

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**CAMILA NAOMI DA COSTA ISHISAKI
NASCIMENTO**

**O DESENHO UNIVERSAL PARA
APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR
DO ALUNO AUTISTA**

Paranaguá
2024

**CAMILA NAOMI DA COSTA ISHISAKI
NASCIMENTO**

**O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Denise Maria Vaz Romano
França

Paranaguá
2024

M678e

FICHA

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
– Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI

TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA NAOMI DA COSTA ISHISAKI NASCIMENTO

“TÍTULO DISSERTAÇÃO: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA”

“TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: CONHECENDO O DUA E SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO INCLUSIVO”.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná, vinculado (a) ao Campus Paranaguá, pela seguinte banca examinadora:

Paranaguá, 6 de novembro de 2024

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente



DENISE MARIA VAZ ROMANO FRANÇA

Data: 29/11/2024 10:36:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Denise Maria Vaz Romano França (Presidente-PROFEI UNESPAR-Paranaguá)

Documento assinado digitalmente



GEISA LETICIA KEMPFER BOCK
Data: 21/11/2024 14:24:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra Geisa Leicia Kempfer Böck (membro externo da Universidade Estadual de Santa Catarina-UDESC)

Documento assinado digitalmente



ROSEMYRIAM RIBEIRO DOS SANTOS CUNHA
Data: 21/11/2024 14:32:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Rosemyrian Ribeiro Cunha (Membro interno (PROFEI Unespar Campus Curitiba Membro Interno)).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter colocado em meu coração o desejo de ingressar nesta jornada, confesso que nunca havia me sentido capaz de ser admitida em um Programa da magnitude do PROFEI, seus desígnios me levaram além de minhas expectativas. Gratidão por me guiar e orientar a cada passo, zelando por mim e pelos meus familiares. Reconheço Sua poderosa mão me impulsionado em momentos de desânimo e de luto e sua infinita graça me abençoando e fortalecendo nos momentos de fraqueza. Durante toda esta caminhada mantive em minha mente as preciosas palavras “Não fui eu que te ordenei? Seja forte e corajosa! Não se apavore nem desânimo, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (JOSUÉ, 1:9, Bíblia Sagrada da Mulher).

À Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França, minha orientadora, por sua paciência e compreensão diante de minhas limitações, por sua dedicação, entusiasmo e generosidade em compartilhar seus conhecimentos, experiências, seu precioso tempo e presença durante toda a construção deste trabalho de pesquisa.

À Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino, coordenadora do PROFEI, por toda atenção e dedicação com as quais nos conduz através do Programa de estudos.

Aos Professores e Professoras do PROFEI: que nos proporcionaram aulas maravilhosas e mediando com excelência nosso aprendizado.

Aos colegas professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá- PR em que trabalho. Por suas contribuições para esta pesquisa, entendendo sua importância e expondo de forma corajosa a realidade e os desafios de nossa profissão.

Aos colegas do Profei, de várias regiões do país, a tamanha diversidade de vivências já constitui um dos grandes diferenciais deste programa de Mestrado Profissional, juntos aprendemos, nos emocionamos, compartilhamos alegrias e anseios deste processo de aprendizado. Como foram únicos e especiais nossos encontros presenciais, minha gratidão. Agradeço especialmente às minhas amigas conterrâneas Marja, Poliana e

Vera Elis por todo incentivo em meus momentos de desespero e crises de ansiedade, gratidão por seu apoio e orações.

Às Professoras Dra. Geisa Böck e Dra. Rosemyriam Cunha, que fizeram parte da Banca de Qualificação, por suas preciosas orientações.

À Capes pelo incentivo financeiro da bolsa de estudos que me permitiu honrar meus compromissos financeiros enquanto estudava.

Às irmãs da Sociedade de Socorro, por suas orações e incentivo.

Aos meus amigos e familiares, que souberam respeitar o distanciamento e ausência necessários para a dedicação aos estudos.

Agradeço ao meu esposo Rogério, por seu companheirismo e ajuda mútua nos cuidados com nossos filhos. Por sua compreensão pelos muitos finais de semana, sem passeios e momentos de lazer, por suportar minha irritação e mau humor, muito obrigada por seu incentivo e paciência.

Ao meu filho Davi, amor da minha vida, sempre tão responsável e leal, você foi meu braço direito nos afazeres domésticos e nos cuidados com o José, suportando as birras e momentos de crise para que eu assistisse às aulas e escrevesse esta dissertação, sem você eu não teria conseguido. Te amo até a eternidade.

Ao meu filho José, foi tudo por você e pra você meu pequeno guerreiro, diante do seu diagnóstico de Autismo, com tantos desafios e barreiras de aprendizagem, falta de professor de apoio, negativas de vaga, foi para lutar por você que voltei aos estudos, para lutar como uma mãe de autista. E sim, foi uma jornada exaustiva e difícil para nós, páginas desta dissertação foram escritas em seus momentos de crise ou com você em meus braços, você sempre foi minha prioridade. Sobrevivemos e chegamos a 2024 com uma dissertação e um desfalde em conclusão.

Às minhas estrelinhas, iniciei o Mestrado muito fragilizada emocionalmente, em um luto profundo com ciclos depressivos após perder minha mãe Marinês, Minha avós Rosi e Shizue e minha bisã Nilda durante a pandemia de COVID, elas eram minha rede de apoio e meu porto seguro, perdê-las todas de uma só vez me devastou. Em janeiro de 2024, meu avô Benedito descansou depois de uma longa batalha contra o câncer e o Alzheimer, meu grande incentivador aos estudos. Mesmo nos momentos de dor e luto eu prossegui, desistir nunca foi uma opção, sabia que precisava

resistir e continuar, um dia de cada vez. Sei que hoje eles estariam orgulhosos desta conquista!

Encerro este ciclo de aprendizado fortalecido e reconheço “até aqui nos ajudou o Senhor” (BIBLIA SAGRADA, 2023).

Uma professora mais consciente com toda certeza, que compreende o que é a inclusão escolar e pode contribuir positivamente para a sua escola e comunidade.

Ao meu filho José, minha fonte de motivação.

Dedico.

Existem formas de ser anti-capacitista e se aliar à luta de autistas por mais inclusão, principalmente quando levamos em consideração a máxima “nada sobre nós, sem nós” e o oferecimento do protagonismo de ações de inclusão às pessoas autistas e à comunidade autista como um todo, ao invés de especialistas ou “familiares” (NICOLAU, 2023, p.82).

RESUMO

NASCIMENTO, Camila Naomi da Costa Ishisaki. **O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA**. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaguá, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (PROFEI), 2024. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESPAR sob o número 6.223.824 na Linha de Pesquisa I- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Com o estudo proposto buscou-se discutir conhecimentos sobre as possibilidades de prática pedagógica de professores de crianças autistas, incluídas no ensino regular, matriculadas na primeira etapa do Ensino Fundamental em Paranaguá. Também levanta a possibilidade de utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem na prática pedagógica dos professores de Paranaguá. A possibilidade surgiu diante do problema que orientou a pesquisa da problemática “Como se desvela a prática da inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental em Paranaguá?”. Na fundamentação teórica se apresentam conhecimentos tanto na perspectiva biomédica como social sobre o Autismo. Segue-se com um panorama histórico sobre a legislação e os direitos educacionais da pessoa com Autismo, delinea-se a base teórica fundada na perspectiva Histórico Cultural para depois apresentar o DUA como possibilidade de desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O estudo foi descritivo exploratório, do tipo transversal, realizado com 66 professores do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá anos iniciais. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário. Os professores foram convidados a participar da pesquisa de modo voluntário e após terem firmado o termo de Consentimento Livre Esclarecido. A análise de dados foi quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa ocorreu com a utilização de estatística descritiva e a qualitativa utilizou a categorização proposta por Bardin. Os resultados mostraram que entre os respondentes 75,8% (n=50) afirmaram não se sentirem preparados para atender alunos com Autismo e 57,6 % (n=38) afirmam que não receberam da parte de seu empregador formação ou capacitação sobre o Autismo. A conclusão foi que os professores não se sentem preparados para trabalhar com crianças autistas no ensino regular e muitos afirmaram não ter recebido em sua graduação e formação continuada acesso a conhecimentos sobre o Autismo e Desenho Universal de Aprendizagem, evidenciando assim, uma demanda formativa. Dessa forma, foi elaborado um material auto formativo e disponibilizado aos professores, público alvo do estudo, em modelo de *E-book*, trazendo conhecimentos sobre o Autismo e o Desenho Universal para a Aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar, Desenho Universal para Aprendizagem.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Camila Naomi da Costa Ishisaki. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND SCHOOL INCLUSION FOR AUTISTIC STUDENTS. 114 f. Dissertation (Master's) – State University of Paraná, Campus Paranaguá, Postgraduate Program in Special and Inclusive Education (PROFEI), 2024. Approved by the Research Ethics Committee (CEP) of UNESPAR under number 6.223.824 in the Line of Research I- Special Education from the Perspective of Inclusive Education.

The proposed study seeks to discuss knowledge about the possibilities of pedagogical practice of teachers of autistic children, included in regular education, enrolled in the first stage of Elementary School in Paranaguá. It also raises the possibility of using Universal Design for Learning in the pedagogical practice of teachers in Paranaguá. The possibility arose from the problem that guided the research on the issue “How is the practice of including children with autism in the initial years of elementary school in Paranaguá revealed?”. The study had as its general objective to analyze how the teaching and learning of children with autism occurs in the municipal education system of Paranaguá and to glimpse what are the possible contributions of Universal Design for Learning for the schooling of autistic children. The theoretical basis presents knowledge from both the biomedicine and social perspectives on Autism. The following is a historical overview of the legislation and educational rights of people with autism, the theoretical basis based on the Historical-Cultural perspective is outlined and then the Universal Design for Learning is presented as a possibility for the development of teaching and learning. This was a descriptive, exploratory, cross-sectional study conducted with 66 teachers from the Municipal Education System of Paranaguá in the early years. A questionnaire was used as a data collection instrument. The teachers were invited to participate in the research voluntarily and, after signing the Informed Consent form, were able to answer the questionnaire. The data analysis was quantitative and qualitative. The quantitative analysis was performed using descriptive statistics and the qualitative analysis used the categorization proposed by Bardin. The results showed that among the respondents, 75.8% (n=50) stated that they did not feel prepared to serve students with autism and 57.6% (n=38) stated that they had not received training or qualification on autism from their employer. The conclusion was that teachers do not feel prepared to work with autistic children in regular education and many stated that they did not receive access to knowledge about Autism and Universal Design for Learning in their undergraduate and continuing education, thus evidencing a training demand. Thus, a self-training material was developed and made available to the target audience teachers of the study in the form of an E-book, providing knowledge about Autism and Universal Design for Learning.

Keywords: Autism. Universal Design for Learning. Inclusive Pedagogical Practices.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1- Descritivo do principal marco legal referente aos direitos das pessoas com deficiência 36

Quadro 2- Declarações e Tratados Internacional 44

Quadro 3 - Perfil dos participantes 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Coronavirus Disease
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICD	Instrumento de Coleta de Dados
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
INÊS	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde PAEE
PNE	Plano Nacional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAI	Plano de Avaliação Individual
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PP	Professor Pedagogo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PrAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEED/PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
SEMEDI	Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUED	Superintendência de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TPS	Transtorno no Processamento Sensorial

UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação à ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.2.2	A Compreensão do Autismo como neurodivergência	31
2.3	Legislação e direitos educacionais da pessoa com autismo	37
2.3.1	Expectativas dos professores em relação ao ensino de alunos com autismo	54
2.3.2	O Enfrentamento ao Capacitismo	56
2.4	O surgimento de metodologias universalistas de ensino	58
2.4.1	O Ensino Colaborativo	59
2.4.2	O desenho universal para aprendizagem	60
3	METODOLOGIA	65
3.1	Caracterização e abordagem da pesquisa	66
3.2	Campo de pesquisa	67
3.2.1	Composição da amostra	68
3.3	Coleta e análise dos dados	69
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO	71
4.1	Perfil dos participantes da pesquisa	71
4.2	Análise qualitativa dos resultados	72
4.3	Análise dos resultados	74
5	DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICES	94
	ANEXO	121

1 INTRODUÇÃO

Ainda que eu não soubesse nomear o Autismo, este sempre esteve presente em minha vida, meu pai foi diagnosticado em 2023 com o Transtorno do Espectro Autista aos 59 anos. Dificuldades de comunicação, auto-isolamento, estereotípias, ressaca social, hipersensibilidade, rigidez cognitiva e hiperfoco foram coisas que fizeram parte do lar em que cresci e iniciei recentemente meu processo de investigação diagnóstica de Autismo e TDAH.

Fiz magistério, sou Graduada em Pedagogia pela UNESPAR Paranaguá, Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva, trabalho há seis anos como professora da Prefeitura Municipal de Paranaguá lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o diagnóstico de Autismo e Epilepsia do meu filho caçula José, enfrentei dificuldades como negativas de vaga na Educação Infantil, falta de profissional de apoio (auxiliar de vida escolar) e os desafios diários implicados na educação de uma criança autista, aluno do sistema de ensino alvo da pesquisa. Por outro lado, enquanto servidora nesse sistema educacional sobre o qual realizei minha pesquisa, me deparei com muitas dificuldades enfrentadas pelos professores, falta de conhecimento a respeito do Autismo e muita insegurança por parte dos colegas professores sobre como agir no atendimento destes estudantes. Estas questões me levaram a buscar respostas sobre como se organiza o ensino do estudante autista, seus direitos educacionais e a organização do trabalho docente voltado a este alunado. Estas foram as minhas principais motivações para buscar o PROFEI. Por estes motivos pesquisar sobre o Autismo era uma necessidade pessoal e ao longo do curso conheci o DUA - Desenho Universal para Aprendizagem e me encantei pela temática e, assim, teve origem o tema desta Dissertação.

O estudo ora proposto encontra-se inserido na Linha de Pesquisa I - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Do Programa de Pós- Graduação (Mestrado) em Educação Especial e Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Primeiramente considera-se importante contextualizar a questão dos modelos de interpretação da deficiência, os quais iluminam a compreensão sobre as pessoas com deficiência e por consequência as abordagens educacionais. Basicamente pode-se dizer que existem dois grandes modelos: o médico-biológico e o sócio antropológico ou social.

O modelo médico de interpretação da deficiência a entende como um fenômeno do corpo, no qual, conforme França (2013), a ausência de partes ou limitações funcionais são elementos definidores.

Paradoxalmente, o modelo social da deficiência discute a deficiência não como doença, mas como algo que está presente na sociedade humana e que, assim como a velhice, não impede os indivíduos de levarem uma vida plena e realizadora. Além disto, entende que a pessoa com deficiência é um ser social merecedora de respeito à sua diferença, abrindo-se, portanto, a perspectiva de uma compreensão de inclusão que permita o conviver, entender e respeitar a diversidade humana em seus aspectos raciais, intelectuais, sociais, políticos, comportamentais, físicos, culturais, de gênero etc, de acordo com Lara (2013).

Silva (*et al.* 2019), afirma que o modelo social de compreensão da deficiência contempla elementos que podem transformar as práticas homogeneizantes e normalizadoras na atuação profissional com as pessoas com autismo.

Portanto, se evidencia durante o estudo, as diferenças entre os diversos paradigmas de compreensão da deficiência e as proposições que se derivam deles, procurando-se um maior alinhamento ao paradigma social.

Embora, atualmente se utilize o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), nesse estudo, optou-se por não utilizar a palavra *transtorno*, uma vez que o vocábulo remete ao modelo médico de compreensão da deficiência. Sendo assim, a designação selecionada preferencialmente foi: pessoa com autismo, autista. Tal decisão apoiou-se nas idéias de Nicolau (2023), para quem a continuidade do entendimento de que o autismo é um transtorno vem a fomentar a perspectiva de adaptação ao mundo e não verdadeiramente ao pensamento de inclusão ao mundo, respeitando-se as singularidades e diversidades próprias das pessoas com autismo. Parte-se da premissa de

que a história foi traçada pela incompreensão do que é autismo e do que significa ser autista.

O entendimento do autismo somente pelo viés médico pode levar a práticas excludentes especialmente na escola. Por exemplo, crer que ensino da pessoa com autismo pode envolver especificidades, que demandem a criação de um plano de ensino que contemple suas necessidades educacionais, mobilizando esforços não apenas do professor regente de classe, mas, pela ótica de Cabral (2018), a mobilização de outros profissionais que se articulem criando uma comunicação e uma organização em relação ao atendimento deste educando.

Também uma demanda bastante frequente é a que ocorre nos processos de inclusão escolar, no qual ainda vigora a lógica de que há necessidade de adaptação curricular e flexibilização curricular. Esta forma de compreender a realidade carrega resquícios de um olhar voltado para a deficiência e pela determinação do que um sujeito pode alcançar baseando-se em laudos clínicos e indicações terapêuticas características no ensino em Classes Especiais e Instituições Especializadas, lembra Zerbato (2018).

Outra característica do ensino sustentado por este tipo de currículo, também proveniente de um ideário médico, é que tais adaptações podem demandar um maior esforço do professor para preparar materiais e atividades diferenciadas, administrar o tempo em sala de aula e depender atenção para a aplicação de múltiplas metodologias de ensino em um mesmo tempo e espaço físico (Gonçalves, 2010).

Deve-se ressaltar, no entanto, que a Educação, como diz Arroyo (2013), muitas vezes permanece atrelada às características da deficiência e não avança para outros aspectos.

Neste contexto, trabalhou-se neste estudo, com a perspectiva de difusão entre os profissionais da educação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como possibilidade. Este termo deriva de *Universal Design*. Embora este termo tenha sido cunhado pela área da arquitetura de design de produtos criados por David Rose nos anos 2000, pode-se fazer a adaptação de seus princípios para a educação. A utilização de suas bases filosóficas vem gerando resultados positivos em ambientes educacionais, baseado na neurociência moderna que enxerga o funcionamento cerebral

como um complexo elo de redes que se interconectam, sendo as principais para o método a rede de conhecimentos, redes estratégicas e redes afetivas e constituindo um avanço na possibilidade de inclusão do autista no sistema regular de ensino. A aprendizagem pode ser vista como mudança de conexão entre estas redes, tem como a sua principal prerrogativa “fornecer múltiplos meios de comunicação, para fornecer múltiplos meios de ação e expressão, para proporcionar múltiplas formas de engajamento” (MEYER, 2014, p.12).

O cérebro interage de diferentes maneiras a cada estímulo sensorial, assim como cada aluno se difere no modo de perceber cada informação que lhes é apresentada sejam por dificuldades de aprendizagens marcadas por problemas na linguagem, Dislexia, Transtorno no Processamento Sensorial (TPS), Discalculia, Deficiência Visual, Surdez, Deficiência Intelectual, etc. As diferenças culturais e sociais, para Cast (2018), influenciam na forma como cada um interpreta as informações que recebe por isso a importância de múltiplas ferramentas de ensino.

A escolha do DUA como abordagem ativa e de caráter universalista, se sustenta na principal prerrogativa de se ensinar tudo a todos e do privilégio de se ter na Teoria Histórica Cultural, conceitos de autores como Vygotsky, que contribuem no estudo sobre como as relações sociais, o meio em que o indivíduo está inserido e as qualidades das mediações em sua aprendizagem podem influenciar e promover o aprendizado e o desenvolvimento, como será detalhado em seção específica deste trabalho.

Com relação à educação de crianças com autismo no ensino regular, pode-se dizer que se apóia nos seguintes marcos legais: a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a lei nº 8069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a lei nº 12.796/2012, lei Berenice Piana. Além destes marcos tem-se ainda a Convenção de Direitos da Criança (UNESCO,1988), Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO,1990), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), com este avanços em relação a conquista de direitos os sistemas de ensino passaram a organizar se em função da inclusão escolar.

Novas práticas pedagógicas podem ser pensadas a partir da consciência de que a criança autista é, sobretudo, uma criança, que precisa ser incluída nos espaços educativos para desenvolver todas as suas possibilidades e se apropriar de si mesmo caminhando no sentido de sua emancipação.

Baseando-se no anteriormente exposto, o problema que orientou a pesquisa foi: **como se desvela a prática da inclusão de crianças com autismo nos anos iniciais ensino fundamental em Paranaguá?**

Desta forma, o **objetivo geral** deste estudo foi o de analisar como ocorre o ensino das crianças com autismo no sistema municipal de ensino de Paranaguá e vislumbrar quais são as possíveis contribuições do DUA para a escolarização de crianças autistas.

Teve como **objetivos específicos**:

Levantar os desafios descritos pelos professores com relação ao ensino-aprendizagem dos alunos com Autismo.

Verificar quais são as legislações vigentes referente aos direitos de pessoas autistas para a inclusão escolar e

Situar nas produções científica as principais contribuições sobre as expectativas dos docentes para o ensino de pessoas autistas.

Metodologicamente o estudo foi do tipo exploratório e descritivo, realizado com professores atuantes no Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá.

O instrumento da coleta de dados foi um questionário distribuído aos professores, por meio da plataforma *Google Forms*. As questões foram elaboradas para tornar possível a análise das práticas pedagógicas comumente utilizadas nas salas de aula onde há a presença de crianças com Autismo incluídas, bem como conhecer os principais desafios cotidianos relatados pelos profissionais e seus conhecimentos sobre o DUA. Todos os professores participaram voluntariamente da pesquisa e firmaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A.

A análise de dados realizou-se dentro de uma abordagem qualitativa, pautada em autores como Creswell (2007), o qual sugere que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente

envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, podendo proporcionar o alcance de importantes subsídios para a reflexão sobre a prática docente e mediadora. Também os resultados foram agrupados em categorias de análise apoiados na codificação e categorização proposta por Bardin (2006).

Seguindo as dimensões propostas pela autora, a análise de conteúdo previu três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Como já referenciado anteriormente, a categorização foi organizada em quadros temáticos, seguindo os critérios de agrupamentos estabelecidos pela opção metodológica escolhida.

Como resultado da análise dados se pretendeu reunir elementos necessários para a construção de um produto educacional alinhado às necessidades formativas e anseios dos professores público-alvo da pesquisa. O produto educacional em formato de *e-book*, material digital, com objetivo formativo foi elaborado dentro dos princípios básicos do DUA.

A sequência organizacional desta dissertação ocorreu por meio de cinco seções, sendo a primeira a introdução, a segunda a fundamentação teórica e se subdivide em três seções. A primeira seção trata de quatro temáticas sendo estas: O Modelo Biomédico do Autismo e seus desafios educacionais, A deficiência vista pelo Prisma Social, A compreensão do Autismo como Neurodivergência e Especificidades da aprendizagem do Estudante com Autismo e Contribuições da Teoria Histórico- Cultural.

A Segunda seção aborda o tema inclusão escolar e seus conceitos norteadores, trazendo a definição de conceitos relacionados à inclusão de forma atualizada, esta seção se subdivide em três sub-temas sendo o primeiro relacionado à Legislação e direitos educacionais da pessoa com Autismo, o segundo às expectativas dos professores em relação ao ensino de alunos com Autismo e o terceiro dedicado ao enfrentamento ao capacitismo.

A Seção 2.3 é voltada a formação de professores e aborda: O surgimento de metodologias Universalistas de Ensino, Ensino Colaborativo e O DUA como abordagem possível na inclusão de todos.

A terceira seção traz informações sobre a opção metodológica da pesquisa: campo de pesquisa, sujeitos, critérios de inclusão e exclusão, instrumentos da coleta de dados e organização do Produto educacional.

A seção quatro traz apresentação dos resultados, discussão e análise dos mesmos e, por fim, a seção cinco trata das considerações finais desta dissertação, onde se traçam as considerações finais, seguidos de um apêndice com documentos relevantes à pesquisa e as referências utilizadas como referencial teórico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, para esta dissertação buscou-se por elementos teóricos que pudessem contribuir para o arcabouço teórico e metodológico dos docentes do sistema de ensino público, alvo da pesquisa sobre a temática do autismo. Ainda, dentro da primeira seção serão analisados estudos que apresentam o Autismo a partir do paradigma da Neurodivergência, partindo de elaborações sociais em que autistas contam suas trajetórias e desafios como protagonistas de suas narrativas. Pretende-se abordar as contribuições da Teoria Histórica Cultural, perspectiva norteadora deste trabalho de pesquisa. Também serão pesquisados o conceito de inclusão e seus desdobramentos na prática pedagógica. Ainda na seção pautada na pesquisa bibliográfica serão analisadas algumas expectativas dos docentes em relação ao ensino de alunos com autismo, possibilidades de abordagens de ensino fundamentadas no Ensino Colaborativo e Desenho Universal para aprendizagem.

2.1. O autismo e modelo biomédico de compreensão da deficiência

Nesta dissertação pretende-se privilegiar o modelo social da deficiência, sem ausentar o modelo biológico de abordagem, especialmente do que diz respeito aos aspectos históricos e a sua utilização relativa ao diagnóstico do autismo. Entende-se que a compreensão da construção histórica do diagnóstico do autismo a partir do modelo biomédico se faz

necessário para que o leitor deste estudo possa contextualizar-se historicamente, promover aos docentes elementos para melhorar sua comunicação com outros profissionais que atuam no atendimento deste alunado e sua família.

A medicina utiliza um sistema de classificação comum a toda comunidade científica para padronizar o diagnóstico de transtornos mentais chamado de Manual Diagnóstico Estatístico (DSM), organizado e publicado pela *American Psychiatric Association* (APA). O manual já passou por algumas reformulações ao longo da história, e no ano de 2024 se encontra na quinta edição. Tal classificação leva em conta: critérios que precisam ser atendidos como os fatores que levam ao diagnóstico, o descarte de outros diagnósticos semelhantes, atualizações sobre estudos envolvendo os transtornos, estudos sobre suas causas e impactos no funcionamento fisiológico do indivíduo. O diagnóstico de transtornos mentais também considera o estudo de padrões comportamentais, em que fase da vida estes surgem, tempo de permanência, causas de seu início bem como os prejuízos que estes podem trazer ao desenvolvimento físico, psíquico, emocional, cognitivo e social do acometido. Quando o padrão apresentando não apresenta desafios ou prejuízos nos campos acima descritos, este não se enquadrará no parâmetro de Transtorno Mental pelo DSM, salienta Bernier (*et al.*, 2021).

São comumente elencadas como características: dificuldades substanciais nas interações sociais e comunicação, uma gama de comportamentos e interesses muito restritos, podendo apresentar baixo contato visual, expressões faciais e reações limitadas mediante aos estímulos, podendo apresentar comunicação não verbal, preferência na manutenção de uma única rotina todos os dias, sensibilidade exacerbada a sons, iluminação, toque e texturas. Evidenciou-se também, segundo Bernier (*et al.* 2021), que tais características começam a ser perceptíveis a partir dos 08 meses de vida, havendo ainda casos em que a criança chega a apresentar parâmetros de desenvolvimento típico durante o período da primeira infância, sucedendo um regresso a fases anteriores, vindo a perder habilidades já adquiridas.

Existem diferenças quanto a severidade do transtorno e a forma como este afeta a vida de um indivíduo, algumas crianças conseguem alcançar um patamar de desenvolvimento típico até o final da primeira infância, outros não. De modo geral, atualmente entende-se em Tamanha (2008), que a pessoa com autismo vivencia desafios ao longo de toda a sua vida.

Dentre as características presentes no espectro autista destacam-se algumas que podem representar desafios educacionais como: interesses restritos, dificuldades relacionadas a comunicação, hipersensibilidade sensorial. Cabe salientar que nem todos os indivíduos com autismo apresentam esta característica, mas é considerada frequente dentro do espectro e pode variar quanto à intensidade. Estes interesses podem ser inusitadas como raças diferentes de cachorros, embalagens de biscoito, trens, estes exemplos estão entre alguns interesses encontrados na experiência clínica. Para entender melhor o impacto dos interesses podemos afirmar que é comum casos em que a família precisa organizar toda a rotina diária em prol destes interesses e evitar os *Meltdowns* (colapsos e crises). Em alguns casos estes interesses podem ser canalizados e convertidos em fatores propulsores da aprendizagem e desenvolvimento vocacional, os profissionais da educação podem ter dificuldades em lidar com hiperfoco de interesses e pensamentos inflexível da criança autista, ressalta Watt (2008).

Para melhor se compreender como ocorrem tais situações, exemplifica-se que se os pais precisarem modificar o trajeto diário até a escola, pode representar um grande problema para uma criança com autismo levando-a para uma crise ou colapso. O fenômeno não se dá por um jogo de domínio de poder no qual a criança precisa manter o controle ou impor sua vontade por meio de manipulação, e sim por ela ter dificuldade em processar e entender o que está acontecendo, tal situação rapidamente pode parecer insuportável por seu cérebro não lhe proporcionar pensar de modo flexível para adaptar-se facilmente a nova situação, como imaginar um novo plano para ir à escola. Exames de imagem em pessoas com autismo demonstram diferenças na densidade e quantidade de neurônios no córtex pré-frontal, assim como uma baixa nas atividades cerebrais na mesma área requerida para a execução de tarefas que requisitam a flexibilidade de pensamento, afirma Bernier(*et al.* 2021).

A primeira descrição de Kanner (1943), sobre o autismo já trazia informações sobre crianças com comportamentos “estereotipados”, definindo-os como repetitivos que envolviam movimentos repetitivos com o próprio corpo como balançar-se, movimentos com as mãos, girar e girar objetos, enfileirar e classificar objetos e presença de linguagem repetitiva ou roteirizada. Muitos desses movimentos possuem função autorregulatória, que são utilizados para se acalmar ou lidar com alguma situação nova ou empolgante. Tais movimentos não precisam ser interrompidos e não oferecem prejuízos à criança com autismo, esses impulsos são gerados pela mesma área cerebral afetada pela Síndrome de Tourette e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), cuja característica é produzir um impulso irresistível a determinado comportamento (Kanner, 1943).

O mesmo autor cita ainda particularidades da linguagem oral, tais como: a fala roteirizada e a ecolalia, fenômenos que também podem se manifestar diferentes formas, como a repetição de frases de filmes, repetição de palavras aleatória, comunicação por meio de personagens. Segundo Kanner (1943), além dos aspectos característicos, já bordados anteriormente, a pessoa com autismo pode apresentar transtorno do processamento sensorial (TPS), o que pode estar associado à seletividade alimentar, a exemplo da escolha de alimentos por cheiro, sabor ou textura. Também a percepção de sons e ruídos, pode ser processada de forma diferente, resultando em reações a sons que para outras pessoas são imperceptíveis. Pode-se dizer que a forma de processar os estímulos sensoriais ocorre de uma maneira diversa, podendo ter maior ou menor impacto quando comparado a uma pessoa com desenvolvimento típico.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, Bernier (*et al.* 2021) diz que se destacam, entre os fatores que podem trazer prejuízos a vida escolar, as questões voltadas ao desenvolvimento social e que estas devem ser analisadas na perspectiva do interesse da criança, se existe algum tipo de motivação social, que auxilie a querer entender os mecanismos sociais e a imitar comportamentos socialmente aceitáveis. Segundo o autor, a aptidão em ler os comportamentos sociais e sua compreensão também pode ser diferente, como exemplo, pode-se citar a inabilidade em entender a ironia,

sarcasmo e expressões faciais. Crianças com autismo podem facilmente ignorar outras pessoas, sejam colegas ou professores devido esta dificuldade.

Atualmente o diagnóstico do autismo pode ocorrer a partir dos 08 meses de vida e é feito por um médico neurologista e/ou equipe multidisciplinar atendendo aos critérios do DSM-V. No Brasil o diagnóstico costuma ocorrer entre 03 e 08 anos, podendo ser considerado como diagnóstico tardio, pois em muitos casos a criança perde anos valiosos de estimulação. De acordo com o DSM-V (2014, p. 51), é necessário identificar se o espectro se apresenta:

- Com ou sem comprometimento intelectual concomitante;
- Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante;
- Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental;
- Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental com catatonia (DSM-V 2014, p. 51).

A Associação Americana de Psiquiatria não classifica mais a pessoa com Autismo em graus de severidade, e sim por meio de níveis de necessidade de suporte. Sendo assim, pode-se ter:

Nível 1 de suporte, onde o sujeito requer pouco apoio. No entanto, deve-se lembrar que a ausência de apoio pode significar: déficits na comunicação social causando grandes prejuízos; dificuldade para iniciar interações sociais e respostas atípicas a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Também pode-se apresentar uma inflexibilidade de comportamento, o que ocasiona prejuízos no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Nível 2 de suporte exige apoio substancial. Apresenta 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 aparece 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 3 de suporte que exige apoio muito substancial. Apresenta déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal 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 a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. Apresenta inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restrito-repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações (APA, DSM-5, 2014, p. 52).

Em Nicolau (2023), o estabelecimento dos níveis de suporte é marcado de debates pela determinância do que um indivíduo pode ou não realizar de acordo com seu diagnóstico, podendo variar de acordo com o contexto a atividade a ser desenvolvida e dos estímulos fornecidos por fatores ambientais e emocionais.

Outro aspecto importante em acordo com a APA(DSM-5 2014), é a estimativa que de cerca de um terço dos Indivíduos com autismo, tenham associado a Deficiência Intelectual (DI), que atinge as habilidades intelectuais de um indivíduo, afetando a vida escolar e habilidades adaptativas da vida cotidiana como rotinas de higiene e auto cuidado, lidar com dinheiro, cozinhar, locomover-se de forma independente de um local a outro.

Os Transtornos da Linguagem e da Comunicação são também comumente associados ao autismo e diz respeito aos atrasos na fala e linguagem, pode envolver desde um tipo de linguagem mínima, linguagem incomum, automatizada ou com repetição de palavras (ecolalia) até a inexistência da fala. Em casos de crianças com a fala menos prejudicada pode ainda haver a troca de pronomes em que a criança refere-se a si mesma na terceira pessoa dizendo “Maria quer comer” quando poderia dizer “Eu quero comer”. Em casos de grande comprometimento da fala ou comunicação não verbal podem ser utilizados sistemas de linguagem alternativa, como a linguagem visual como a *Picture Exchange Communication System* (PECS), método criado em 1985, nos Estados Unidos da América (EUA), que faz a comunicação por meio de figuras, modernizado com as novas tecnologias podendo ser utilizado através de aplicativos, em tablets e celulares, figurando como uma tecnologia assistiva no processo de ensino- aprendizagem (Bernier, *et al.* 2021).

Segundo a APA 15% dos indivíduos com TEA também se enquadrariam perfeitamente dentro do diagnóstico de Transtorno de Deficit de

Atenção/ Hiperatividade (TDAH), sendo comum o diagnóstico em ambos, classifica indivíduos desatentos que possuem dificuldades em manter o foco e atenção em alguma atividade, de se manterem organizados, finalizar tarefas ou extremamente agitados e com dificuldades de manter comportamentos socialmente apropriados o TDAH, diferente do autismo pode ser tratado com medicamentos que auxiliem na fixação da atenção e controle de comportamentos impulsivos (Bernier *et al.*, 2021).

Lord (et al., 2018), complementa, que indivíduos com autismo podem ter problemas emocionais como ansiedade e depressão, em crianças os sintomas de crises de ansiedade vem sendo muito confundidos com crises e colapsos encontradas no autismo, em adolescentes e adultos que possuem uma maior compreensão de sua condição e se sentem impotentes diante de suas dificuldades de interação social em um mundo em que as relações sociais permeiam todos os aspectos da vida humana.

Entre as questões médicas recorrentes em indivíduos com autismo, observa-se que 20% de incidência está a Epilepsia, que pode provocar convulsões e crises de ausência, distúrbios do sono e distúrbiosgastrointestinais em consonância com os estudos de Bernier (*et al.* 2021).

Tais características compõem a realidade das pessoas com autismo, sendo que podem ser utilizadas, nesta perspectiva, para uma melhor comunicação entre a família e a escola, favorecendo a escolha de melhores opções de abordagens metodológicas para com estes alunos, no entanto, uma análise dentro de uma abordagem social mais alinhada aos pressupostos históricos culturais, deve ser realizada para que além da caracterização e de um entendimento baseado no capacitismo, se possa avançar em direção à inclusão, e como já dito, em direção a emancipação do sujeito. Há muito para melhorar para que todas essas estratégias possam ser realizadas e com isso proporcionar a educação de qualidade.

2.2. O autismo no modelo social de compreensão da deficiência

Conforme Silva (*et al.*, 2019), apoiados em autores como Shakespeare e Watson (2002); Diniz (2007) e Berger (2013), para desconstruir o modelo médico e as concepções capacitistas, o ativismo acadêmico da área da deficiência propôs o modelo social de compreensão sobre a deficiência. Este campo consolidado em meados dos anos 70 se originou das lutas desenvolvidas por pessoas com deficiência contra a segregação que resultaram no Reino Unido e Estados Unidos com a corrente teórica denominada de *social model of disability* (modelo social da deficiência), que teve como um dos principais precursores o sociólogo Michael Oliver.

Dessa forma, dentro de um paradigma social de compreensão da deficiência, pode-se pensar que a tentativa de se anular a presença ou a marca existencial da pessoa com deficiência, retrata e reforça o sentimento de incompletude e anormalidade e é a idéia que necessita ser desconstruída, observa-se em Amorin(*et.al.*, 2021).

Assim, Silva (*et al.*, 2019), afirma que pode-se considerar o autismo, como uma variação humana, como uma diferença que constitui a pessoa tanto quanto outras, como raça/etnia, classe social e orientação sexual.

Como diz Nicolau, (*et al.* 2023), se faz necessária a descolonização do autismo para que comecem a ser construídas estruturas sociais inclusivas para todas as pessoas, abrangendo as populações oprimidas e permitindo dar voz aos seus processos e identidades. Este é um processo que exige a constante realização, a fim de que as lutas amadureçam, pessoas reconheçam seus privilégios e que protagonismos aconteçam rumo a esta revolução, extremamente necessária.

Destarte, a reflexão sobre a prática pedagógica com a pesquisadora, Rafaela Araujo, autista, confronta o leitor com a seguinte mensagem: “existe uma inclusão excludente que segrega aqueles que não seguem uma normalidade, ou seja, fogem do "padrão". (Araújo, 2022, p. 126-129), ou ainda:

O conhecimento sobre mim de consciência crítica possibilitou-me a emancipação social (...) possibilitou-me ser quem eu sou, sem mascaramento, posso fazer minhas estereotípias, sem medo ou vergonha de ser quem sou, posso ter um discurso pedante, formal, criterioso sem medo, posso ter escolhas e enfrentar o capacitismo

porque hoje eu sei quem sou e tenho voz para isso, e lutarei quando não tiver (ARAÚJO, 2022, p. 126-129).

A declaração da autora escancara uma realidade educativa baseada, ainda atualmente, na caracterização, no mero capacitismo e promove uma reflexão, que transcende a estes aspectos e incide sobre a prática pedagógica de forma transformadora, quando diz: “Então posso afirmar indubitavelmente, que uma práxis pedagógica verdadeiramente dialética, possibilita o professor e o educando transformar a sua condição social” (ARAÚJO, 2022, p.129).

O protagonismo autista é uma solução proposta para a decolonização e valorização das diferenças individuais das pessoas autistas para promover sua inclusão social. O entendimento de que pessoas autistas são colonizadas a partir do viés de normalidade em conformidade, que as terapias, testes e diagnósticos são mais sobre se a pessoa se encaixa no padrão do autismo ou “ter autismo”, do que no “ser autista”, define a dificuldade da sociedade para entender, respeitar, aceitar e incluir o autismo como uma identidade, neurodivergência e deficiência.

Isso influencia a perpetuação de que pessoas autistas devem ser encaixadas a ter uma vida mais adaptada ao que a sociedade impõe como normatividade, ao invés de considerarem as características autistas como válidas de expressão e agir no mundo (NICOLAU, et al.,2023, p. 65).

O Ministério Público de Santa Catarina lançou em 2021, a campanha para afastar conceitos equivocados e atitudes discriminatórias contra pessoas com autismo denominado de “mude de perspectiva”. Esclarecem que há cerca de dois milhões de brasileiros dentro do transtorno do espectro autista, que é uma condição neurológica que pode reverberar em comportamentos específicos e nas interações sociais. Reafirma que pessoas com autismo podem apresentar algumas características em comum, como diferentes formas de comunicação, demonstrar ações repetitivas e hipersensibilidade sensorial, mas essas particularidades devem ser respeitadas e compreendidas pela sociedade com acolhimento e inclusão, sempre numa perspectiva emancipatória.

2.2.2 A Compreensão do Autismo como neurodivergência

O termo neurodivergente, que alinha-se a concepção do modelo social da deficiência, é definido pela socióloga Judy Singer em 1999, relacionando-o a pessoas com autismo e outras neurotipicidades como o TDH, Dislexia, Síndrome de Tourette e Dispraxia por estes possuírem conexões cerebrais diferentes, rejeitando a identificação como deficiente e identificando-se como neurodivergente, dando início a um movimento social pela celebração da neurodiversidade. Ainda em Singer (2016), a mesma autora sua intenção era que o “neurodiverso” fosse acrescido a categorias sociais politicamente reconhecidas como sexo/ classe/raça, ampliando também o entendimento sobre o modelo social da deficiência.

No Brasil, conforme a ABRAÇA, 2021 o movimento organizado por pessoas autistas para autistas, vem ganhando força por meio das redes sociais pelos autistas auto-representados expressando sua multiplicidade identitária.

Para um melhor entendimento sobre o conceito de Neurodivergência segue a definição de alguns termos que estarão presentes neste debate:

“paradigma da neurodiversidade é uma abordagem que assume que pressupor certo funcionamento neurocognitivo como correto e passível de se impor como norma para os demais é uma idéia socialmente construída e atravessada por questões de poder e opressão em relação a quem é considerado fora ou distante da norma;

movimento da neurodiversidade é um movimento social - coletivo, complexo, feito por diversas pessoas em diversos lugares e sem uma necessária centralização - que luta por direitos civis igualdade de acesso e inclusão para pessoas neurodivergentes;

neurodivergente é o termo que designa quem teria um modo de operar mentalmente que diverge dos padrões dominantes de normalidade pressupostos e esperados em nossa sociedade; e

neurotípico é o termo que designa quem teria um estilo de funcionamento neurocognitivo assumido como normal e esperado dentro de nossa sociedade.

Talvez a esses termos valha acrescentar a idéia de **neuronormatividade**, que se refere à expectativa, ao favorecimento e à idealização de certo tipo de estar neurocognitivamente/mentalmente no mundo. Seria a neuronormatividade a régua, que, dentro dessa neurodiversidade mais ampla, levaria a categorizar pessoas entre neurotípicas e neurodivergentes (SANTA CATARINA, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2021, p. 13-14).

Para Singer, a neurodiversidade é algo natural da espécie humana, estando presente em todas as nacionalidades, culturas e classes sociais desde os primórdios da humanidade, que precisa ser naturalizada e categorizada como uma característica humana, (Singer, 2019). Mello (2014), sugere que da mesma forma que os corpos deficientes são medidos pela régua da corponormatividade, isso também ocorre na relação da neurodiversidade em correspondência aos cérebros com funcionamento neurotípicos, significando que somente o que se enquadra em um modelo de “normalidade padrão” é validado, criando um tipo de intersecção entre as várias categorizações que encontramos na vida em sociedade.

“O autismo, assim como as outras deficiências psicossociais e intelectuais, não é um defeito neurológico. As deficiências são expressões da diversidade humana. E nós, pessoas autistas, somos atravessadas por outros marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e sexualidade. Tudo isso é importante. Vivemos em comunidades tradicionais, quilombolas e ciganas, em áreas rurais, vilas e pequenas cidades. Somos pessoas migrantes, refugiadas, em situação de rua, pobres, encarceradas, institucionalizadas, e somos também líderes comunitários e gente da classe trabalhadora. Somos pretas, faveladas, periféricas, não-brancas, LGBTQIA+, indígenas, povos de terreiro e pessoas com outras deficiências. Usamos os mesmos serviços que os demais e estamos em todos os lugares” (ABRAÇA, 2021, p.1).

O fragmento acima faz parte de um manifesto, elaborado por pessoas autistas, e enfatiza as questões interseccionais que fazem parte das vivências dos autistas brasileiros seguindo o modelo proposto por Nick Walker (2020), que em sua obra denominada Neuroqueer, ele relata que no início da década de 1990 com a popularização do acesso à internet, entre pessoas de língua inglesa começaram a conectar-se entre si e a criar uma comunidade autista, notando condições marcantes comuns como a prevalência do paradigma patológico psiquiátrico como determinante e estigmatizante. Este grupo foi se identificando como neurominoritário, levantando importantes questões relacionadas aos seus direitos, bem estar e representatividade identitária..

Assim como o autor listou em sua obra crenças que considerou heresias em relação à neurodiversidade, o movimento brasileiro também busca esclarecer questões que ainda geram dúvidas e discordâncias entre a Comunidade Autista. Dentre estas o ideário que:

A neurodiversidade não é oposta à deficiência: A deficiência é uma categoria sociopolítica, que marca os sujeitos titulares de direitos voltados para garantir a correção de desigualdades estruturais. Não há oposição entre a neurodiversidade e a deficiência - há, por outro lado, uma complementaridade. Enquanto a deficiência permite, como categoria, acessar direitos agrupados de forma coletiva, juntamente com outras deficiências, a neurodiversidade permite repensar técnicas, métodos e meios de efetivação de tais direitos (SANTA CATARINA, MINISTÉRIO PÚBLICO, 2021, p.15).

Sendo assim, a transformação de paradigma sobre o autismo reflete os anseios dos autistas e os atuais dispositivos legais sobre as pessoas com deficiência e seus Direitos, que não podem mais serem excluídos da discussão. A seguir se fez uma reflexão sobre a questão das especificidades da aprendizagem do estudante com autismo dentro de uma perspectiva histórico cultural, reafirmando a necessidade de se pensar de um modo para além do biológico.

2.2.3 Especificidades da Aprendizagem do Estudante com Autismo e Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

No Brasil os mesmos direitos educacionais reservados às pessoas com deficiência são compartilhados com as pessoas com autismo, tornando-os público da Educação Especial e Inclusiva

Por meio das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, sobre como o conhecimento humano é socialmente construído através dos Estudos de Vygostky é possível resignificar aprendizagens e promover o aprendizado deste aluno. Observando que o ensino de crianças com autismo pelo modelo “médico” utiliza como principal referencial teórico o Behaviorismo de Skinner, baseado em repetição, modelação de comportamento e estímulos por meio de reforço e recompensa, consolidado no Brasil como Método Análise Comportamental Aplicada- ABA. Para Anjos (2006), pensar uma abordagem diferente para o ensino deste aluno representa algo novo e desafiador.

Ainda em Anjos (2006), um dos desafios para docentes de pessoas com autismo é desenvolver uma postura de autonomia em relação à sua prática pedagógica, desenvolvendo segurança para reagir diante da

imposição de metodologias vindas das áreas clínicas sobre como ensinar seu aluno. Também a insegurança e demandas pelo bom comportamento da classe podem levar o professor a reproduzir práticas pedagógicas que lhes são impostas implícita ou explicitamente por atores externos ao contexto de sua classe. Os professores têm diante de si a tarefa de ensinar sujeitos reais em condições reais. Para cada situação específica, professores terão que encontrar modos específicos, algumas vezes únicos para ensinar seus alunos.

Esta tendência do professor pautar a prática pedagógica em conhecimentos específicos das áreas da psicopedagoga e médica-pedagógica transforma o ensino em uma atividade maçante, de repetições sem sentido para a vida cotidiana do aluno, esta interferência de táticas clínicas na escolarização das pessoas com deficiência tem relações com circunstâncias históricas que marcaram o início da Educação Especial no Brasil, pautada nas limitações de um diagnóstico e práticas de reabilitação em detrimento de uma educação que promova o desenvolvimento social e cultural do aluno, reforça Jannuzzi (2006).

Neste modelo a sociedade, é apenas um ambiente externo ao qual o homem precisa se adaptar para viver e tal adaptação se dá pelo treino de habilidades de vida em sociedade, assim a atividade do homem neste contexto é pautada pelo sucesso ou fracasso de sua adaptação. Ignorando que o indivíduo possa ter uma motivação ou objeto que impulse suas ações como um ser social. Na teoria da Atividade Histórica Cultural de Lenotiev (1988), são as ações do homem que o constroem socialmente, sobre o objeto da atividade é possível afirmar que uma ação que não tem um objetivo não tem sentido algum.

Segundo a Teoria- Histórico Cultural, o ser humano é orientado por objetos, ou seja, nossas ações são pautadas em objetivos que nem sempre podem estar relacionadas aos reflexos a estímulos externo ou a comportamentos previamente postulados. Assim as ações humanas sempre estão ligadas aos resultados que o sujeito pretende atingir, tal objeto pode ser atingido diretamente ou indiretamente por meio de instrumentos. Os instrumentos podem ser físicos como uma lança utilizada em uma caçada ou psicológica como a linguagem que usamos para nos comunicar.

Outra contribuição, com base em Vygotsky (1978), está na proposição que o ser humano não age apenas de modo reflexivo e automático em resposta a estímulos externo e que a ação humana não ocorre de maneira direta e sim que a ligação entre o ser humano e objeto não ocorre de maneira direta, mas mediada por um instrumento. O indivíduo se desenvolve e aprende porque está engajado em alcançar um objetivo usando para isso o artefato que seja adequado.

Para Vygotsky os indivíduos se desenvolvem na relação com o outro por meio de práticas sociais mediadas, neste contexto o aprendizado é uma atividade humana e pode ocorrer através da interação com seus pares, assim como a linguagem é uma atividade tipicamente humana, o desenvolvimento assim como processo humanizado não envolve apenas questões biológicas, mas também as ações do homem em suas práticas de convivência em sociedade como observa Pino (2010).

Frente ao processo de ensino aprendizagem como um dos principais meios de se estabelecer mediações simbólicas para que se estabeleça comunicação entre os indivíduos, sendo o ambiente educacional um importante propulsor do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2000), estudioso russo que se dedicou a escrita de importantes pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo humano, psicólogo em uma de suas obras denominada “Pensamento e Linguagem”, trazem importantes contribuições à educação, segundo o autor a aprendizagem não se trata apenas de um processo de maturação biológica, estanque em etapas muito distintas, no qual o ser humano é visto como um ser social que depende de estímulos e trocas educativas para que consiga ter acesso a todo capital cultural acumulado necessário para um bom convívio em sociedade, ressaltando a importância da cultura, do meio social e seus significados.

Na perspectiva de Vygotsky (2000), a criança desenvolve a linguagem de acordo com o ambiente em que está inserida, em sua fase pré-verbal, a princípio com o pensamento se comunicando através do choro, expressões, pensamentos generalizantes de cada contexto social. A linguagem assim é conceituada por Leontiev (1970), como um instrumento que faz uso de símbolos para estabelecer a comunicação entre os sujeitos, desde os primórdios da humanidade, quando a convivência em grupo representava um

fator primordial para a sua sobrevivência as primeiras emissões vocais com finalidade comunicativa, os signos também passam a ser instrumento de comunicação, diferenciando o homem de outros animais.

Mediante a tal diferenciação a psicologia histórico-cultural entende que o pensamento e a linguagem se integrem partindo do significado das palavras e que estes podem ser modificados e evoluídos à medida que o sujeito se apropria de sua realidade objetual e de todo o repertório cultural da comunidade à qual pertence tal indivíduo.

Vygotsky (1997) propõe um olhar diferente para as dificuldades de aprendizagem, como se observa a seguir:

[...] um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY 1997, p. 07).

Embora o termo “defeito” possa soar estranho na atualidade é compreensível, dentro da teoria de Vygotsky, que seu uso não ocorre de forma pejorativa em relação ao sujeito e sim evidenciando uma dificuldade ou barreira encontrada na trajetória histórica do indivíduo. O conceito da “defectologia” é oriundo da biologia e se refere a “defeitos biológicos” em organismos, explica Bosa (2014).

Ainda sobre o pensamento Vygotskyano, o autor acredita que o organismo humano pode criar processos adaptativos como mecanismo natural de superação de barreiras ou impedimentos que encontre em contato com fatores ambientais, neste processo o problema passa a ser um propulsor ou ponto de partida para o desenvolvimento, funcionando como estímulos para a formação de uma estrutura psíquica que trabalhe a favor de uma força de compensação. No entanto, tal processo não ocorre de forma espontânea e sim de acordo com fatores ligados ao meio social onde o indivíduo está inserido, o tipo de interação que este estabelece com seus pares e o tipo de

mediação que recebe, sendo assim o desenvolvimento um produto social e um processo.

Embora Vygotsky nunca tenha estudado especificamente o Transtorno do Espectro Autista, ele deixou contribuições sobre a educação de pessoas com deficiência, sendo que para ele, a deficiência ocorre em duas dimensões: em sua dimensão primária está ligada as questões orgânicas e na dimensão secundária às consequências psicossociais da deficiência, sendo as desta ordem maiores, pois estas exercem sobre o sujeito o peso da “anormalidade” e “incapacidade”, além de excluir e segregar este indivíduo eliminando possibilidades de que ele se desenvolva socialmente e prejudicando conseqüentemente suas funções cognitivas e psicológicas.

Para Vygotsky (1994), a construção da inteligência é dinâmica e acontece através de trocas constantes entre o sujeito e seu meio social, neste processo de trocas o autor apresenta o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que consiste em um percurso entre o conhecimento real (que o indivíduo já possui) e o conhecimento potencial (que se deseja atingir), sendo que entre estes dois pontos está a Zona de conhecimento proximal (possibilidades de conhecimentos que o sujeito pode adquirir com o auxílio (mediação) de um adulto ou de um companheiro mais capaz.

Considera-se assim, que mesmo diante do “não saber”, surgem infinitas possibilidades de ações mediadoras organizadas que podem conduzir ao conhecimento. A principal ação do Professor neste processo ocorre justamente quando este planeja e organiza ações mediadoras que auxiliem seu aluno a transitar entre o conhecimento real ao alcance do conhecimento potencial, cumprindo assim um ciclo dialético de aprendizado. Considerando os aspectos abordados anteriormente, segue-se com a discussão sobre as políticas públicas voltadas a inclusão escolar das pessoas com autismo.

2.3 Legislação e direitos educacionais da pessoa com autismo

Nesta seção serão abordados aspectos referentes à relação entre a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e os movimentos que impulsionam a criação de dispositivos legais.

Assim como em outros países, a educação especial no Brasil compartilhou de momentos semelhantes nos quais as pessoas que não se enquadravam dentro do padrão de “normalidade”, socialmente estabelecido, eram relegadas à exclusão e segregação social. As evoluções nos direitos das pessoas com deficiência resultam de uma trajetória de lutas pela visibilidade de uma população que sofreu por milênios com sua exclusão aos direitos sociais básicos como saúde e educação pontua Omote (1999).

Historicamente é perceptível que os direitos humanos nem sempre estiveram à disposição de toda a população, deixando grupos sociais como negros, indígenas, pessoas com deficiência, portadores de HIV/AIDS e mulheres em situação de desfavorecimento, fazendo-se necessária a criação e ação de movimentos sociais para reivindicar igualdade, cidadania e equidade, aponta Ferreira (2006).

A legislação brasileira traz marcos históricos importantes para a evolução na conquista de direitos das pessoas com deficiência que estruturaram a Educação Especial e Inclusiva tal qual é conhecida atualmente, como pode ser observado no quadro descritivo elaborado que se segue:

Quadro 1 – Descritivo do principal marco legal referente aos direitos das pessoas com deficiência.

Ano	Deliberações Federais	Contribuições
1961	Lei Nº. 4024- (LDBEN)	Deliberava sobre o atendimento educacional aos excepcionais. “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.” O fragmento revela o paradigma da integração, que impulsionou neste período o surgimento das Classes

		Especiais dentro das escolas de ensino comum e o surgimento de Escolas Especiais dentro dos sistemas públicos de ensino. (BRASIL, 1961)
1971	Lei Nº. 5692/71 (LDBEN) Elaborada pela Ditadura Militar (1964-1985).	Como substitutiva a lei anterior e representou um significativo retrocesso, pois segundo o texto os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”, fazendo com que os alunos Público Alvo da Educação Especial – PAEE, fossem direcionados às instituições de Educação Especial, houve no mesmo período um aumento significativo da população em internato manicomial no mesmo período. (BRASIL, 1971).
1988	Constituição Federal	Em seu artigo 208, instituiu a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos, sendo “dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, esta lei representou um importante marco para a democratização do ensino e o surgimento de outros dispositivos legais facilitadores do acesso a educação como um direito de todos e o direito a igualdade de condições e garantia de acesso e permanência do ensino (BRASIL, 1988).
1989	Lei N.º.7.853	Delibera sobre a integração das pessoas com deficiência, garantindo a oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino, também trata da dupla matrícula para alunos PAEE, visando facilitar sua integração no ensino comum (BRASIL, 1989).
1990	Lei Nº. 8.069 (Estatuto da Criança	Garante o Atendimento Educacional

	e do Adolescente-ECA).	Especializado-AEE às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1990).
1994	Política Nacional de Educação Especial	Pode ser considerado um retrocesso em relação aos movimentos de inclusão por apresentar a chamada “integração instrucional”, deliberando a permissão ao ingresso em classes de ensino regular aos alunos com deficiência que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos “normais”. Nesta perspectiva os alunos com deficiência que não conseguiam se enquadrar nos padrões institucionais de normalidade eram direcionados a Educação Especial (BRASIL,1994).
1996	Lei Nº. 9394 (LDBEN)	Algumas das resoluções mais importantes tratam da disposição de quando necessário de serviços de apoio especializado no ensino regular para atendimento das demandas dos alunos PAEE, programas de formação, desenvolvimento de currículos, métodos e técnicas para esta clientela. Considerando o atendimento de crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação ainda vigorando, possui um capítulo que trata especificamente da Educação Especial. (BRASIL, 1996).
1999	Decreto Nº. 3298/99.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Seu texto define a Educação Especial como uma modalidade,

		transversal a todos os níveis de ensino, podendo também ser complementar do Ensino Regular.
2001	Lei Nº. 10.172 Plano Nacional da Educação.	Traz como destaque “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).
2002	Resolução CNE/CP N.º 10/2002	Define as diretrizes a serem utilizadas para a formação de professores da Educação Básica e estabelece as instituições de Ensino Superior disponham em suas organizações curriculares de formação voltada para a diversidade, extensiva ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei N.º 10.436/02	Trata do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como Língua nacional oficial, como fator possibilitador de sua difusão seu ensino passa a ser obrigatório nos cursos de formação docente e fonoaudiologia. (BRASIL, 2002)
2003	Portaria Nº. 2678/02	Trata da aprovação de importantes diretrizes e normas sobre o uso do Sistema Braille, para deficientes visuais e sua difusão em todo o Território Brasileiro. (BRASIL,2003).
2004	Decreto Nº. 5.296/04	Trata de questões relacionadas a acessibilidade estrutural. (BRASIL, 2004).
2005	Decreto nº.5626/05	Surge para regulamentar a Lei nº. 10.436/02 que, deliberando sobre a inclusão das Libras como disciplina curricular, delibera acerca da formação de professores e intérpretes de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e ensino bilíngüe no ensino regular.
2006	O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Foi organizado em parceria entre o Ministério da Educação e Justiça sob

		orientação da UNESCO, com o objetivo de fomentar dentro das estruturas curriculares da educação básicas temáticas relacionadas às pessoas com deficiência através do desenvolvimento de ações afirmativas e inclusivas. Outro tema muito importante é o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),	Fala sobre as questões de acessibilidade na arquitetura e estrutura física dos prédios de instituições escolares, ampliação das implantações de mais salas de recursos multifuncionais e a formação docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2007	Decreto n.º 6.094/07	Surge após firmado o Compromisso internacional Todos pela Educação, enfatizando a garantia às pessoas com necessidades educacionais especiais ao acesso à educação regular no ensino público (BRASIL,2007).
2008	Política Nacional de Educação Especial	Na Perspectiva da Educação Inclusiva, marca o início da construção da Política Pública voltada a inclusão escolar na educação pública.
2008	Decreto n.º 6.571	Estabelece diretriz para o atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino tanto no ensino público ou privado.
2009	Decreto n.º 6949/09	Transforma o protocolo da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, assinado em Nova York em 2007, em norma constitucional brasileira (BRASIL, 2009).
2009	Resolução N.º 04 CNE/CEB,	Institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, que deve ser oferecida no turno inverso à escolarização nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do

		ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado também poderá ser ofertado por instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos que sejam conveniados com a Secretaria de Educação.
2012	Lei nº. 12.764/12	Traz a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o §3 do art.98 da Lei 8.112, de 11 de novembro de 1990.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Dentre suas metas trata de “universalizar o ensino da população entre 04 e 17 anos e o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Garantia do repasse de recursos duplo aos alunos matriculados na sala de recursos e no ensino regular através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Implantação de mais salas de recursos multifuncionais, ampliação da oferta de AEE, manutenção e ampliação do programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas.
2015	Lei nº. 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).
2019	Decreto Nº 9.465/2019	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Sendo essa formada com uma composição de três diretorias Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade e Apoio a Pessoas com

		Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; Diretoria para modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.
Ano	Deliberações do Estado do Paraná	
2013	Lei nº. 17.656/2013	Institui o Programa de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que Ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO". (PARANÁ, 2013).
2015	Lei nº. 18.419/2015	Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2015).

2024	Lei 21.964/2024	<p>Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Art. 1º Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. § 1º Para efeitos desta Lei, será considerada pessoa com TEA aquela que apresenta déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos e, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme critérios clínicos definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID e pela Organização Mundial de Saúde - OMS. § 2º A pessoa com TEA é a pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, nos termos da legislação vigente.</p> <p>Art.43- XI - inserção, nas redes públicas e privadas de ensino, de sistema de inclusão escolar voltado para crianças e adolescentes diagnosticados com TEA, podendo este ser o baseado na Análise do Comportamento Aplicada – ABA (Applied Behavior Analysis) ou outras abordagens baseadas em evidência científica. § 2º Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por Professor de Apoio Educacional Especializado - PrAEE.</p> <p>Art. 46. Para fins desta Lei, considera-se: I - Projeto Político Pedagógico - PPP: documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola e deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de</p>
------	-----------------	---

		<p>1996; II - Atendimento Educacional Especializado - AEE: atendimento realizado por profissionais capacitados com graduação em pedagogia ou outra licenciatura e com especialização na educação especial, tendo por objeto a inclusão e a realização de adaptações razoáveis para atender às características dos estudantes com TEA, de modo a garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a sua autonomia;</p> <p>III - Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE: instrumento elaborado anualmente pelo professor do AEE lotado na Sala de Recursos Multifuncional - SRM, com a articulação e colaboração dos professores da sala de aula regular, do professor de apoio, quando houver, e supervisionado pelo professor pedagogo responsável pela educação especial na instituição de ensino, devendo ter amparo no PPP e conter: a) a identificação das necessidades dos alunos; b) as estratégias para superação das limitações observadas; c) a propositura de produção de atividades e materiais acessíveis e adaptados que oportunizem o progresso e acesso do aluno ao conteúdo curricular e que terá seu desenvolvimento avaliado nas áreas cognitiva, motora e social; IV - Plano Educacional Individualizado - PEI: instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com TEA elaborado anualmente pela equipe devidamente habilitada e qualificada, de professores da instituição escolar do ensino regular, titulares das diversas disciplinas ou regente de turma,</p>
--	--	--

		<p>pelo professor do AEE e coordenado pelo(a) professor(a) pedagogo(a) responsável pela educação especial na instituição de ensino, tendo como base protocolos cientificamente validados, com a participação do educando, sempre que possível, e de seus familiares ou responsáveis, onde constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante e o acompanhamento dos resultados da mediação relacional, cognitiva e didática;</p> <p>V - Plano de Avaliação Individual - PAI: instrumento elaborado pelo professor da sala regular em cada uma das disciplinas cursadas, a fim de promover acessibilidade e efetiva compreensão dos conteúdos do currículo e considerando as necessidades e potencialidades do aluno; sendo que a aplicação da avaliação poderá ser realizada na Sala de Recursos Multifuncional - SRM contando com a participação mediadora do professor do AEE;</p> <p>VI - Sala de Recursos Multifuncional - SRM: ambiente dotado de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta de atendimento educacional especializado;</p> <p>VII - Relatório Trimestral: relatório elaborado pelo professor do AEE que atenda diretamente o aluno com a colaboração da equipe de professores do ensino regular, sob a coordenação do Professor Pedagogo - PP responsável pela educação especial no estabelecimento de ensino;</p> <p>VIII - Professor de Apoio Educacional Especializado - PrAEE: profissional com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede</p>
--	--	---

		<p>Pública de Ensino do Estado do Paraná, para atender os estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização, respeitadas a disponibilidade orçamentário-financeira e de servidores da SEED. Art. 47. Constituem recursos de acessibilidade ao currículo: I - métodos de comunicação alternativa aumentativa; II - painéis de rotina visual; III - sistema de fichas; IV - uso de estratégias motivacionais; V - acompanhante especializado aos estudantes que necessitarem;</p> <p>Art. 55. Compete ao professor do ensino regular e/ou regente de turma das diferentes modalidades de ensino: I - elaborar os programas de ensino das habilidades acadêmicas do estudante com TEA; II - adaptar atividades e avaliações, em consonância com as orientações de adaptação instrucional elaboradas pelo AEE; III - elaborar o PAI.</p>
--	--	--

Observa-se, no que tange os marcos legais, houve uma transformação nos paradigmas com relação ao entendimento da deficiência e as possibilidade de uma ação mais inclusiva e emancipadora da pessoa com deficiência. No estado do Paraná, dentro do Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pode-se observar a prevalência do modelo biomédico do autismo, incentivando até mesmo intervenções com Análise do Comportamento Aplicada – ABA (Applied Behavior Analysis), na educação, sendo necessária apenas seu embasamento científico. Não sendo citada nem mesmo a necessidade de formação mínima para a aplicabilidade da ciência em questão. Nota-se que muitas das legislações estaduais e federais surgiram impulsionadas por um movimento internacional, que pode-se ser percebido no quadro abaixo.

Quadro 2- Declarações e Tratados Internacionais

Ano	Declaração ou Tratado	Contribuições
1990	Declaração Mundial de Educação para todos	Documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), seu texto trata “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (UNESCO,1990)
1994	Declaração de Salamanca	Documento da ONU resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca na Espanha, delineia estratégias referentes à estruturação de ações em Educação Especial por nações e regiões.
1999	Convenção da Guatemala	Foi uma convenção Interamericana com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação contra pessoa com

		deficiência, gerou-se apartir da mencionada comissão o Decreto 3.956/2001 no Brasil.
2015	Declaração de Incheon	Resultou de um Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul e tinha em suas pautas para uma Educação de qualidade com vistas na inclusão.
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	Elaborado pela UNESCO traz 17 objetivos com metas de alcance até 2030. Em uma de suas metas assegura a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Fonte: a autora

Considera-se que a elaboração de políticas públicas voltadas à inclusão educacional da pessoa com deficiência encontra-se atrelada a democratização da educação no Brasil tendo em vista as raízes coloniais presentes em nossa história que fizeram com que desde o processo de colonização em que a estrutura social brasileira buscou assemelhar-se culturalmente à sua metrópole Portugal. Durante o período Colonial o tratamento despendido a pessoa com deficiência em muito se assemelhava aos padrões da Europa medieval, no qual estes eram excluídos, marginalizados, abandonados (Silva, 1987).

Ainda sobre o descaso com as pessoas com deficiência Silva, (1987, p. 130), destaca que,

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (SILVA, 1987, p. 130).

Com o advento do Cristianismo, surge uma mudança na forma como o a pessoa com deficiência é vista, desvincilhando a deficiência do pagamento de pecados ou da idéia de indignidade. Durante a Idade Média pode-se perceber dois tipos de ideário, um que mistifica o deficiente como um ser

maligno, amaldiçoado e outro no qual é considerado o paradigma cristão, assim, em alguns momentos estes eram tratados como pessoas castigadas por divindades, possuídos por demônios e em outros momentos como seres dignos de compaixão e piedade. Lê-se em Moura (2020), que entre os povos indígenas originários brasileiros, ainda vigorava o extermínio como destino certo aos nascidos com qualquer tipo de deficiência.

Somente a partir do século XIX, com o desenvolvimento de ciências como a medicina e psicologia, iniciam-se as primeiras tentativas de ensinar pessoas com deficiência, o que ocorria principalmente em instituições de cunho assistencial no Brasil. Destaca-se neste recorte histórico o Instituto Benjamin Constant, referência no ensino para cegos e o INES destinado ao ensino do dos Surdos.

Aos que eram considerados “doentes mentais”, ou que de qualquer maneira transgrediam o padrão de “normalidade” o principal destino eram os “manicômios” hospitais e casas de cuidados psiquiátricos. A falta de conhecimento sobre os diversos tipos de deficiência faziam com que muitas famílias entregassem seus filhos a estas instituições para que lá eles fossem “cuidados”. Era também comum que essas pessoas, quando não entregues a instituições, fossem colocadas em reclusão pela própria família, eram escondidas com justificativa de “cuidado”, porém, muitas vezes esta era uma medida para resguardar a família dos comentários da sociedade.

Dentre esses “transgressores” do padrão dominante, estavam crianças rejeitadas, homossexuais, pessoas com deficiências físicas, síndromes, transtornos mentais ou deficiência intelectual. Esses, sem cuidados adequados, morriam aos milhares nestes locais de “tratamento”, podendo citar como exemplo: o Hospital Colônia de Barbacena - MG, onde os internos passavam frio, fome e todo o tipo de tortura. Fundado em 1903, o Hospital funcionou por 80 anos e hoje é comparado há um campo de concentração de holocausto, que entre 1930 e 1960, contabilizou cerca de 60 mil mortes. Estas instituições costumavam funcionar em regime de internato, por serem poucas no país, era comum que pessoas com deficiência fossem afastadas de seus familiares e levadas para outras cidades para este tipo de internamento ou abandono, aponta ARBEX (2013).

Quando internados, as visitas dos familiares eram restritas ou nem mesmo aconteciam, pois acabavam sendo abandonados. Embora o que tenha acontecido no Hospital Colônia de Barbacena possa ser considerado por alguns estudiosos como um extremo, em outras instituições, em menor escala, o tipo de tratamento ofertado às pessoas com deficiência não era tão diferente.

Este processo de “limpeza” teve início do Brasil em 1835, no Rio de Janeiro, com a idéia de remodelagem da cidade seguindo os padrões Parisienses da época que propunha a limpeza “sanitária” dos grandes centros urbanos, removendo da vista da sociedade tudo o que fosse “incômodo ou inconveniente”. Criando-se assim as favelas e os hospitais colônias, fora dos centros urbanos, este processo se intensificou durante o período de Ditadura Militar havendo relatos de que nesse período simplesmente andar sem documentos de identificação nas ruas como a carteira de trabalho ou RG, poderia causar um “recolhimento à prisão ou internamento compulsório” em um hospital psiquiátrico (ARBEX D. 2013).

Observando que até mesmo crianças eram submetidas a estas práticas, ressalta-se a importância da Lei nº 10.216/2001- conhecida como a Lei antimanicomial, que estabelece prioridade no tratamento em meio comunitário onde vigore a defesa dos direitos humanos e a loucura seja desconstitucionalizada. Como serviços substitutivos aos hospitais psiquiátricos foram criados os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Embora este movimento em favor dos direitos humanos, inclusão social e desinstitucionalização manicomial só tenham sido consolidadas no Brasil nos anos 2000, este movimento já ocorria internacionalmente desde a década de 1960, sendo os norte-americanos os principais precursores dos movimentos pela educação inclusiva, recorda Matos (2021).

A partir de 1984, iniciou-se no país, um movimento para que as eleições presidenciais de 1985 ocorressem através do voto popular, o que ficou conhecido como “Diretas Já”, marcando assim o fim da Ditadura Militar. Dentro deste processo começou a ser discutida a criação de uma nova constituição voltada para a necessidade do povo brasileiro. Observa-se assim que a Constituição Federal de 1988 representa um importante marco na democratização da Educação Brasileira, com a garantia no texto

constitucional da Educação como um direito de todos, igualdade a condições de acesso e permanência no ensino, educação dever da família e do Estado, formaram os pilares estruturais para a formulação de novas políticas públicas (Brasil,1988).

A Declaração de Salamanca (1994) é um importante marco na luta pela educação inclusiva, organizada pelo Governo da Espanha em parceria com a UNESCO, foi a primeira conferência deste vulto direcionada especificamente à Educação Especial e Inclusiva, salientando a importância da Educação para todos, e da necessidade dos governos dos países e sistemas educacionais se estruturarem para atender a todos os tipos de necessidades educacionais especiais. Ao longo destes 28 anos que sucederam a declaração, no Brasil uma extensa legislação como ilustra o Quadro 1, bem como novos acordos internacionais como ilustrado no Quadro 2, criando uma estrutura legislativa consistente em relação ao acesso de pessoas com deficiência aos sistemas regulares de ensino.

No Brasil, os direitos da pessoa com autismo só foi citada na regulamentação legal no ano de 2012 através da Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, um dos aspectos importantes desta Lei é que ela garante à pessoa com TEA os mesmos direitos de acessibilidade conferidos à pessoa com deficiência trazendo no texto de seu primeiro artigo “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Existe também uma mudança na perspectiva em que a pessoa com TEA é tratada no texto da Lei que tem uma abordagem seguindo o modelo pautado nos “Direitos Humanos” em detrimento do modelo “médico” (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão- LBI (2015), é uma destas grandes conquistas, em seu capítulo IV que trata especificamente do Direito à Educação, traz a garantia da Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Seu projeto tramitou na Câmara Federal por 15 anos, sob o lema “Nada sobre nós sem nós”, sofreu um extenso debate público durante sua elaboração tendo inclusive sido disponibilizada em formato acessível à pessoas com deficiência visual, para que estas pudessem fazer modificações

diretas ao texto do Projeto, havendo também a veiculação de sua tradução em LIBRAS através da TV Câmara (Brasil, 2015).

Especialmente em relação ao aluno com autismo, podemos destacar a menção que a LBI traz à oferta de profissionais de apoio escolar, muito discutida neste tipo de atendimento educacional, o texto não traz maiores informações sobre as atribuições destes profissionais ou tipo de formação necessária para o exercício da função.

Sobre a organização do ensino o texto da Lei institui no artigo 28 que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar:

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p.70).

Tais objetivos relacionam-se perfeitamente com as necessidades educacionais com de alunos com autismo e refletem diretamente nas questões de acesso e permanência destes estudantes no ensino regular.

Nesta seção discutem-se aspectos específicos presentes dos processos da inclusão escolar de pessoas com autismo, discorrendo sobre desafios e promoção de sua participação efetiva e aprendizagem no ensino comum, considerando algumas características, que estes alunos podem apresentar, tais como, dificuldades de comunicação, baixa interação social, dificuldades no uso da linguagem verbal, comportamento e questões relacionadas com a afetividade.

A seguir, destacam-se algumas das expectativas dos professores, que podem ser consideradas, justamente porque o entendimento sobre o estudante autista é concebido dentro de uma perspectiva médica.

2.3.1 Expectativas dos professores em relação ao ensino de alunos com autismo

Embora o direito à inclusão de alunos com autismo no ensino regular seja garantido na legislação Nacional, percebem-se ainda muitos desafios relacionados ao entendimento dos professores sobre a educação inclusiva, evidenciando fragilidades em relação à formação destes profissionais e compreensão do paradigma da inclusão (Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Mesmo diante do direito do acesso ao ensino em escola regulares assegurado na legislação nacional, Vieira (2014), aponta que ainda existe insegurança por parte das famílias e da escola sobre a educação inclusiva para estes estudantes, questionada se a escola está preparada para o atendimento de alunos com autismo de todos os níveis de suporte.

A expectativa dos professores, para Bastos (2011), em relação ao atendimento do aluno com autismo, pode revelar muito sobre como este profissional entende o processo de inclusão escolar e sobre a forma como conduzirá seu trabalho. O mesmo estudo indica ainda que as expectativas dos professores podem se modificar de acordo com a formação deste profissional, sua faixa etária, gênero e experiência no magistério. Os fatores que influenciam as expectativas e atitudes dos professores podem ser estruturais, ideológicas, materiais, curriculares, entre outras. Uma das questões mais relevantes, dentro do aspecto estrutural, são as salas de aula muito numerosas em termos de alunos tornando a inclusão bastante difícil. Além, deste aspecto, faz-se necessário o investimento em recursos materiais adequados, suporte técnico do professor de AEE e o apoio de toda a sua comunidade escolar (Omote *et al.* 2014).

Também, o grau de comprometimento do aluno constitui um fator que influencia à receptividade do professor, que se baseando pela condição clínica da criança determina o que este aluno é capaz de fazer e aprender e isso pode limitar as atitudes dos docentes (Omote *et al.*, 2014).

O estudo de Fiorini (2011), revela também, que os professores consideram que alunos com dificuldades emocionais e comportamentais seriam os mais difíceis no processo de inclusão, características estas que podem estar presentes autismo, demandando maior atenção do professor e tornando sua rotina de trabalho mais cansativa por demandar maiores adaptações em seu ensino.

Pode-se evidenciar nos estudos anteriormente citados que as expectativas dos professores, ainda se baseiam e muito nas deficiências do aluno autista. Por isso, a seguir se discute a seguir, a possibilidade de enfrentamento ao capacitismo.

2.3.2 O Enfrentamento ao Capacitismo

Ao longo da história as pessoas com deficiência, passaram por um processo de opressão marcada pelo binarismo norma/desvio, no qual, um indivíduo é classificado como anormal seja fisicamente ou por algum comportamento que fuja a regra estabelecida como parâmetro de normalidade. Embora o capacitismo também esteja ligado ao sexismo e ao racismo, o estudo sobre a corponormatividade da pessoa com deficiência em Mello (2019), pode ser visto como uma categoria de análise que pode ser comparada às questões de gênero, classe social e étnico raciais.

A mesma autora mencionada anteriormente, destaca que por muito tempo, se utilizou a palavra deficiência como antônimo de eficiência, referindo-se a um binarismo em que um sujeito era classificado e excluído por sua condição física ou mental, sendo marginalizado por esta imposição. A autora propõem uma fuga deste binarismo para a compreensão da deficiência x capacidade, para que se possa entender a origem do termo capacitismo. Quando o termo deficiência deixa de ser associado à ineficiência, falta, déficit, incapacidade e passa ser entendida como uma característica que difere este indivíduo de outros, o termo deficiência, passa por uma resignificação, na qual a deficiência deixa de ser um problema e passa a ser um atributo.

Assim, a deficiência pode ser entendida como um produto social ligado a vários modelos de deficiência entre eles o modelo médico em que a deficiência está associada a uma condição física, mental ou intelectual no seu corpo. Já no modelo social na deficiência não se encerra no corpo, mas é um produto relacional que revela vários impedimentos no encontro da condição física, mental, intelectual e psicossocial de um sujeito com contextos que apresentam barreiras para a participação que produzem como efeito a desvantagem. Dentro das questões psicossociais destaca-se a luta pela

inclusão da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea como um desdobramento do que se originou na luta antimanicomial.

Pode-se analisar também sob a ótica proposta por Nicolau (2023), fazendo uma aproximação com o colonialismo, o que se deseja realmente é a colonização, ou seja, a eliminação de traços de sociedades, que também aconteceriam com a população autista. Desde sua história, essas pessoas passaram por identificações de sintomas, comportamentos e se construíram assim, estereótipos sobre o autismo, que foram sendo aprimorados ao longo da história, promoveram exclusão e eugénias sociais aos autistas, pois até hoje ainda “lutamos pelo direito de sermos respeitados e aceitos como somos”. (NICOLAU, *et al.* 2023, p. 68).

Ao deslocar o conceito de deficiência para o âmbito social, Mello (2019), diz que é possível ponderar que a deficiência ou impedimento físico, social, mental, intelectual e psicossocial, não pode impedir a participação social de uma pessoa, sendo um dever social o provimento de demandas de acessibilidade que proporcionem o seu pleno exercício da cidadania. Observar que a deficiência não está no indivíduo, mas na estrutura social que não consegue acolher a sua diversidade corporal é o ponto que precisa ser compreendido para que se possa debater o que é o capacitismo.

Gesser (2019) salienta que é o modelo médico que leva à ideia do capacitismo e contribui para a produção de vulnerabilidades, que corrobora com um rebaixamento da condição das pessoas com deficiência à precariedade, reforçando modelos de apoio assistencialistas e caritativos ou patologizantes dos corpos. Podendo se incorrer na culpabilização do indivíduo por sua condição, estratégias elaboradas para a adequação dos corpos deficientes a normalização social imposta para somente então haver o reconhecimento deste corpo humano, tendo em vista que tais “correções”, nem sempre são possíveis à pessoa com deficiência, sendo assim, o capacitismo exime o Estado de sua responsabilidade de adequação dos espaços e políticas públicas para o atendimento da pessoa com deficiência, tratando-os como exceções a regra da padronização dos corpos e ignorando a existência de populações de pessoas com deficiência.

Dessa forma, dentro de uma perspectiva social de análise, discorre-se a seguir sobre o surgimento de metodologias universalistas de ensino e suas contribuições para a Educação Inclusiva.

2.4. O surgimento de metodologias universalistas de ensino

O surgimento de teorias universalistas no contexto educacional tem seu início com o pós-guerra e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), dando início ao debate sobre a dignidade humana e Direitos Humanos, intencionalidades estas formalizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O documento passa a integrar a agenda político-social de seus países signatários. (Donelly, 2020). Dentre os principais direitos defendidos no movimento, estão os direitos educacionais assegurados a toda pessoa humana, impulsionando mundialmente a expansão dos sistemas de ensino, a inclusão de pessoas com deficiência do ensino comum e a busca pela elaboração de métodos e teorias universalistas de ensino.

No Brasil, a mudança de paradigma para a educação inclusiva, vem ocorrendo de forma gradativa tendo como um importante marco documental a proposta do Plano de Nacional de Educação de 2008, já preconizando que a educação especial não fosse substitiva ao ensino formal e deveria ocorrer de preferência em concomitância ao ensino comum, tais mudanças nas demandas de trabalho aos professores do ensino comum que passam a ser responsáveis também pelo ensino que antes eram apenas destinados ao público alvo da Educação Especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado passam a assumir, nesta primeira fase do processo de inclusão escolar, o papel de todo o apoio especializado para estes estudantes, já prevendo neste modelo de atendimento a interação entre o professor especializado e o professor do ensino comum (Brasil, 2011).

Assim, gradualmente há o esvaziamento das instituições de ensino especializadas, culminando até mesmo em fechamento de algumas unidades, proporciona-se, desse modo, que alguns municípios brasileiros optem em

suas legislações pelo ensino inclusivo como única via de ensino, aumentando as demandas formativas para o atendimento deste alunado.

Algumas propostas para a educação inclusiva representam algum avanço no percurso histórico da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, por exemplo, o Ensino Colaborativo do qual se trata a seguir.

2.4.1 O Ensino Colaborativo

O Ensino Colaborativo se difere da bidocência, no aspecto que esta pode consistir na colaboração entre dois professores não especializados enquanto o Ensino Colaborativo requer necessariamente a participação do Professor de Educação Especial, familiares, outros profissionais envolvidos no atendimento do aluno dos na divisão das tarefas e práticas de ensino, compreende-se em Zanata (2004).

O processo de implementação do Ensino Colaborativo envolve um amplo debate entre toda a comunidade escolar e o estabelecimento de compromissos claros a todas as partes envolvidas no processo, por se tratar da construção de um trabalho coletivo, com equidade nos papéis e tomada mútua de decisões, ainda com base em Zanata(2004).

O suporte da Gestão Escolar também é um fator de grande relevância, pois segundo Capellini e Zerbato (2019), uma escola não pode se autoproclamar inclusiva por ter dois professores agindo de forma totalmente inerente a todo o funcionamento da instituição, sendo necessário que a escola proporcione suporte físico e material para um bom desenvolvimento do aluno alvo da ação inclusiva, dessa forma, o amparo aos princípios do ensino colaborativo presente no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Amparando-se novamente em Zanata (2004), o Ensino Colaborativo não pressupõe que o professor de Educação Especial permaneça obrigatoriamente o tempo todo na sala de aula do ensino comum, podendo este orientar e trabalhar com mais de um professor quando necessário.

O tempo para o planejamento em comum, se possível diariamente, faz parte do processo desta abordagem de ensino, caso o professor de Educação Especial não permaneça o tempo todo em sala de aula do ensino comum, “este tempo se faz necessário para a comunicação, adequações e

estabelecimento de novos objetivos educacionais” (CAPELLINE; ZERBATO, 2019, p.38)

Dentro desta abordagem de ensino pode-se classificar alguns tipos de atividades sendo estas, segundo Capellini e Zerbato (2019, p.22), “atividades adaptadas que são atividades pautadas no mesmo assunto e conteúdo dos demais alunos”, diferenciadas por adaptações, que permitam que o aluno consiga realizar a atividade, a adaptação pode ocorrer pela opção de uma forma de registro diferente da convencional, uso de Pecs na comunicação de alunos autistas não verbais, uso de materiais diferentes para o registro das atividades. Também a utilização de atividades paralelas, direcionadas aos estudantes PAEE, que destoam das atividades do restante da turma, não no assunto mais na sua intensidade e complexidade, algo que pode ocorrer nos casos de deficiência intelectual. Onde o mesmo conceito de adição em uma turma de 3º ano de ensino fundamental, esteja sendo trabalhada de modo abstrato e com o aluno PAEE com o auxílio de material concreto e atividades acessíveis, onde as atividades permitem a participação de todos sem que haja a necessidade de outro planejamento para se alcance os fins da ação educativa, podendo envolver a implementação de recursos de acessibilidade sem que a atividade seja modificada. Dentre as estratégias de atividades acessíveis destacam o DUA, tema que receberá melhor detalhamento no próximo item.

2.4.2. O desenho universal para aprendizagem

O DUA está pautado nos princípios do Design Universal, teve origem no design de produtos em 1970, campo da arquitetura utilizado para criar espaços físicos e também produtos que fossem acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas e no âmbito escolar se pode propor que o currículo seja planejado para acomodar a diversidade de alunos que frequentam o espaço escolar. Outra ideia central, apontada por Rose e Meyer (2002), é a de que os serviços educacionais ofertados possam ser utilizados sem a necessidade de nenhum tipo de adaptação.

Existem variações no uso da terminologia que denomina o DUA, encontra-se na literatura pesquisada o uso de “Desenho Universal da aprendizagem”, “Desenho Universal para aprendizagem”, “Desenho Universal na aprendizagem”. O termo em inglês é “*Universal Design For Learning*” e a sua tradução literal é “Desenho Universal para Aprendizagem”. Todavia, compreendemos que o conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, usaremos os termos Desenho Universal na Aprendizagem ou Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem como sinônima em Pletsch (*et. al.*, 2017). Entretanto, nesta pesquisa optou-se pela tradução literal do termo em Língua Inglesa “Desenho Universal para Aprendizagem”.

O DUA possui três princípios básicos, pontuam Rose e Meyer (2002): (1) Oferecer múltiplas formas de representação, permitindo que os alunos acessem informações de maneiras diferentes; (2) Oferecer múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que os alunos demonstrem o que sabem de várias maneiras; e (3) Oferecer múltiplas formas de engajamento, tornando o conteúdo curricular relevante e motivador para todos os alunos.

Bock (*et al.* 2018), indica que o DUA se apresenta para alguns autores como mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados para o enfrentamento e a eliminação de barreiras na escolarização de todas as pessoas, dentre elas aquelas com deficiência. Assim, na Educação, pode-se pensar no DUA como uma alternativa aos modelos que partem do diagnóstico da deficiência rompendo com a ideia de se planejar para um aluno ou para uma turma onde o aluno está incluído.

O DUA tem se revelado como um grande aliado do modelo social da deficiência, em consonância com Bock (*et al.* 2018), ao compreender que a experiência da deficiência não se limita a um corpo com lesão, mas tem relação direta com os contextos que podem ser mais ou menos acolhedores das diferentes características das pessoas.

Os mesmos autores referem ainda que o DUA ganharam espaço na educação e complementação importante do campo da neurociência e tecnologia contribuindo para a criação de ambientes e situações de ensino que sejam mais acolhedoras às diferenças dos alunos.

Ao contemplar os aspectos cognitivos e afetivos dos indivíduos, considera-se a não existência de um aluno padrão e que os sujeitos possam se apropriar de conhecimentos de modos variados. Tal percepção da diversidade humana pode possibilitar à identificação e conseqüentemente a eliminação de barreiras de aprendizagem atitudinais, de acordo com o texto de Rose e Meyer (2002).

Sendo assim, “levar em consideração o DUA no planejamento e nas estratégias de ensino sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser trabalhado. Um assunto ou conceito, por exemplo, pode ser apresentado de modo interativo, usando recursos como áudio, imagem, vídeo ou animação. “É fundamental que os recursos sejam pensados levando em conta a usabilidade prática dos estudantes, de preferência validados por eles próprios” (MEYER *et al.*, 2014, p.24).

A figura a seguir sistematiza elementos importantes a se considerar na elaboração de uma aula ou ciclo de ensino pautado nos princípios do DUA.

Figura X- Roteiro de questões para a elaboração de aulas na perspectiva do DUA

Descrição da Imagem: a imagem apresenta o desenho de um estrada sinalizada com placas com os dizeres: Quem são os estudantes/ Currículo/ Qual o nosso objetivo? /Quais são as barreiras? Quais são os recursos que podem ajudar? / Removendo barreiras/ feedback.



Fonte: Elaborado por Souza, Pletsch e Souza (2021) com base em Meyer Rose e Godon (2014).

Ainda sobre o *Framework* do DUA, proposto por Cast (2024), pode ser observado de modo prático durante o planejamento de uma aula ou ação educacional se a atividade programada atende aos seus princípios e diretrizes. O *framework UDL* não tem a pretensão de agir como uma receita única que deva ser seguida ou como uma regra que atenda a todos os tipos de desafios educacionais. Podendo ser entendido como um convite à reflexão para uma abordagem mais sensível, flexível e que pode ser elaborada a partir das necessidades dos alunos, minimizando barreiras de socialização, comunicação e aprendizagem.

Ao final do trabalho encontra-se um apêndice com um esquema simplificado do demonstrativo das diretrizes norteadoras e princípios do DUA, segundo Cast, versão 3.0, atualizada em julho de 2024. Embora o apêndice seja extenso justifica-se sua permanência neste estudo, para facilitar o entendimento das discussões que seguirão nas próximas seções, tendo em vista tratar-se de uma atualização recente e ainda pouco difundidas, encontradas apenas em formato digital necessitando para o seu acesso habilidades básicas do uso de tecnologias digitais que podem não ser acessíveis a todos os leitores. Alguns termos foram traduzidos pela autora, para facilitar a compreensão.

O *Center for Applied Special Technology (CAST)* é um instituto de pesquisa privado, norte-americano, sem fins lucrativos, fundado em 1984, por pesquisadores ligados a Universidade de Harvard e se tornou referência no desenvolvimento do Desenho Universal para Aprendizagem, observa-se que a nomenclatura, estrutura e princípios que integram a tecnologia educacional são patenteados pela organização, que contou em 2024, com 50 colaboradores. Sua principal frente de trabalho é o desenvolvimento e manutenção de sua plataforma digital, que tem como objetivo principal reduzir barreiras de aprendizagem e tornar a educação mais inclusiva.

As Diretrizes do UDL oferecem suporte a educadores, desenvolvedores de currículo, pesquisadores, pais e muito mais para aplicar a estrutura do UDL na prática. As diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a

qualquer disciplina ou domínio para garantir que todos os alunos possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas e desafiadoras (CAST, 2024, p.1).

O conhecimento detalhado das diretrizes do DUA e seus princípios nos permitem observar que suas práticas de ensino proporcionam um encontro em que o aluno pode fazer parte da construção de seu processo educativo, expressando suas necessidades, dores, potencialidades e dificuldades. Permitir o pensar na educação de todos e ir muito além do campo da educação especial, permite conviver com a diversidade e aprender com ela, conforme a consideração 3.3 do DUA, ao adotar tal abordagem de ensino é respeitar e acolher diferentes representações autênticas de identidade, conseqüentemente ensinar as próximas gerações a fazê-lo, criando estudantes experts em aprender e a dizer como aprendem (CAST, 2024).

A educação pensada considerando-se o DUA favorece a construção de uma cultura em que a interdependência (o precisar do outro), seja uma vivência e consciência fundamental da vida em sociedade e não algo feio ou que pressuponha uma fraqueza, quando se pensa no bem estar do outro e procurar remover barreiras que lhe impeçam o aprendizado e respeitem sua diversidade. Planejar atividades que contribuam para uma educação colaborativa e coletiva de acordo com a consideração 8.3 é contribuir para a construção de uma sociedade diferente da que conhecemos, (CAST, 2024).

Conhecer os princípios do DUA pode ser a inspiração para o ensino na realidade brasileira, não significando que se faça uma cópia idêntica do modelo norte- americano. Devem-se considerar as diferenças culturais e sociais únicas existentes no Brasil e utilizar sempre como balizadora, a reflexão de como as diretrizes do DUA pode dialogar com a realidade e as práticas educativas de cada professor. Uma das principais ferramentas oferecidas pela plataforma CAST é a disponibilização de um *planner* para que o professor possa refletir se a atividade planejada atende aos princípios do DUA, enquanto faz seu planejamento.

O DUA vai à contramão da adaptação curricular e propõe que se pense sobre currículos acessíveis a todos, neste esteio está uma das principais lutas do CAST junto ao Governo Norte- Americano que consiste em todo o estudantes ter acesso ao mesmo currículo de ensino, segundo Furnari (2015),

lá até escolas onde o aluno estudou no ensino primário e secundário podem determinar a quais universidades e cursos superiores este estudante terá acesso. Neste sentido, considera-se ainda que a deficiência seja física ou mental, não pode ser encarada como uma barreira para a aprendizagem ou algo que determine ou balize a potencialidade de um indivíduo, sendo um critério determinante aos tipo de currículo que este aluno terá acesso.

Oferecer múltiplas metodologias para que o aluno possa aprender um mesmo conteúdo também faz parte da abordagem do DUA, tendo em vista que somos diversos e podemos aprender de formas diferentes. A observância da intencionalidade da ação educativa é fundamental para a identificação de desafios educacionais e barreiras que precisem ser eliminadas. A avaliação pautada nesta nova abordagem de ensino, também deve ter a verificação se os resultados alcançados permanecem em ressonância com as diretrizes e princípios do DUA, sendo permitidas e observadas diferentes formas de avaliar, observam Capellini, Zerbato (2019).

A seguir descreve-se o percurso metodológico utilizado no estudo.

3 METODOLOGIA

No decorrer desta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que estruturaram esta pesquisa, caracterizando sua abordagem e elementos como o campo de pesquisa, seus participantes e os procedimentos para coleta e análise de dados, seguido do delineamento do produto educacional organizado a partir das demandas dos professores que participaram do questionário.

Para alcançarmos a concretização do ideal da vivência do direito fundamental da “Educação para todos” no Brasil ainda se faz necessária a construção de alguns caminhos, sendo assim, a produção da pesquisa investigativa voltada para a educação inclusiva é uma agenda necessária para a organização de bases teóricas estruturadas sob critérios organizados sistematicamente, segundo Knechtel (2014).

3.1. Caracterização e abordagem da pesquisa

O início deste trabalho de pesquisa pautou-se na análise bibliográfica sobre materiais científicos sobre o ensino de alunos com autismo, o que ocorreu por meio de um levantamento bibliográfico em livros, periódicos especializados no tema, artigos e legislações, com o objetivo da obtenção de um maior aprofundamento teórico e compreensão dos aspectos centrais e periféricos do tema desta dissertação no âmbito da pesquisa nacional e internacional.

Como critério na seleção destes materiais considerou-se a proximidade das publicações com o problema de pesquisa proposto e os objetivos do estudo. O segundo eixo temático com necessidade de estudo bibliográfico apresentado foram contribuições do DUA para o ensino de alunos com autismo, que foram propostos aos professores posteriormente.

A utilização da pesquisa de campo se deu pela possibilidade da investigação sobre as reais práticas relacionadas ao ensino de alunos com autismo, partindo da análise de como os professores sentem e experienciam este processo de inclusão escolar, pela análise qualitativa dos dados coletados tornando possível a identificação de seus principais desafios educacionais e a busca por alternativas e soluções, tendo como referência Gil (1999), Ruiz (2006) e Prodanov (2013).

O estudo foi descritivo exploratório, do tipo transversal, que buscou o aprofundamento na temática, tendo em vista a inclusão de pessoas com autismo no ensino regular. Por meio do estudo bibliográfico, criou-se uma estrutura teórica para atender as demandas do público alvo, as quais se teve acesso através da pesquisa de campo que detalhou realidade estudada.

A opção pela abordagem quanti-qualitativa na análise dos resultados proporcionou um maior entendimento sobre a totalidade do fenômeno do ensino de alunos além de conceitos específicos

Este estudo se dividiu em etapas dentre as quais o levantamento bibliográfico trazendo elementos sobre o autismo, suas implicações em possíveis barreiras na aprendizagem, os direitos educacionais do aluno

com autismo, as contribuições da Teoria Histórico –Cultural para estes alunos e contribuições do DUA para o ensino.

A segunda etapa ocorreu com a elaboração do Instrumento de Coleta de Dados (ICD) (Apêndice B) construído em formato de questionário com questões estruturadas e semi estruturadas, elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A), Termo de Consentimento da realização pelo responsável pelo campo de pesquisa (Apêndice C), neste estudo a Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá, Paraná para a submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unespar (CEP) e seu registro na Plataforma Brasil.

Após a emissão do parecer de aprovação do CEP, o questionário foi desenvolvido na plataforma *Google*, por meio de dispositivo *Google Forms*, tendo em sua apresentação inicial a apresentação de TCLE seguindo-se das demais questões.

A terceira etapa foi destinada à análise e discussão dos dados coletados, que foi dividida em categorias segundo Bardin (1977), tal classificação será melhor detalhada na explanação sobre a análise de dados desta seção.

A quarta etapa se refere a organização do produto educacional em formato de *e-book*, visando a auto formação em desafios encontrados pelos professores e apresentação do DUA, a qual foi detalhado no item Produto Educacional desta seção.

3.2. Campo de pesquisa

O campo da pesquisa foram escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá, Paraná. Para a autorização da pesquisa foi encaminhado ao órgão gestor Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral – SEMEDI um termo de assentimento detalhando os objetivos da pesquisa e o tipo de interação junto ao campo de pesquisa. A Rede de Ensino escolhida conta com 2715 professores no atendimento de mais de 15 mil estudantes divididos em:

- 31 Escolas Urbanas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contando nestas com 11 classes especiais;
 - 14 Escolas do Campo de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Dessas 19 atendem em período integral
- 1 Escola de Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA
 - 1 Escola Municipal na Modalidade da Educação Especial
 - 25 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs
 - 2 Centros Municipais de Educação Infantil do Campo - Ilha do Mel

Dentre as instituições anteriormente citadas, foram selecionados professores que atendem às séries iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, de Escolas Urbanas e Escolas de Educação do Campo.

3.2.1 Composição da amostra

Participaram da pesquisa respondendo ao questionário proposto 66 professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, Paraná.

Como critério de inclusão de participantes na pesquisa ficou estabelecido que estes seriam professores efetivos, professores temporários, estagiários que realizassem a função de professor de apoio de alunos com autismo, professores de artes, inglês e educação física.

Como critérios de exclusão, não participaram do estudo professores que atuam como professores das séries iniciais e que não possuem nenhum tipo de vínculo com Ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá.

Os professores participaram de forma voluntária e foram informados de que poderiam correr o risco de se sentirem desconfortáveis ao responder as perguntas do questionário por conter questões sobre suas práticas pedagógicas e sua formação. Foram informados também que a identidade dos participantes seria mantida em confidencialidade.

Foram convidados para participar através do envio de Mensagem convite e Link do Questionário da Pesquisa de Campo no aplicativo de mensagens *WhatsApp* 350 professores entre eles (estagiários na função de professor de apoio, professores regentes, co-regentes, professores de Educação Física, Professores de Artes, Professores de Apoio, Professores de AEE, Professores de Inglês, Professores do Ensino Integral) de diversas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais da Rede Municipal de Ensino . Dentre estes 66 optaram por participar por meio da resposta ao questionário, todos mediante a prévia assinatura ao TCLE. Partindo do princípio norteador de que a escola pública precisa estar preparada para atender o aluno Autista independente de seu nível de suporte, optou-se por ouvir todos os docentes que atuam no atendimento direto a estes educandos.

3.3 Coleta e análise dos dados

Esta pesquisa, antes de sua realização, passou pela submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar (CEP), visando assegurar os princípios éticos envolvendo a pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovada com o Parecer Consubstanciado Nº. 6.223.824 de 2023.

Para o alcance dos objetivos propostos no estudo como instrumento da coleta de dados foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas, divididas em três blocos específicos, o primeiro bloco busca a caracterização dos participantes da pesquisa através de informações como idade, gênero, tempo de atuação na carreira do magistério, tipo de vínculo empregatício, número de horas trabalhadas e tipo de formação inicial e em serviço referente ao ensino do aluno com autismo. O segundo bloco é voltado ao conhecimento de como os professores experienciam o atendimento dos alunos com autismo, observando elementos presentes em seu cotidiano bem como suas expectativas e desafios no ensino inclusivo. O terceiro Bloco é voltado à coleta de dados sobre os conhecimentos que os professores possuem sobre o DUA e o Ensino Colaborativo e as demandas formativas destes profissionais.

A utilização dos dispositivos digitais *WhatsApp* e *Google Forms* permitiram que a pesquisa de campo ocorresse de maneira rápida e dinâmica.

Primeiramente, foi realizado um teste piloto com cinco professoras que foram submetidas ao questionário e apontaram sugestões para o seu aprimoramento, depois foi realizada a habilitação de ferramentas dentro da plataforma *Google Forms* e modificação em algumas questões para que estas atendessem melhor aos objetivos da pesquisa, após as correções e ajustes necessários o *Link* do questionário foi veiculada, durante esse processo a pesquisadora se colocou a disposição para esclarecer dúvidas dos participantes e auxiliar na utilização das mídias digitais envolvidas.

Os resultados foram analisados segundo Laurence Bardin, esse tipo de análise de conteúdo foi publicado na França em 1977, e a partir de então, vem sendo considerada um importante referencial em relação à análise de dados qualitativa em pesquisas educacionais. Partindo de questões e focos de interesses amplos que podem se definir e modificar a medida que o estudo vai se desenvolvendo, com base em dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, procurando conhecer o fenômeno a partir do ponto de vista dos sujeitos (Godoy, 1995).

A pesquisa qualitativa segundo Minayo (2007, p.24) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” e partindo desta totalidade de fenômenos humanos compreendidos socialmente busca conhecer e interpretar a realidade. Como procedimento de pesquisa desempenha papel fundamental nas investigações na área da educação, analisando com profundidade as questões subjetivas presentes no texto, permitindo também a validação da interpretação pessoal do pesquisador sobre os dados coletados reconhecendo a sua não neutralidade (Minayo,2007). Neste tipo de estudo a interpretação dos dados passa pelo prisma do olhar do pesquisador, suas relações com o objeto de pesquisa, vivências, arcabouço cultural, expectativas e valores. Grande parte do teor científico do método está na descrição minuciosa e sistemática dos dados e sua organização.

A análise de dados foi organizado por categorias segundo Bardin (1977), este tipo de organização sugere que os dados coletados em uma primeira fase sejam desmembrados (decomposição) para posteriormente ser organizados em categorias (classificação) de acordo com semelhanças e interesses no sentido da mensagem (Minayo, 2007).

Os resultados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

4.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Responderam ao questionário instrumento da coleta de dados na pesquisa de campo 66 participantes, todos do gênero cis feminino, com idades entre 29 e 58 anos. Todas as participantes exercem suas funções laborais em atendimento a alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, com vínculo empregatício através da Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral em diferentes áreas de atuação conforme a quadro abaixo:

Quadro 3- Perfil dos Participantes

Área de atuação	Porcentagem %	Número de participantes correspondente ao percentual (n)
Professoras Regentes de Classe	75%	55
Professoras Corregentes de Classe	3%	2
Professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	6,1 %	4
Professora de Apoio	1,5%	1
Professora de Educação física	3%	2
Professora de Artes	1,5%	1
Professora de Inglês	1,5	1

Fonte: a autora

Dentre as respondentes, 66 professoras possuem vínculo empregatício efetivo e três exercem função remunerada temporária, com tempo de atuação no exercício do magistério municipal que figuram num intervalo de 01 e 24 anos de experiência profissional, entre estas, 53 trabalham em jornada de 40 horas/semanais e 13 em turnos de 20 horas/ semanais.

Em relação à formação destas profissionais quatro possuem formação no Magistério em nível médio, 32 estão cursando ou já concluíram a graduação, 30 já possuem graduação ou estão cursando especialização.

4.2 Análise qualitativa dos resultados

Dentre os respondentes 75,8% (n=50) afirmaram não se sentir preparados para atender alunos com Autismo enquanto apenas 24,2% (n=16) afirmaram se sentir preparados.

Quando questionados sobre ter recebido em sua formação inicial algum tipo de instrução sobre Educação Especial e Inclusiva e atendimento de alunos com Autismo 74,2% (n=49) disseram não ter recebido este tipo de formação e 25,8% (n=17) afirmam ter recebido instrução em sua formação inicial.

Sobre o questionamento acerca de ter recebido algum tipo de capacitação, formação ou curso de extensão oferecida por seu empregador sobre o Autismo. Enquanto 57,6 % (n=38) afirmam que não receberam da parte de seu empregador formação ou capacitação para sobre o Autismo, 25,8% (n=17) afirmam ter recebido formação em serviço na escola através das equipes gestoras e pedagógicas das escolas onde atuam. Enquanto 16% (n=11) afirmam ter participado de cursos de extensão e especialização oferecidos pelo empregador.

Disseram ter interesse em receber formação sobre o Autismo, 98,5% (n=65) dos professores e 93,9% (n=62) acreditam que as escolas municipais de Paranaguá não estão preparadas pra atender as crianças Autistas, independente de nível de suporte nas salas de ensino comum. Na expectativa destes professores confirma o proposto por Omote (2014), no que diz respeito ao grau de comprometimento deste aluno, a sua “descrição clínica”, determinam ainda o seu destino escolar.

A inclusão escolar da criança Autista no sistema de Ensino, ainda não se representa como regra, havendo instituições de Ensino Especial com um perfil de atuação totalitariamente segregacionista, Classes Especiais para as quais ainda se destinam alunos PAEE, no paradigma da integração. Nota-se que diante destas alternativas estes 93,9% de professores, do ensino regular, ainda não se sentem preparados para ter em suas salas de aula crianças autistas. Ainda permanece a visão biomédica, especialmente atrelada ao nível de suporte necessário, sua funcionalidade no ambiente escolar e a determinação se este estudante possui ou não DI associada. Estes são os itens que determinam sua permanência no ensino regular ou sua destinação à instituição de Ensino Especial ou Classe Especial. Percebe-se ainda a predominância do modelo biomédico e uma visão colonizada do autismo, pois como descreve Nicolau (2023, p. 74):“As pessoas autistas são obrigadas pela sociedade a uma adaptação social para que pessoas neurotípicas e/ou semdeficiência se sintam mais confortáveis em tê-las presentes em sociedade”.

A busca pela preparação e formação de professores para lidar com a diversidade humana, destacando nesta pesquisa a neurodiversidade, surge como uma necessidade fundamental para início de uma reflexão sobre a inclusão escolar do aluno autista.

A formação de professores será mais bem detalhada no próximo tópico de discussão com base nos resultados obtidos através da pesquisa de campo.

Quando questionados por meio de questionário se: em sua formação inicial recebeu instrução voltada para a Educação Especial, Educação Inclusiva e atendimento de alunos com Autismo, obteve-se o resultado que 25,76% (n=17) dos professores responderam que receberam noções sobre o autismo em sua formação inicial, sendo que estes mesmos respondentes possuem menos de 10 anos de exercício profissional e 74,24 % (n=49) dos professores responderam que não receberam em sua formação inicial instrução voltada para a Educação Especial, Educação Inclusiva e alunos com Autismo. Sendo que estes têm mais de 10 anos de vínculo profissional como professor.

Os dados revelam a importância da formação continuada ou formação em serviço voltada à inclusão de alunos com Autismo, tendo em vista que um número expressivo dos professores entrevistados não recebeu, em sua formação inicial a base para atuar em contexto da Educação Inclusiva. Consta-se assim, a existência de uma demanda formativa que comporá o Produto Educacional desta dissertação.

É urgente uma reestruturação na organização no planejamento pedagógico visando a aprendizagem de todos os educandos, melhorias na estrutura física, materiais didáticos, recursos humanos capacitados, participação da família, atendimento especializado e formação docente (ZERBATO E MENDES, 2018 p.2).

Também se observa com mais otimismo que os profissionais formados mais recentemente relatam ter tido algum nível de discussão sobre inclusão de crianças autistas em seus cursos de formação. No entanto, a formação de professores para todos os alunos ainda é tópico de reflexão e estudo.

Sobre a formação continuada ou formação em serviço ofertada por parte do empregador pode-se observar que: 57,58% (n=38) dos professores responderam não ter recebido 25,76% (n=17) professores relataram que receberam formação e 16,67% (n=11) professores disseram que obtiveram formação em cursos de especialização e projetos e extensão.

Para Miskalo (2023), muitos professores em atuação hoje não vivenciaram em sua formação (graduação) conhecimentos voltados para práticas educacionais inclusivas, alguns buscaram por meios próprios tal formação através de cursos de especialização e projetos de extensão, pois a formação continuada ofertada pela mantenedora tem sido insuficiente ante ao que os professores se deparam na escola.

4.3 Análise dos resultados

Com relação às respostas das questões abertas do questionário, foram analisadas e distribuídas em categorias como se lê a seguir:

CATEGORIA 1-PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL (AUXILIAR DE VIDA ESCOLAR) E PROFESSOR DE APOIO

Obteve-se com frequência a afirmativa de que o profissional de apoio seria importante nas salas de aula de ensino regular, para mediar, contribuir, trabalhar colaborativamente com o professor regente: a seguir se transcrevem as respostas mais evidentes desta categoria:

“Contribuir para sua autonomia, inclusão na sala de aula, um mediador de recursos oferecidos pelo regente. Também pode ser um facilitador do convívio do aluno em questão contribuindo para uma interação saudável e amigável da criança/aluno TEA!” (Professor 2).

“Contribuir e trabalhar colaborativamente com o professor regente” (Professor 3).

“O professor de apoio especializado trabalha em parceria com o professor da sala de aula regular, adaptando o currículo, criando estratégias de ensino e oferecendo suporte nas atividades acadêmicas e sociais do aluno autista. Ele dá apoio especializado pode auxiliar na comunicação e interação social do aluno, promovendo a inclusão e a participação plena na vida escolar” (Professor 12).

“Atender as demandas do aluno, respeitando suas condições, mas de maneira a integrá-lo com a turma, e respectivas aprendizagens. E quando necessário, adaptando e realizando as devidas intervenções” (Professor 14).

“Atender as demandas do aluno, respeitando suas condições, mas de maneira a integrá-lo com a turma, e respectivas aprendizagens. E quando necessário, adaptando e realizando as devidas intervenções” (Professor 21).

Os exemplos acima expostos mostram que os professores apóiam a presença de um profissional de apoio nas salas de aula de ensino regular. Corroborando as respostas obtidas ressalta-se que função do profissional de apoio surge como aquele que presta atendimento individual ao aluno com deficiência agindo de forma colaborativa com o professor regente, acompanhando o aluno em toda a sua permanência dentro da instituição.

O que explica a grande variedade de profissionais respondentes ao questionário é o fato de que no sistema de ensino alvo da pesquisa são empregados para a realização da função do profissional de apoio (Auxiliar de Vida Escolar) os seguintes profissionais: estagiários de Pedagogia, professores do quadro próprio do magistério municipal na função de horas extraordinárias (Hora/Aula), professores especializados em Educação Especial no regime de trabalho de horas extraordinárias (Hora/Aula), Agentes

de apoio com formação mínima de ensino médio. Tal constatação ocorreu na fase da aplicação do questionário, e revela além da grande variedade de profissionais outras questões como a precariedade do trabalho destes profissionais. A atribuição de cada categoria profissional segue critérios do órgão gestor, não sendo revelados de forma pública. Outro fator que causa muita confusão é o uso equivocado do termo Professor de Apoio para designar toda a gama de profissionais de citados que desempenham a função de profissional de apoio (Auxiliar de Vida Escolar).

Um exemplo claro da distinção entre tais funções em 2012, a Superintendência de Educação do Estado do Paraná, estabeleceu por meio da Instrução 004/2012 SEED/SUED diretrizes para atuação do Professor de Apoio Educacional Especializado, função semelhante, delimitando também quem é o aluno beneficiário deste atendimento na Rede Estadual de Ensino, e protocolos estabelecidos para o atendimento.

Professor de Apoio Educacional Especializado é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino (PARANÁ, 2012, p.2).

No sistema de ensino alvo da pesquisa não existe nenhum tipo de deliberação semelhante ou equivalente, o que representa um ponto nevrálgico no que diz respeito aos direitos educacionais do aluno com autismo, por não definir quem tem direito ao atendimento de cada profissional e quais as suas funções dentro do contexto escolar. Ressalta-se ainda nesse fragmento da normativa a exigência da formação em nível de especialização na Educação Especial para o exercício da função de professor de apoio.

Segundo Arroyo (2014), ocorre nesse período uma verdadeira “corrida pela especialização em Educação Especial” e ênfase no ensino da educação

inclusiva formação inicial de professores, tendo em vista a nova demanda de atendimento especializado dentro do ensino regular, surgindo a necessidade de profissionais capacitados para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como Professor de Apoio.

Para Capellini e Zerbato (2019) o Professor de Apoio é o Professor atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais e AEE que trabalha de forma colaborativa com o professor regente cumprindo funções semelhantes às atribuídas ao Professor de Apoio no fragmento de lei acima destacado.

Em 2024, a importância do professor de apoio para a inclusão escolar do aluno Autista é mais uma vez reafirmada através da promulgação do Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirmando a presença deste profissional como um direito educacional deste estudante.

Nesta pesquisa, o Professor de Apoio Especializado (PAE) é o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e atendimento intratinerante. No Ensino Colaborativo este profissional possui a responsabilidade de auxiliar o professor na elaboração do PEI – Plano de Ensino Individualizado, auxiliar o professor regente a planejar e a executar atividades e avaliar o aluno autista. Também é papel deste profissional, discutem Capellini e Zerbato (2019), auxiliar no estabelecimento do diálogo com os pais e demais profissionais que atuam no atendimento deste aluno e o professor regente.

CATEGORIA 2- DESAFIOS RELATADOS PELOS PROFESSORES PARA O ÊXITO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA PESSOA COM AUTISMO

Considerando os desafios relatados mostram-se a seguir algumas respostas:

“Estar sempre ao seu lado” (Professor 1).

“Para mim a falta de capacitação” (Professor 4).

“Dificuldade no relacionamento com os colegas de classe, inclusão escolar, comunicação etc. Esses são apenas alguns desafios enfrentados pelos alunos com TEA” (Professor 14) .

“É algo desconhecido para mim primeiro é a conquista da amizade e tb não saber o que pode ser aplicado para ele” (Professor 16).

“A agressividade que alguns possam ter” (Professor 18)

“O conhecer o seu perfil, cada caso é um caso, eles não são iguais, cada tem que ter um atendimento diferenciado” (Professor 31).

“A flexibilização de conteúdo e a atenção que precisa o aluno junto com toda a turma” (Professor 39).

As respostas corroboram algumas idéias aglutinadas que se referem ao comportamento de estudante autista e a necessidade de adaptação de atividades e atendimento diferenciado para estes estudantes. Deve-se pensar a adaptação e a flexibilização, não em termos de segregação dentro da sala de aula de ensino regular, mas como uma possibilidade de que o aluno seja incluído na realização das atividades

Como dizem Bock (*et al.* 218), existe a necessidade de ações que possibilitem o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições e que alguma alterações na estratégias metodológicas podem ser necessárias para adequação às necessidades do aluno, destarte, o DUA, pode representar mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de ambientes educacionais organizados, promovendo-se o rompimento da ideia de um planejamento para um aluno.

Com relação ao preparo da escola para receber alunos com autismo, as respostas foram no sentido de que a escola não se encontra preparada para receber alunos com autismo: Seguem-se algumas das respostas:

“Ainda encontramos dificuldades” (Professor 1).

“Não muito, mas se esforça” (Professor 2).

“Não. Necessário ter mais cursos” (Professor 10).

“Não. Ainda há muito para melhorar. Nem todos os professores de apoio estão preparados para atender os alunos e o mesmo em relação ao professor regente” (Professor 21).

“Ainda não, necessita de profissionais especializados na área” (Professor 30)

“Não, deveria ter mais oportunidades de formações para os professores” (Professor 37).

“Com certeza não, as professoras se sentem despreparadas e desamparadas porque nem mesmo a equipe na maioria das vezes sabe como ajudar” (Professor 47).

“Não de forma alguma, uma criança ir pra escola só pra ficar andando e rodando no pátio não é inclusão. Não tem recursos materiais, não tem segurança” (Professor 55).

A percepção de falta de preparo da escola para receber alunos de inclusão parece ainda ser a um item importante para discussão. Deve haver mais integração entre pais, professores e os próprios autistas para saber o que é mais importante. Zaks (2015) considera que um grande exemplo de uma escola inclusiva de fato, é a preparação de espaços, mais silenciosos, que atendam à sensibilidade auditiva de algumas pessoas com autismo.

CAST (2024) contribui com o planejamento para acolher a diversidade e especialmente em seu item de discussão 3.4 enfatiza a seguinte observação:

Os alunos diferem nas maneiras como navegam em um ambiente de aprendizagem, abordam o processo de aprendizagem e expressam o que sabem. Portanto, é essencial projetar e honrar essas formas variadas de ação e expressão (CAST, 2024, p.16).

O termo empregado em Cast (2024), “navegar” pode ser entendido como sinônimo de estar, circular, trafegar e atende perfeitamente a questões em envolvem o “ser neurodivergente” em um ambiente que não está preparado para incluir esta diversidade, é preciso refletir sobre o fragmento de discurso do professor 55, pois ir para escola para ficar andando e rodando no pátio pode sim ser inclusão, embora a realidade nos evidencie que nem sempre o professor consegue manter um aluno autista em sala de aula este tipo de situação muito comum vai ao encontro à necessidade de refletir os papéis e as funcionalidades do ambiente escolar para que se consiga acolher e incluir as formas neurodiversas de estar na escola ao ponto em que possamos afirmar que mesmo andando e rodando no pátio (um ambiente de aprendizagem) um aluno autista possa aprender e se desenvolver e que tente se criar nas salas de aula ambientes acolhedores da neurodiversidade.

CATEGORIA 3- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO SOBRE O DUA E AUTISMO

Na pesquisa de campo 87,88% (n=58) dos professores participantes revelaram não conhecer o DUA, 12,12% (n=8) dos professores afirmaram já conhecer o DUA e 98,48% (n=65) dos participantes afirmaram ter interesse em aprender mais sobre o DUA o Autismo.

A difusão de conhecimentos sobre o DUA pode trazer uma nova perspectiva para a Educação Inclusiva, na qual é possível remover barreiras de aprendizagem sem privar o estudante de acesso ao currículo geral (Bock, *et al.*, 2020).

Uma melhor compreensão sobre o Autismo como parte da Neurodiversidade pode auxiliar os professores no processo de remoção de barreiras de aprendizagem e a identificar práticas capacitistas e segregacionistas ainda persistentes nos sistemas de ensino.

Partindo-se destes anseios dos professores, segue o detalhamento da elaboração do Produto Educacional.

5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional intitulado “Contribuições do DUA para o ensino de estudantes autistas”, caracteriza-se como um material escrito em formato digital de E-book auto formativo, disponibilizado gratuitamente e em livre acesso por meio da *internet*, com o intuito de auxiliar professores em suas práticas pedagógicas com alunos com autismo.

Este material foi elaborado partindo das demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa de campo que serviram como base dos estudos empíricos da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Especial e Inclusiva- PROFEI sob o título “Transtorno do Espectro Autista e Educação com proposta de Desenho Universal da Aprendizagem”, realizado pela Mestranda Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento no ano de 2023. Sua divulgação será veiculada através da página do Programa de Mestrado PROFEI, hospedado no site da UNESPAR, podendo ser acessado através do link <http://profei.unespar.edu.br/> .

Por meio da pesquisa de campo que buscou conhecer como os professores sentem em relação ao ensino de alunos com autismo e como são suas práticas pedagógicas foi possível identificar algumas demandas formativas indicadas por estes profissionais que foram divididas em quatro seções.

O objetivo principal deste produto educacional foi **subsidiar os professores em suas práticas com crianças autistas**, tendo em vista que, tal como evidenciado na pesquisa, grande parte dos professores que responderam ao questionário não se sentem preparados para ensinar estes alunos. Apresentamos o DUA como uma abordagem de ensino que pode contribuir como estratégia de ensino Inclusivo.

Partindo deste objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: esclarecer sobre a educação inclusiva, contribuir na formação de professores por meio do compartilhamento de conhecimentos sobre pessoas com autismo e o DUA, fomentar a reflexão sobre estratégias de ensino-aprendizagem pautadas nos princípios do DUA.

O produto conta com instruções iniciais sobre como utilizar o material, a primeira seção traz a discussão sobre o conceito de inclusão escolar e sua construção histórica, explorando através da Teoria Histórico Cultural os caminhos que levaram a inclusão escolar da pessoa com deficiência.

A Segunda seção trará informações sobre as especificidades do ensino de crianças com autismo seus desafios educacionais, observando que a maioria dos professores evidenciou na pesquisa de campo que desejaria aprender mais sobre as pessoas com autismo.

A Terceira seção apresenta o DUA para a aprendizagem e suas contribuições para o ensino de crianças com autismo.

A quarta seção traz idéias de atividades práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula seguindo os princípios norteadores do DUA. Espera-se que este *e-book* possa contribuir positivamente para os professores da Educação Básica com a gama de conhecimentos propostos seja alvo de reflexão sobre a práxis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste estudo analisar como se desvelam as práticas de ensino de alunos com autismo do ponto de vista dos docentes, partindo do contexto de sua inclusão em salas de aula de ensino regular. Neste esforço, se propôs uma imersão em conhecimentos de base sobre o Autismo, nos modelos biomédicos e sociais, considerando que eles facilitam a comunicação entre os professores, família e demais profissionais que atuam no atendimento deste aluno.

Para atingir os objetivos da pesquisa foram elencados autores que dialogassem com o modelo social de deficiência e práticas de ensino inclusivo, conhecimentos sobre os direitos educacionais dos autistas e as contribuições de Vigotski (2019) como principal teoria de desenvolvimento.

Fez-se também um percurso metodológico do surgimento de Práticas Universalistas de ensino, Ensino Colaborativo até o Desenho Universal para Aprendizagem.

Para conhecer as expectativas dos professores em relação à inclusão do aluno autista, foi realizada uma pesquisa de campo com o uso de um questionário para entender como os professores se sentem em relação ao atendimento deste alunado, quais são as principais barreiras de ensino. Dessa forma, identificou-se neste processo que estes docentes afirmam não se sentirem preparados para o atendimento deste alunado e consideram que a escola também não está preparada.

Entre os professores respondentes à pesquisa de campo muitos afirmaram não ter recebido em sua formação inicial (graduação) e continuada acesso aos conhecimentos sobre o Autismo e DUA e não se sentem preparados para trabalhar educacionalmente com crianças autistas, evidenciando assim uma demanda formativa importantes.

Em relação às expectativas dos professores quanto ao atendimento do aluno Autista, percebe-se que estão muito atreladas ao descritivo médico, com o qual essa criança, chega na escola. Nesse estudo, procurou-se o embasamento na teoria Histórico-Cultural fortalecendo a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças dá-se pelas

interações que este aluno criará com seus colegas de classe, professores e profissionais da escola, juntamente com a qualidade das experiências oferecidas à criança, sendo assim o laudo da criança não é uma referência tão fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Vários autores, tais como Mello (2014), Böck (2018), Araújo (2022) e Nicolau (2023), entre outros, instigam a considerar a pessoa com autismo para além da sua deficiência.

Com relação às políticas públicas voltadas aos direitos educacionais percebem-se diferenças marcantes no Estado do Paraná diferentes de outros Estados Brasileiros em relação às políticas públicas pró inclusão de Autistas. O Estado do Paraná pauta suas políticas no prisma biomédico, estabelecendo através de sua deliberação mais recente o Código Paranaense da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde dentre seu teor autoriza intervenções com Análise Aplicada do Comportamento (Método ABA) dentro de instituições de ensino desde que ação tenha embasamento científico (Paraná, 2024). A ABRAÇA (2024) fez um manifesto ao Governo Federal, onde afirma não ser da escola tal responsabilidade, ou seja, aplicar métodos como o ABA. Cabe, portanto, aos profissionais da educação refletir criticamente sobre estes documentos e compreender que cabe a eles uma ação autônoma do como proceder na educação formal destas crianças.

Ao debater temática como a luta anti-capacitista e a decolonização do Autismo, a intencionalidade foi a de que o professor possa ver o aluno autista além de suas barreiras de aprendizagem e muito além do seu laudo médico ou do que o seu diagnóstico diz que ele seja capaz de aprender.

A discussão sobre os papéis do Professor de Apoio e Profissional de Apoio (Auxiliar de Vida Escolar) buscou o esclarecimento quanto às diferenças entre as duas funções, salientando que o uso equivocado das funções e a falta de transparência nos critérios de atribuição destes profissionais para atuar junto aos alunos autistas é um fator prejudicial na comunicação entre família e escola.

Da mesma forma, apresentar o DUA versão 3.0, buscou trazer o que há de mais atual em relação ao emprego do DUA e suas possibilidades em relação à inclusão de todos os alunos e o acolhimento à diversidade humana.

A opção por trazer na íntegra todos os seus conceitos e diretrizes foi baseada na necessidade de oferecer ao leitor o acesso a todo o teor desta abordagem de ensino, ou seja, sem recorte e fortalecer as práticas de ensino para superar as dificuldades encontradas na dimensão primária, por meio da mediação pedagógica, de estímulos na aprendizagem, vivências culturais, no convívio e compartilhamento de experiências com os colegas de classe, no reconhecimento de suas capacidades, entre outros, que possibilitará o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, como a atenção, memória, raciocínio, abstração e percepção, assim como explica Vygotsky (2007).

Para que se efetive a inclusão evidenciou-se, no estudo que fatores como a superação de conceitos equivocados da deficiência por parte dos docentes; as especificidades de aprendizagem dos educandos diante da diversidade presente na sala de aula; os recursos humanos, como professores capacitados e especializados; bem como, as metodologias e recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem são essenciais. Sabe-se das dificuldades encontradas no âmbito da educação brasileira nestes aspectos estruturais e de recursos humanos e materiais, para a educação inclusiva efetiva, por isso, a responsabilidade não pode ser exclusiva dos professores, visto que é preciso uma rede completa de educação, capacitada e eficiente para produzir bons resultados.

Foi essencial durante o estudo, fundamentar-se na Teoria Histórico-Cultural, pois ela contribui para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem daqueles que possuem deficiência, visto que considera que o meio cultural interfere na aprendizagem e conseqüente desenvolvimento do indivíduo, sem desconsiderar os fatores biológicos. Faz-se necessário novas possibilidades de capacitação para que os professores compreendam quão importante é esta teoria e o quanto ela possibilita a superação de preconceitos ou visões limitantes que podem remeter de forma errônea ao educando com deficiência.

Basear-se na perspectiva Histórico Cultural, possibilita uma mudança de pensamento com relação aos limites biológicos que, por vezes, concentra-se a tenção dos profissionais. A partir dessa perspectiva é possível compreender que o ser humano está em constante processo de

aprendizagem e desenvolvimento e quanto mais rico em possibilidades for o ambiente experimentado, melhores condições de desenvolvimento terão a criança.

A discussão apresentada no capítulo sobre o DUA revelou que seus princípios são fundamentais para o planejamento e execução da aula, para alcançar os objetivos desejados. Possibilitou a compreensão de que, ao basear-se no DUA, procura-se atender todos os educandos, não os diferenciando diante das suas dificuldades, sem deixar de considerar suas especificidades. A mesma intenção se faz presente na construção do *E-book* que tem como objetivo trazer conhecimentos sobre o DUA e contribuir com a autoformação dos professores alvo da pesquisa.

Ressalta-se que a inclusão do aluno autista no ensino regular é uma conquista muito recente, menos de três décadas, e pensar o ambiente educacional para todos os estudantes, inclusive os neurodivergentes, ainda se constitui em um desafio, mas que pode contribuir para a minimização ou eliminação de preconceitos e negligência.

Desta forma, a necessidade de se lutar, resistir e ouvir as vozes autistas, bem como, acessar novos paradigmas de compreensão da deficiência, cultivar uma cultura de interdependência e de cuidado para com a criança autista nas práticas docentes. Essa é a principal resposta ao problema que orientou a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAÇA. **Manifesto da Neurodiversidade Interseccional Brasileira**. 2021. Disponível em: <https://abraca.net.br/manifesto-da-neurodiversidade-interseccional-brasileira/>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM. 1** ed. Washington D/C, 1952. AMERICAN PSYCHIATRIC

_____. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM. 3** ed. Washington D/C, 1980.

_____. **DSM-IV-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 4.** ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

_____. **DSM-V-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ARAÚJO,

AMORIN, Evlhin Karolline Ramos et al. **Respeito e Inclusão-** 2019. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 30, p. e2021128, 2021.

ANJOS, D. D. dos. **Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, histórias da profissão docente.2006.** 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Unicamp; FAPESP, Campinas, 2006.

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, R. Cadernos Macambira - ISSN 2525-6580 - V. 7, Nº 3, 2022. Página 124 de 433. **Reflexões da práxis pedagógica de uma professora autista.** Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) LaPPRuDes. <http://revista.lapprudes.net/CM>.

ARBEX D. **Holocausto Brasileiro.** São Paulo: Geração Editorial; 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM.** 2 ed. Washington D/C, 1968.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas**

certas para o seu filho. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Maria Sonia Goergen. – Porto Alegre: Artmed, 2021.

BÍBLIA, Antigo testamento: Mateus. In: **Bíblia Sagrada.** Tradução de Fernando. 3ª Edição. São Paulo - SP: Editora NVI, 2023.

_____: Josué. In: **Bíblia Sagrada.** Tradução de Fernando. 3ª Edição. São Paulo - SP: Editora NVI, 2023.

BOCK, Geisa LETÍCIA Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016.** Revista Brasileira de Educação Especial, n. 1, v. 24, p. 143-160, jan./mar. 2018.

BOCK, G. L. K; Gesser, M.; & Nuernberg, A. H. (2019). **O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância.** Revista Educação Especial, 32, e64/ 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X34504>

BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2014

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: CN, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 mar. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021. 80p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), **para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências**. Brasília: MF/MP/MEC, 2014.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

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

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman HYPERLINK
 "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1723"& HYPERLINK
 "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1723"view=download HYPERLINK
 "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1723"& HYPERLINK
 "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali

[as=1723"alias=1723 7-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](#). Acesso em: 03 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº 466, 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

_____. Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, que **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC/CNE/CP,

_____. Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164"& HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164"view=download HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&

alias=164"& HYPERLINK

"http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164" alias=164 841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio 2022.

_____. Resolução Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: CNE/CP, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 jun. 2022.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho e ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon. Acesso em: 17 mar. 2024. , 2019

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [Graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Retrieved May 5, 2020 from <http://udlguidelines.cast.org>

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso, 2014.

DONELLY, Michelle; GORDON, Scott; BOWLING, Alison. **Income and employment equity of graduates with and without disabilities**. *Work*, v. 65, n. 3, p. 547-561, 2020.

FERREIRA, Heraldo Simões. **As lutas na educação física escolar**. *Revista de Educação Física/Journal of Physical Education*, v. 75, n. 135, 2006.

FRANÇA, T.H. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. In: *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FURNARI, Melody et al. **Some of the people, some of the time: field evidence for associations and dissociations between stress and drug use.** *Psychopharmacology*, v. 232, p. 3529-3537, 2015.

GODOY A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *RAE-Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, N. C. O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar 2010. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

HERNANDEZ-CARMONA, Gustavo; FREILE-PELEGRÍN, Y.; HERNÁNDEZ-GARIBAY, E.. Woodhead Publishing, 2013. p. 475-516.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

LARA, T.H. A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência In: *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013

LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. **Buenos Aires: Ciencias del Hombre**, 1988.

LORD C. Heterogeneity and plasticity in the development of language: a 17-year follow-up of children referred early for possible autism. *J Child Psychol Psychiatry* 2018.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556> Acesso em 01 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MISKALO, A. L. .; Cirino, R. M. B.; França , D. M. V. R. **Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores.** *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 15 set. 2024.

MOURA, Ediel Barbalho. **A escolinha de artes do Recife como espaço inclusivo para pessoas com deficiência.** Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, v. 4, n. 2, p. 210-225, 2020.

NICOLAU, Giovanna; DE ASSIS, Pablo. A descolonização do Autismo a partir do protagonismo Autista. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 63–86-63–86, 2023.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. **Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe.** In: **OMOTE, S. et al. (Ed.). Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** Alcalá: Universidade de Alcalá; Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2014. p. 149-178. (Obras Colectivas Ciências de La Educación, 18.)

PARANÁ, Assembléia Legislativa do Estado do. Lei 21.964/2024. **Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-05/pl710.2023lei21.964_ass_1_0.pdf acesso em 01 set. 2024.

PINO, A.A **A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação.** Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSE, D. H., & Meyer, A.. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (2002)

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: Guia para eficiência nos estudos.** São

SANTA CATARINA. Ministério Público. **As Entrelinhas do Autismo: conheça a campanha de conscientização do MPSC.** Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/portalcao/news/1013/98760/as-entrelinhas-do-autismo-conheca-a-campanha-de-conscientizacao-do-mpsc/713>. Acesso em 21 de agosto de 2024

SILVA, Otto Marques da. A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. Epopeia Ignorada, 1987.

SILVA, Solange Cristina; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista.** Revista educação, artes e inclusão, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity: the birth of an idea.** E-book Kindle, 2016.

Tamanaha AC, Perissinoto J. **A abordagem fonoaudiológica no autismo infantil: um estudo sobre o trabalho terapêutico de linguagem.** *Infanto Rev Neuropsiquiatr Infanc Adolesc.* 1999;7(3):137-42.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos.** 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo:Martins Fontes, 2011.

_____. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo:Martins Fontes, 2011.

_____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid:Visor, 1997

_____. **Mind and Society: The development of higher mental processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo:Martins Fontes;1984.

WALKER, Nick. **Neurodiversity:** Some basic terms & definitions.2020 Disponível em <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/> Acesso em 01 set. 2024.

WATT, N. et al. **Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 38, n. 8, p. 1518-1533, 2008.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. In: *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity.* New York: Avery Publishing, p. 286–292, 2015.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E.G. **“Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar”.** *Educação Unisinos*, vol. 22, n. 2,2018.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, p. e0196, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ- CAMPUS PARANAGUÁ

Título da Pesquisa: **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E
EDUCAÇÃO- COM PROPOSTA DE DESENHO UNIVERSAL DA
APRENDIZAGEM**

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professora Dra. Denise Maria
Vaz Romano França

Nome do pesquisador (Acadêmica): Camila Naomi da Costa Ishisaki
Nascimento

Li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- Qual é o seu gênero?
 - () Feminino () Masculino () Prefiro não identificar
 - Qual é a sua idade? _____
 - Função exercida?
 - () Professor Regente
 - () Professor de Apoio Especializado
 - () Professor Corregente
 - () Professor de Educação Física
 - () Professor de Inglês
 - () Professor de Artes
 - () Professor do Ensino Integral
 - Há quanto tempo exerce a função ?
-

- Tipo de Vínculo empregatício?

-
- Qual seu grau de escolaridade e formação?

-
- Qual é a sua jornada de trabalho semanal?

() 20h () 40h

- Você se sente preparado para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Qual você acredita ser a função do Professor de apoio especializado de um aluno com autismo?

-
- Em sua formação inicial você recebeu instrução voltada para a Educação Especial ou Educação Inclusiva e atendimento de alunos com Autismo?

13- Você recebeu algum tipo de capacitação, formação ou curso de extensão oferecida por seu empregador sobre Autismo?

14- Você já teve alunos Autistas? Gostaria de compartilhar sua experiência?

15- Você já ouviu falar ou estudou sobre a metodologia do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)?

16- Quais são suas principais dificuldades em relação ao atendimento dos alunos com Autismo?

17- Você gostaria de conhecer mais sobre o Autismo e DUA?

18 – Em sua opinião a escola de ensino comum está preparada para atender o aluno com autismo?

19- Em sua opinião o que contribuirá para que o aluno com Autismo seja melhor atendido?

20 – Você acha que as escolas municipais estão preparadas pra atender todos os autistas independente de grau de suporte em salas de ensino comum?

–

21- Quais as principais estratégias de ensino você adotaria para trabalhar com um aluno Autismo? Quais recursos seriam necessários em sua sala de aula?

–

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para Profissionais que exercem função de apoio educacional de inclusão)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS PARANAGUÁ

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A formação do profissional de apoio educacional para atuar em contextos de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Paranaguá, Paraná”. Sob a responsabilidade da Profa. Dra. Denise Maria Vaz Romano França (Orientadora) e da Pesquisadora Acadêmica Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para melhorar a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso município e no país.

Participação - Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: atua na função de apoio educacional de Inclusão. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores à administração da secretaria para a qual você trabalha. Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a educação e o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. Os participantes serão adultos (maiores de 18 anos), sendo vetada a participação de crianças e adolescentes.

Riscos e Desconfortos - Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, um(a) pesquisador(a) estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Benefícios- O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca importância do trabalho dos professores de apoio e da educação de estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais.

Confidencialidade- Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação, visto que esta ocorre de modo voluntário.

Ressarcimento de despesas - Caso o Sr.(a) aceite participar deste estudo não receberá nenhum tipo de compensação financeira.

Esclarecimentos - Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Custos e despesas- Caso o SR. (a) deseje participar do estudo não haverá nenhum tipo de custo ou despesa por sua participação, tendo em vista que esta é voluntária.

Preenchimento do termo - Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura em campos específicos pelo pesquisador e por você, todas as páginas do documento deverão ser rubricadas por ambos como garantia de acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Paranaguá, ____ de _____ 2023

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora: Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento

e-mail: camilanaominascimento@gmail.com

Tefenone de Contato: (41)98474-5891

Rua Comendador Correa Júnior, 117- Centro

CEP 83203- Paranaguá –PR

Fone:413189-2300

APÊNDICE C- TERMO I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013
 Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42

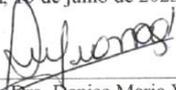


COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP UNESPAR
 TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO
 À UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 Título da Pesquisa: **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO- COM
 PROPOSTA DE DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**

Nome do pesquisador responsável (Orientador): Professora Dra. Denise Maria Vaz Romano França
 Nome do pesquisador (Acadêmica): Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento
 Local de Pesquisa: Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI)
 Responsável pelo local de Pesquisa: Tenile Cibele do Rocio Xavier
 Endereço do local de Pesquisa: Rua Antonio Fontes, 02, Centro, anexo a Biblioteca Municipal
 Leôncio Correia – CEP: 83203-600 Paranaguá - PR

Declaro(amos) que os pesquisadores acima acima identificados estão autorizados a realizar pesquisa com o Título: **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO- COM PROPOSTA DE DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**
 E a coleta de dados, os quais serão utilizados para fins exclusivamente científicos. O armazenamento de dados ocorrerá por um período de 05 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período será descartados. A referida coleta de dados ocorrerá junto aos participantes que aceitarem participar de forma voluntária da pesquisa, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário proposto será previamente submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assegurando sua confidencialidade e anonimato de acordo com as normas propostas nas resoluções CNS/MS nº466/2012 e CNS/MS 510/2016 e suas complementares, esta permissão só terá valor mediante a aprovação do CEP- UNESPAR e o pesquisador deverá entregar o parecer/aprovação do CEP- UNESPAR para a o responsável pela Instituição Campo de Estudo.

Paranaguá, 10 de julho de 2023


 Professora Dra. Denise Maria Vaz Romano França
 Orientadora da Pesquisa


 Tenile Cibele do Rocio Xavier
 Secretária Municipal de Educação e Ensino Integral

Rua Comendador Correa Júnior, 117- Centro
 CEP 83203- Paranaguá –PR
 Fone:413189-2300

APÊNDICE 3- TERMO 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.536 de 05/12/2013
 Reconhecimento pelo Decreto nº 2.374 de 14/08/2019
 CNPJ: 05012896/0001-42



TERMO 3

Eu Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento, pesquisadora responsável, declaro que forneci todas as informações referentes ao Projeto de Pesquisa supra nominado.

Paranaguá, 23 de março de 2023

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Camila N. C. S. Nascimento

Assinatura da Pesquisadora Assistente

Rua Comendador Correa Júnior, 117- Centro

CEP 83203- Paranaguá –PR

Fone:413189-2300

Correspondência 086/2023 Assinatura Simples realizada por Denise Maria Vaz Romano Franca (XXX.672.369-XX) em 24/04/2023 20:45. Inserido ao documento 529.497 por Denise Maria Vaz Romano Franca em 24/04/2023 20:44. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021. A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço: <https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código 5345110468cd3218d6493e4d4b87dc2

APÊNDICE C- PRÍNCÍPIOS E DIRETRIZES NORTEADORAS DO DUA

Engajamento

O afeto representa um elemento crucial para o processo de aprendizagem, e os alunos diferem acentuadamente no que desperta sua motivação e entusiasmo pela aprendizagem. Os alunos devem ser capazes de trazer sua identidade autêntica para o ambiente de aprendizagem e encontrar conexões com o que é mais importante em suas vidas. A estrutura UDL enfatiza a ideia de variabilidade do aluno, e as identidades múltiplas e cruzadas dos alunos são uma camada essencial para reconhecer totalmente a noção de variabilidade do aluno. Embora enfatizemos as dimensões da identidade como parte da variabilidade nesta seção sobre Múltiplos Meios de Engajamento, o papel essencial que a identidade desempenha na aprendizagem está entrelaçado em todos os três princípios do DUA. Além disso, os interesses e as fontes de motivação dos alunos podem variar dependendo do contexto. Alguns alunos podem se envolver muito com a espontaneidade e a novidade, enquanto outros podem se sentir desinteressados, até mesmo assustados, por esses aspectos, preferindo uma rotina rígida. Alguns alunos podem gostar de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com seus colegas. E essas preferências podem variar de semana para semana ou até mesmo de dia para dia. Na realidade, não existe um meio de engajamento que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos; múltiplas opções de engajamento são essenciais.

Diretriz 7- Interesses e Identidades Acolhedoras

Para estimular o engajamento no processo de aprendizagem, os interesses únicos dos alunos, bem como suas identidades únicas, incluindo dimensões interligadas como raça/etnia, cultura, gênero, idioma e deficiência, devem ser reconhecidos, sustentados e valorizados. É essencial reconhecer a notável variabilidade no que atrai e envolve os interesses dos alunos e o que constitui um ambiente que afirma a dignidade de cada aluno. Até mesmo o mesmo aluno irá diferir ao longo do tempo e das circunstâncias. Seus interesses mudam à medida que se desenvolvem e adquirem novos conhecimentos e habilidades, e suas conexões com diferentes dimensões de suas identidades também podem mudar. Criar um ambiente de aprendizagem que acolha os alunos por inteiro é um passo fundamental para garantir que eles consigam acessar e se envolver com o processo de aprendizagem.

7.1- Otimizar a Escolha e Autonomia- Incorporar escolhas autênticas que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem pode ser uma maneira significativa de aumentar o envolvimento do aluno. Dependendo do objetivo de aprendizagem, podem ser oferecidas escolhas sobre como o objetivo pode ser alcançado, como o contexto para atingir o objetivo ou as ferramentas ou suportes disponíveis. Oferecer opções aos alunos pode desenvolver autonomia, orgulho pela realização e aumentar a conexão com o aprendizado. No entanto, é importante observar que os indivíduos diferem em quanto e que tipo de escolhas preferem ter. Portanto, não basta simplesmente oferecer opções. As opções de escolha e autonomia devem ser otimizadas para garantir o engajamento.

- Incorpore escolhas que estejam alinhadas com o objetivo de aprendizagem, como:
 - O conteúdo a explorar
 - As ferramentas utilizadas para exploração ou produção
 - O tipo de recompensas ou reconhecimento disponível
 - As oportunidades para praticar e avaliar a aprendizagem
 - O design ou gráficos de layouts, etc.
 - A sequência ou o tempo para a conclusão das tarefas
- Use uma abordagem colaborativa entre alunos e educadores para cocriar metas de aprendizagem, atividades e tarefas.

7.2- Otimize a Relevância, Valor e Autenticidade

Os indivíduos são engajados por conteúdo e atividades que são relevantes e valiosos para seus interesses, objetivos e comunidades. Isso não significa necessariamente que a situação tem que ser equivalente à vida real, pois a ficção pode ser tão envolvente para os alunos quanto a não ficção. No entanto, ela tem que ser relevante e autêntica para os objetivos individuais e/ou comunitários dos alunos e para os objetivos instrucionais. Os indivíduos raramente estão interessados em informações e atividades que não têm relevância ou valor. Em um ambiente educacional, uma das maneiras mais importantes de os educadores recrutarem interesse é destacar a utilidade e relevância do aprendizado e demonstrar relevância por meio de atividades autênticas e significativas. É um erro, é claro, presumir que todos os alunos acharão as mesmas atividades ou informações igualmente relevantes ou valiosas para seus objetivos. Para recrutar todos os alunos igualmente, é fundamental fornecer opções que otimizem o que é relevante, valioso e significativo para o aluno.

- Varie as atividades e fontes de informação para que elas possam ser:
 - Personalizado e contextualizado à vida dos alunos
 - Culturalmente relevante e sustentável
 - Socialmente relevante
 - Idade e capacidade apropriadas
 - Apropriado para diferentes grupos raciais, culturais, étnicos e de gênero
- Crie atividades para que os resultados da aprendizagem sejam autênticos, comuniquem-se com públicos reais e reflitam um propósito claro para os participantes.
- Forneça tarefas que permitam participação ativa, exploração e experimentação.
- Convide à resposta pessoal, avaliação e autorreflexão sobre conteúdo e atividades.
- Inclua atividades que estimulem o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de maneiras criativas.

7.3- Cultive a Alegria e a Brincadeira- Ambientes de aprendizagem que despertam alegria e nutrem oportunidades de brincadeira são centrais para o processo de aprendizagem. A brincadeira apoia a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos de todas as idades — de crianças pequenas a adultos. Envolver-se em brincadeiras pode despertar curiosidade, admiração e imaginação à medida que os alunos constroem novos entendimentos e desenvolvem relacionamentos. Esses atos de brincadeira podem levar os alunos a experimentar uma sensação de alegria que aumenta o envolvimento no processo de aprendizagem, desde a primeira infância até a idade adulta. Além disso, para alunos historicamente marginalizados, encontrar uma sensação de alegria pode servir como um ato de resistência a sistemas opressivos. Por exemplo, a noção de Black Joy centraliza ideias de liberdade, imaginação, comunidade e amor. No entanto, nem todos os alunos experimentam alegria e brincadeira da mesma forma, e mesmo o mesmo aluno não encontrará alegria da mesma forma todas as vezes. Uma lente UDL nos lembra da variabilidade de cada aluno e da importância de incorporar opções e flexibilidade no ambiente de aprendizagem para ajudar os alunos a encontrar sua própria alegria.

- Promova a brincadeira de diversas formas, incluindo, mas não se limitando a, brincadeiras ao ar livre, brincadeiras sensoriais, brincadeiras imaginativas e

brincadeiras por meio das artes.

- Incorpore oportunidades de exploração, experimentação e descoberta.
- Crie espaço para que os alunos encontrem alegria por meio de conexões com suas identidades, senso de identidade e comunidades.
- Crie espaço para que os alunos se orgulhem de suas realizações.
- Incorpore à narrativa.

7.4- Abordar Conceitos, Ameaças e Distrações- Uma das coisas mais importantes que um educador pode fazer é criar um espaço de aceitação e apoio para os alunos, no qual eles se sintam valorizados, apoiados, ativos e encorajados a correr riscos, formar suas próprias opiniões e se envolver no diálogo. Para fazer isso, os educadores precisam abordar possíveis preconceitos, ameaças e distrações no ambiente de aprendizagem, tanto evidentes quanto sutis. Quando os alunos precisam concentrar sua atenção em ter suas necessidades básicas atendidas ou evitar uma experiência negativa ou opressiva, eles não conseguem se envolver no processo de aprendizagem. Embora a segurança física de um ambiente de aprendizagem seja necessária, tipos mais sutis de ameaças e distrações também devem ser considerados. O que é ameaçador ou potencialmente distrativo depende das necessidades e origens individuais dos alunos. O ambiente educacional ideal oferece opções que reduzem ameaças e distrações negativas para criar um espaço no qual o aprendizado pode ocorrer.

- Crie uma cultura de aprendizagem receptiva e solidária por meio de:
 - Explorando como os preconceitos dos educadores e dos alunos podem impactar o ambiente de aprendizagem
 - Criar espaço e formas para que os alunos compartilhem os preconceitos, ameaças e distrações que podem estar enfrentando.
 - Cultivar uma cultura onde os erros são parte do processo de aprendizagem
- Varie o nível de novidade ou risco através de:
 - Gráficos, calendários, cronogramas, cronômetros visíveis, dicas, etc., que podem aumentar a previsibilidade das atividades e transições diárias.
 - Criação de rotinas de aula
 - Alertas e visualizações que podem ajudar os alunos a antecipar e se preparar para mudanças em atividades, cronogramas e novos eventos.
 - Opções que podem, em contraste com as anteriores, maximizar o inesperado, o surpreendente ou o novo em atividades altamente rotineiras.
- Varie o nível de estimulação sensorial através de:
 - Variação na presença de ruído de fundo ou estimulação visual, buffers de ruído, número de recursos ou itens apresentados ao mesmo tempo.
 - Variação no ritmo de trabalho, duração das sessões de trabalho, disponibilidade de pausas ou tempos limite, ou tempo ou sequência de atividades.
- Varie as demandas sociais necessárias para aprendizagem ou desempenho, o nível percebido de apoio e proteção e os requisitos para exibição e avaliação públicas.
- Reconheça experiências negativas em ambientes de aprendizagem e tome medidas como acordos compartilhados ou opções de autorregulação para deixar os alunos confortáveis.

Diretriz 8- Esforço Sustentável e Persistência

A aprendizagem é um processo contínuo que muitas vezes requer esforço e determinação sustentados. Os alunos são altamente variáveis em termos das maneiras como são inspirados a persistir em aspectos desafiadores do processo de aprendizagem, e essa variabilidade pode mudar dependendo do contexto de aprendizagem. Para sustentar o esforço e a persistência, os designs de aprendizagem eficazes consideram opções para criar metas que sejam significativas e propositais, oferecendo andaimes e suportes a serviço de

metas desafiadoras, promovendo colaboração e pertencimento e oferecendo feedback contínuo e orientado para a ação. Esses designs externos no ambiente podem dar suporte a alunos individuais e comunidades de alunos para se conectarem com o processo de aprendizagem e se sentirem inspirados a trabalhar em direção às metas de aprendizagem.

8.1- Esclarecer o significado e o propósito dos objetivos- Ao longo de qualquer projeto ou prática sustentada, há muitas fontes de interesse e engajamento que competem por atenção e esforço. Para dar suporte ao esforço sustentado e à persistência, é essencial que os alunos tenham clareza sobre a meta e tenham espaço para explorar como a meta é significativa para suas próprias vidas e comunidades. Além disso, é importante que o significado e o propósito da meta sejam clara e consistentemente reforçados e aparentes para os alunos durante todo o processo de aprendizagem.

- Formule ou reafirme explicitamente o objetivo.
- Exiba a meta de várias maneiras.
- Incentive a organização de metas de longo prazo em objetivos de curto prazo.
- Use prompts ou andaimes para imaginar os resultados desejados.
- Co-construa ideais de excelência e gere exemplos relevantes que se conectem às origens culturais, identidades e interesses dos alunos.

8.2- Otimizar Desafio e Suporte- A estrutura do UDL é baseada na crença na genialidade de cada aluno e na importância de estabelecer altas expectativas. O design do ambiente de aprendizagem não deve apenas dar suporte ao acesso, mas também à participação e ao progresso em direção a objetivos de aprendizagem desafiadores. Todos os alunos precisam ser desafiados, mas nem sempre da mesma maneira. É importante que o ambiente de aprendizagem incorpore uma variedade de ferramentas, recursos e suportes para promover o envolvimento bem-sucedido com o objetivo de aprendizagem e garantir que os alunos encontrem desafios que sejam extremamente motivadores. Equilibrar os recursos disponíveis para enfrentar o desafio é vital, pois a luta produtiva é um componente essencial de uma experiência de aprendizado envolvente e rigorosa.

- Presuma competência e cultive a crença nas capacidades de cada aluno.
- Ofereça opções com diferentes modos de complexidade ou dificuldade.
- Ofereça opções de ferramentas e estruturas que estejam alinhadas com a meta de aprendizagem e promovam a agência.
- Enfatize o processo, o esforço e o progresso no cumprimento de padrões como alternativas à avaliação externa e à competição.

8.3- Promover Colaboração, Interdependência e aprendizagem coletiva- Gerar conhecimento coletivamente e aprender com a diversidade de ideias, perspectivas e experiências vividas uns dos outros é essencial para o processo de aprendizagem. Criar comunidades, equipes e parcerias que possam impulsionar e ampliar o pensamento e a prática de cuidar uns dos outros é uma maneira poderosa de sustentar o esforço e a persistência, além de ajudar os alunos a prosperarem de forma mais ampla. Conectada a essas noções de colaboração e aprendizagem coletiva está a ideia de interdependência — um lembrete de que estamos todos interconectados, nossas decisões e ações impactam os outros e os alunos podem apoiar uns aos outros. A comunidade de pessoas com deficiência nos lembra do valor da interdependência em oposição à ênfase exagerada na independência. Podemos trabalhar para apoiar uns aos outros e garantir que as necessidades sejam atendidas dentro do ambiente de aprendizagem e de forma mais ampla.

- Crie acordos comunitários que enfatizem as ideias dos alunos para promover a colaboração, a interdependência e o aprendizado coletivo.
- Crie equipes com metas, funções, expectativas e responsabilidades claras.
- Use instruções que orientem os alunos sobre quando e como pedir ajuda.
- Use instruções ou protocolos que orientem os alunos a expor e compartilhar diferentes perspectivas.

- Incentive e apoie oportunidades de interação e apoio entre colegas (por exemplo, tutores).
- Construa comunidades de alunos envolvidos em interesses ou atividades comuns ou que se identifiquem de maneiras semelhantes.
- Construir comunidades de alunos envolvidos em diferentes interesses ou atividades ou que se identificam de diferentes maneiras.
- Incentive perguntas para entender melhor os conceitos, ideias e perspectivas.

8.4- Promover Pertencimento e Comunidade- Para ajudar os alunos a manterem o esforço e a persistência — e a prosperarem como alunos de forma mais ampla — é essencial criar ambientes de aprendizagem onde os alunos sintam um senso legítimo de pertencimento e comunidade. Promover esse senso legítimo de pertencimento e comunidade é especialmente importante para alunos que foram historicamente excluídos e/ou marginalizados. Além disso, é importante lembrar que as fontes e os significados de pertencimento e comunidade variam entre alunos e contextos. É essencial projetar ambientes de aprendizagem onde haja diversas maneiras de desenvolver relacionamentos, praticar o cuidado mútuo e fortalecer as conexões com as identidades múltiplas e interligadas dos alunos.

- Crie oportunidades para que os alunos compartilhem suas perspectivas sobre como o sentimento de pertencimento e a comunidade podem ser sentidos e representados.
- Crie oportunidades para que os alunos compartilhem suas ideias sobre diferentes maneiras de promover o pertencimento e a comunidade.
- Interesses e identidades bem-vindos. ([Diretriz 7](#))
- Examine quando ou como o preconceito pode estar criando barreiras ao senso de pertencimento dos alunos.

8.5- Ofereça Feedback orientado para a ação- A avaliação é mais produtiva para sustentar o engajamento quando o feedback é relevante, construtivo, acessível, consequente e oportuno. Mas o tipo de feedback também é fundamental para ajudar os alunos a manter a motivação e o esforço essenciais para a aprendizagem. Feedback orientado para ação é o tipo de feedback que oferece comentários específicos sobre maneiras de progredir e agir em direção à meta de aprendizagem. Este tipo de feedback enfatiza o papel do esforço e da prática em vez da “inteligência” ou da “habilidade” inerente como um fator importante para orientar os alunos em direção a hábitos mentais e práticas de aprendizagem bem-sucedidos a longo prazo.

- Ofereça feedback que incentive a perseverança, concentre-se no desenvolvimento da eficácia e da autoconsciência e incentive o uso de suportes e estratégias específicas diante de desafios.
- Ofereça feedback que enfatize o esforço, a melhoria e a obtenção de uma meta, em vez do desempenho relativo.
- Ofereça feedback frequente, oportuno e específico.
- Ofereça feedback substancial e informativo, em vez de comparativo ou competitivo.
- Ofereça feedback que modele como incorporar a reflexão, incluindo a identificação de padrões de desafios ou pontos fortes, em estratégias positivas para o sucesso futuro.
- Ofereça feedback que incentive a tomada de riscos e ofereça outra (ou diferentes) perspectiva(s).

Diretriz 9- Capacidade Emocional

Um aspecto crítico do desenvolvimento humano é atender às habilidades de reconhecer emoções, gerenciar pensamentos e comportamentos e ter empatia com os outros. Uma resposta emocional não impede o pensamento racional; as emoções são parte da experiência humana. Ambientes de aprendizagem eficazes desenvolvem habilidades intrínsecas dos alunos para regular suas próprias emoções e escolher como seguir em

frente a serviço de seu aprendizado. Enquanto muitos indivíduos desenvolvem habilidades e práticas regulatórias por conta própria, seja por tentativa e erro ou observando adultos bem-sucedidos, muitos outros podem se beneficiar de apoios mais explícitos. Infelizmente, alguns ambientes de aprendizagem não abordam essas habilidades e práticas explicitamente, deixando-as como parte do currículo “implícito” que é frequentemente inacessível para muitos. Os educadores e ambientes que desenvolvem a capacidade emocional explicitamente serão mais bem-sucedidos na aplicação dos princípios do DUA por meio de modelagem e estímulo em uma variedade de métodos. Como em outros tipos de aprendizagem, as diferenças individuais são mais prováveis do que a uniformidade. Uma abordagem bem-sucedida requer o fornecimento de opções suficientes para dar suporte à variabilidade entre os alunos. Embora seja imperativo que os alunos desenvolvam estratégias de enfrentamento, o design do ambiente de aprendizagem não deve exigir que os alunos lidem com condições desiguais. Como podemos projetar ambientes de aprendizagem que apoiem e ampliem a capacidade emocional, ao mesmo tempo em que respeitam a variabilidade entre os alunos?

9.1- Reconhecer expectativas, crenças e motivações- Um aspecto importante do desenvolvimento da capacidade emocional é o conhecimento pessoal que cada aluno tem sobre o que considera motivador, seja ele intrínseco ou extrínseco. Para conseguir isso, os alunos podem definir metas pessoais que possam ser alcançadas de forma realista, bem como promover crenças positivas de que suas metas podem ser alcançadas. No entanto, os alunos também precisam de apoio para lidar com a frustração e a ansiedade quando estão no processo de atingir seus objetivos. Várias opções podem ser incorporadas ao ambiente de aprendizagem para ajudar os alunos a encontrar inspiração no processo de aprendizagem e a desenvolver confiança em si mesmos como alunos.

- Use prompts, lembretes, guias, rubricas e listas de verificação que se concentrem em:
 - Estabelecer metas regulatórias, como gerenciar a ansiedade em resposta a desafios;
 - Aumentar a duração da orientação na tarefa em face de distrações
 - Elevando a frequência da autorreflexão;
- Forneça treinadores, mentores ou agentes que modelem o processo de definição de metas pessoalmente apropriadas que levem em consideração tanto os pontos fortes quanto os fracos.
- Apoie atividades que incentivem a autorreflexão e a valorização dos próprios pontos fortes para desenvolver confiança.
- Examine as expectativas explícitas e implícitas definidas pelo ambiente e considere como o preconceito pode criar barreiras, como baixas expectativas ou esperar que todos os alunos demonstrem envolvimento da mesma maneira.

9.2- Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros- Fornecer um modelo de habilidades e práticas regulatórias não é suficiente para a maioria dos alunos. Oportunidades para os alunos processarem suas emoções e refletirem sobre seus pontos fortes e desafios são essenciais. Lembretes, modelos e listas de verificação podem ajudar os alunos a escolher e tentar uma estratégia adaptativa para gerenciar e direcionar suas respostas emocionais a eventos externos (por exemplo, estratégias para lidar com ambientes sociais que produzem ansiedade ou para reduzir distrações irrelevantes para a tarefa) ou eventos internos (por exemplo, estratégias para diminuir a ruminação sobre ideação depressiva ou produtora de ansiedade). Além disso, podem ser fornecidos suportes para desenvolver e apoiar a consciência social ou a capacidade de entender as perspectivas dos outros, incluindo pessoas de diferentes origens e culturas. Esses andaimes devem fornecer opções suficientes para honrar a variabilidade e cultivar espaços seguros de identidade para cada aluno.

- Use modelos diferenciados, andaimes e feedback para:
 - Gerenciando a frustração
 - Buscando apoio emocional externo
 - Desenvolvendo controles internos e habilidades de enfrentamento

- Lidar adequadamente com fobias específicas do assunto e julgamentos de aptidão “natural” (por exemplo, “Como posso melhorar nas áreas em que estou com dificuldades?” em vez de “Não sou bom em matemática.”)
- Use situações da vida real ou simulações para demonstrar habilidades de enfrentamento.
- Crie oportunidades para os alunos refletirem sobre interações sociais.
- Crie oportunidades para que os alunos apreciem seus ativos pessoais, culturais e linguísticos e os ativos dos outros (por exemplo, exibindo autorretratos criados pelos alunos, criando espaços para grupos de afinidade, compartilhando notas de apreciação com colegas e colegas).

9.3- Promover Reflexão Pessoal e Coletiva- Criar oportunidades para reflexão individual e coletiva é uma maneira fundamental de desenvolver capacidade emocional. Uma lente UDL nos lembra da notável variabilidade dos alunos quando se trata de metacognição. Alguns alunos terão maior consciência de seu progresso em direção aos objetivos e de como aprender com os erros ao longo do caminho, enquanto outros alunos podem se beneficiar de instruções e modelos mais explícitos. Para muitos alunos, o simples fato de reconhecer que estão progredindo em direção a uma meta é altamente motivador. Alternativamente, um dos principais fatores para a perda de motivação é quando os alunos não recebem apoio para reconhecer o progresso individual ou coletivo. É importante que os alunos tenham vários modelos e estruturas de diferentes técnicas de autoavaliação e de avaliação em grupo para que possam identificar e escolher aquelas que são ideais.

- Use dispositivos, auxílios ou gráficos para ajudar indivíduos e grupos a aprender a coletar, mapear e exibir dados de seu próprio progresso com a finalidade de reflexão e monitoramento do progresso.
- Use atividades que incluam um meio pelo qual os alunos recebam feedback e tenham acesso a estruturas alternativas (por exemplo, gráficos, modelos, exibições de feedback) que apoiem a compreensão do progresso de uma maneira compreensível e oportuna.
- Adotar protocolos que promovam a reflexão individual e coletiva.

9.4 -Cultive a empatia e as práticas restaurativas- A empatia é um componente essencial para co-projetar ambientes de aprendizagem equitativos. Os seres humanos naturalmente sentem empatia por outras pessoas com quem se identificam ou têm uma experiência comum. Cuidado e conscientização adicionais são necessários para cultivar um senso de empatia com aqueles que podem parecer diferentes ou vir de origens diferentes. Atividades que convidam a ouvir e a considerar perspectivas diferentes das suas, a desenvolver habilidades de comunicação e a oferecer conteúdo que represente autenticamente uma diversidade de experiências vividas podem ajudar a expandir a empatia dos alunos uns pelos outros. A empatia tem o potencial de construir e sustentar uma comunidade de aprendizagem solidária. Essa atenção às experiências e perspectivas dos outros fortalece os laços comunitários dentro de um ambiente de aprendizagem, criando um espaço no qual os alunos se sentem seguros para assumir riscos e a aprendizagem colaborativa pode ocorrer. Às vezes, a confiança é quebrada quando não se trata os outros com cuidado. Isso pode não ser intencional, pois às vezes não temos consciência de como nossas ações impactam os outros. Embora possa ser desafiador para alguns enfrentar essas situações, as práticas restaurativas são um veículo poderoso para reparação. Em vez de punir os alunos pelos erros, as práticas restaurativas permitem que eles considerem o impacto de suas ações e criem uma resposta apropriada para restaurar a confiança na comunidade. A empatia é um componente essencial das práticas restaurativas, pois os alunos praticam a identificação com a perspectiva dos outros, entendem a diferença entre intenção e impacto e buscam tornar a comunidade de aprendizagem completa.

- Use uma estratégia como a prática em círculo (um protocolo em que os alunos compartilham suas emoções e experiências passando um bastão de fala e respondendo um por um) ou uma verificação de emoções para incentivar os alunos a aprender com as perspectivas uns dos outros.
- Facilite o compartilhamento de estratégias ou necessidades de enfrentamento entre

os alunos para incentivá-los a cuidar uns dos outros.

- Institua protocolos como um “banco de amigos” ou um parceiro de responsabilização para incentivar a responsabilidade comunitária pela comunidade de aprendizagem.
- Co-criar e facilitar acordos em sala de aula. Peça especificamente aos alunos que adicionem aos acordos as coisas que eles precisam para se sentirem seguros na sala de aula.
- Crie ferramentas, processos e protocolos gentis e equitativos para que os alunos se responsabilizem mutuamente pelos acordos da comunidade em salas de aula, locais de trabalho e outros ambientes de aprendizagem.
- Use um protocolo como a prática do círculo para tomar decisões comunitárias sobre como restaurar a comunidade após um acordo ter sido quebrado. Esses protocolos podem abranger desde o ensino fundamental até ambientes de aprendizagem para adultos.

REPRESENTAÇÃO

Os alunos diferem nas maneiras como percebem e dão significado às informações. não há um meio de representação que será ideal para cada aluno. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (por exemplo, cegueira ou surdez), dificuldades de aprendizagem (por exemplo, dislexia) e aqueles que representam culturas e/ou línguas diversas ou não dominantes abordam o conteúdo de forma diferente. E essas diferentes abordagens devem ser honradas e valorizadas. Importante é a consideração de como as pessoas, culturas, identidades individuais e coletivas, perspectivas e formas de conhecimento são representadas no conteúdo. A aprendizagem e a transferência da aprendizagem ocorrem quando múltiplas representações e perspectivas são usadas, porque elas ajudam os alunos a fazer conexões dentro e entre os conceitos. Resumidamente, fornece opções de representação é essencial.

Diretriz 1 – Percepção- A aprendizagem é impossível se a informação for imperceptível para o aluno, difícil quando a informação é apresentada em formatos que exigem esforço ou assistência extraordinários, e opressiva quando o conteúdo reforça estereótipos ou pensamento deficitário. Para reduzir as barreiras à aprendizagem, **é importante garantir que as informações-chave sejam igualmente perceptíveis para todos os alunos:1) oferecer a mesma informação através de diferentes modalidades**(por exemplo, através da visão, audição ou tato); **2) oferecendo informação em um formato que permita ajuste pelo usuário 3) oferecendo uma variedade de perspectivas**(por exemplo, texto que pode ser ampliado, sons que podem ser amplificados); e(por exemplo, incorporando uma variedade de autores e colaboradores; incluindo representações autênticas de pessoas, culturas, histórias e identidades).

Representações múltiplas não apenas garantem que as informações sejam acessíveis a alunos com deficiências sensoriais e perceptivas específicas, mas também oferecem suporte ao acesso e à compreensão para muitos outros. Além disso, proporcionar aos alunos a oportunidade de se verem representados no currículo (por exemplo, "espelhos"), bem como vivenciar as perspectivas dos outros (por exemplo, "janelas") permite conexões mais fortes e autênticas com o aprendizado e maiores oportunidades de criação de significado. **Incitar: Como podemos aumentar a acessibilidade, a flexibilidade e a diversidade no compartilhamento de informações?**

1.1- Oportunidades de suporte para a personalização de informações- Em materiais impressos, a exibição de informações é fixa e permanente. Materiais digitais permitem que a exibição das mesmas informações seja flexível e personalizável. Por exemplo, uma caixa de chamada de informações de fundo pode ser exibida em um local diferente, ampliada, enfatizada pelo uso de cores ou excluída completamente. Essa flexibilidade fornece opções para aumentar a clareza perceptual e a saliência das informações para uma diversidade de alunos e permitir ajustes de preferência para

outros. Embora essas personalizações possam ser mais difíceis com materiais impressos, esses são recursos que podem estar disponíveis por meio de materiais digitais. É importante observar que digital não significa que o conteúdo seja acessível, pois muitos materiais digitais são igualmente inacessíveis porque os recursos de acessibilidade não foram incluídos durante o desenvolvimento do conteúdo. Educadores e alunos devem trabalhar juntos para obter a melhor correspondência de recursos com as necessidades de aprendizagem.

Ofereça informações em formatos acessíveis para que os seguintes recursos perceptivos possam ser personalizados:

- Fonte, tamanho do texto, espaçamento entre caracteres e linhas, largura dos caracteres, cor de fundo e cores do texto
- Tamanho de imagens, gráficos, tabelas e outros conteúdos visuais
- Contraste entre fundo e imagens
- Cor usada para informação ou ênfase
- Volume ou velocidade da fala ou som
- Velocidade ou tempo de vídeo, animação, som, simulações, etc.
- Layout de elementos visuais ou outros

1.2- Suporte de múltiplas formas de receber informações- Imagens, gráficos, animações, vídeos ou texto podem parecer a melhor maneira de apresentar informações, especialmente quando as informações são sobre relacionamentos entre objetos, ações, números ou eventos. Mas essas representações visuais não são igualmente acessíveis a todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências visuais ou aqueles que não estão familiarizados com o tipo de gráfico usado. As informações visuais podem ser bastante densas, principalmente nas artes visuais, que podem ter múltiplos significados e interpretações complexas, dependendo de fatores contextuais e da base de conhecimento do espectador. Para garantir que todos os alunos tenham acesso igual às informações, é essencial fornecer alternativas não visuais.

- Forneça descrições (texto ou faladas) para todas as imagens, gráficos, vídeos ou animações.
- Use equivalentes de toque (gráficos táteis ou objetos de referência) para elementos visuais importantes que representam conceitos.
- Forneça objetos físicos e modelos espaciais para transmitir perspectiva ou interação.
- Forneça pistas auditivas para conceitos-chave e transições em informações visuais.

Texto é um caso especial de informação visual. A transformação de texto em áudio está entre os métodos mais fáceis de realizar para aumentar a acessibilidade. A vantagem do texto sobre o áudio é sua permanência. Ao mesmo tempo, fornecer texto que seja facilmente transformável em áudio garante essa permanência sem sacrificar as vantagens do áudio. A conversão de texto em fala sintética digital é cada vez mais eficaz, mas ainda decepciona em sua capacidade de transmitir informações valiosas em prosódia.

- Siga os padrões de acessibilidade ao criar texto digital.
- Permita que um assistente, parceiro ou “interveniente” competente leia o texto em voz alta.
- Forneça acesso ao software de conversão de texto em fala.

Som é uma maneira particularmente eficaz de transmitir o impacto da informação, razão pela qual o design de som é tão importante nos filmes e por que a voz humana é particularmente eficaz para transmitir emoção e significado. No entanto, as informações transmitidas apenas por meio do som não são igualmente acessíveis a todos os alunos e são especialmente inacessíveis para alunos com deficiências auditivas ou com dificuldades de memória. Considere a frequência com que as instruções são dadas apenas oralmente. Para alunos que precisam de mais tempo para processar informações, esse único modo de

compartilhamento de informações representa uma barreira. Além disso, ouvir em si é uma habilidade estratégica complexa que deve ser aprendida. Para garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado, devem haver opções disponíveis para qualquer informação, incluindo ênfase, apresentada auditivamente.

- Use equivalentes de texto na forma de legendas ou conversão automática de fala para texto (reconhecimento de voz) para linguagem falada.
- Forneça diagramas visuais, gráficos ou notações de música ou som.
- Forneça transcrições escritas para vídeos ou clipes auditivos.
- Forneça línguas de sinais para comunicação falada.
- Use análogos visuais para representar ênfase e prosódia (por exemplo, emoticons, símbolos ou imagens).
- Forneça equivalentes visuais ou táteis (por exemplo, vibrações) para efeitos sonoros ou alertas.
- Forneça uma descrição visual e/ou emocional para interpretação musical.

1.3- Representar uma diversidade de perspectivas e identidades de maneiras autênticas- Além da percepção sensorial, é importante que os alunos percebam a si mesmos e as perspectivas dos outros no currículo, nos materiais instrucionais e na mídia usada no ambiente de aprendizagem. Quando os alunos conseguem se identificar com as perspectivas e culturas retratadas nos materiais de aprendizagem, isso promove um senso de validação, afirmação e pertencimento. Quando os alunos nunca têm acesso a materiais ou referências com os quais possam se identificar, eles podem sentir uma sensação de subordinação, como se suas perspectivas fossem menos válidas e apreciadas dentro do ambiente de aprendizagem. Também é importante que os alunos sejam expostos às perspectivas, identidades, culturas, histórias e visões de mundo dos outros. Sem exposição a outras perspectivas, os alunos podem adquirir a falsa compreensão de que suas experiências vividas são universais para todos ou que as perspectivas dos outros são menos válidas ou valorizadas.

- Incorpore uma variedade de autores com diversas identidades, incluindo (mas não se limitando a) gênero, raça, diferentes habilidades, nacionalidade e origem socioeconômica.
- Reconhecer a variedade de pessoas, culturas e histórias que contribuem para a compreensão atual.
- Preste atenção às maneiras como as pessoas e as culturas estão sendo retratadas.
- Desafie representações estereotipadas ou prejudiciais de pessoas e culturas.
- Procure retratos autênticos e complexos de pessoas, culturas, histórias e visões de mundo.
- Facilite a escuta de diversas perspectivas.

Diretriz 2 – Linguagem e Símbolos

Os alunos variam em sua facilidade com diferentes formas de representação, tanto linguísticas quanto não linguísticas. O vocabulário que pode aguçar e esclarecer conceitos para um aluno pode ser difícil de entender para outro. Um sinal de igual (=) pode ajudar alguns alunos a entender que os dois lados da equação precisam ser equilibrados, mas pode causar confusão para um aluno que não entende o que isso significa. Um gráfico que ilustra a relação entre duas variáveis pode ser informativo para um aluno e inacessível ou intrigante para outro. Uma imagem ou figura que carrega significado para alguns alunos pode ter significados muito diferentes para alunos de diferentes origens culturais ou familiares. Como resultado, **as desigualdades surgem quando as informações são apresentadas a todos os alunos por meio de uma única forma de representação. que múltiplas representações estejam disponíveis não apenas para acessibilidade, mas para clareza, compreensibilidade e criação de um entendimento compartilhado para todos os alunos.** Uma estratégia de ensino importante é **Incitar: Como podemos oferecer, honrar e valorizar múltiplas representações de linguagem e símbolos?**

2.1- Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas de linguagem- Os elementos semânticos

por meio dos quais as informações são apresentadas — palavras, símbolos, números, ícones e estruturas linguísticas — são acessíveis de forma diferenciada para alunos com diferentes origens, idiomas e conhecimentos lexicais. Para garantir acessibilidade para todos, o vocabulário, rótulos, ícones e símbolos principais devem ser vinculados ou associados a representações alternativas de seu significado (por exemplo, um glossário ou definição incorporado, um equivalente gráfico, um gráfico ou mapa). Expressões idiomáticas, expressões arcaicas, frases culturalmente exclusivas e gírias devem ser traduzidas. Quando a sintaxe de uma frase ou a estrutura de uma equação ou representação gráfica não é óbvia ou familiar para os alunos, a compreensão é prejudicada. Para garantir que todos os alunos tenham acesso igual à informação, forneça representações alternativas que esclareçam ou tornem mais explícitas as relações sintáticas ou estruturais entre os elementos do significado.

- Ensine previamente vocabulário e símbolos, especialmente de maneiras que promovam a conexão com a experiência e o conhecimento prévio dos alunos.
- Ofereça símbolos gráficos com descrições de texto alternativas.
- Destaque como termos, expressões ou equações complexas são compostas de palavras ou símbolos mais simples.
- Incorpore suporte para vocabulário e símbolos no texto (por exemplo, hiperlinks ou notas de rodapé para definições, explicações, ilustrações, cobertura anterior ou traduções).
- Incorpore suporte para referências desconhecidas no texto (por exemplo, notação específica de domínio, propriedades e teoremas menos conhecidos, expressões idiomáticas, linguagem acadêmica, linguagem figurativa, linguagem matemática, jargão, linguagem arcaica, coloquialismo e dialeto).
- Esclareça sintaxe desconhecida (na linguagem ou em fórmulas matemáticas) ou estrutura subjacente (em diagramas, gráficos, ilustrações, exposições estendidas ou narrativas) por meio de alternativas que:
 - Destaque as relações estruturais ou torne-as mais explícitas.
 - Estabeleça conexões com estruturas aprendidas anteriormente.
 - Torne as relações entre os elementos explícitas (por exemplo, destacando as palavras de transição em uma redação, vinculando ideias em um mapa conceitual, etc.).

2.2- Suporte a decodificação de textos, notação matemática e símbolos- A capacidade de decodificar fluentemente palavras, números ou símbolos que foram apresentados em um formato codificado (por exemplo, símbolos visuais para texto, símbolos táteis para Braille, expressões algébricas para relacionamentos) requer prática para qualquer aluno, mas alguns alunos atingirão a automaticidade mais rapidamente do que outros. Os alunos precisam de exposição consistente e significativa aos símbolos para compreendê-los e usá-los de forma eficaz. A falta de fluência ou automaticidade aumenta muito a carga cognitiva da decodificação, reduzindo assim a capacidade de processamento e compreensão de informações. Para garantir que todos os alunos tenham acesso igual ao conhecimento, especialmente quando a capacidade de decodificar não é o foco da instrução, é importante oferecer opções que reduzam as barreiras que a decodificação cria para alunos que não estão familiarizados com os símbolos.

- Permitir o uso de conversão de texto em fala.
- Use sonoridade automática com notação matemática digital (por exemplo, MathML).
- Use texto digital com uma gravação de voz humana (por exemplo, DAISY Talking Books).
- Permita flexibilidade e fácil acesso a múltiplas representações de notação quando apropriado (por exemplo, fórmulas, problemas de texto, gráficos).
- Ofereça esclarecimentos sobre a notação por meio de listas de termos-chave.

2.3- Cultivar a compreensão e o respeito entre línguas e dialetos- A linguagem dos materiais curriculares geralmente é monolíngue, mas muitas vezes os alunos em sala de aula não o são. Por isso, a promoção da compreensão interlinguística é especialmente importante. Para

novos alunos da língua dominante (por exemplo, inglês nas escolas dos EUA) ou para alunos da língua acadêmica (o discurso dominante na escola), a acessibilidade da informação é bastante reduzida quando não há opções linguísticas disponíveis. Oferecer múltiplas representações, especialmente para informações-chave ou vocabulário, é um aspecto importante da acessibilidade. Além disso, embora uma língua específica possa ser dominante, cultivar o respeito entre línguas e dialetos exige reconhecer que outras línguas e representações linguísticas são válidas e valorizadas.

- Ofereça um currículo diversificado com uma variedade de obras literárias, perspectivas históricas e práticas culturais de diversas origens linguísticas.
- Promova a oportunidade de compartilhar culturas e origens.
- Comemore a diversidade linguística para destacar idiomas e culturas, promovendo orgulho e respeito entre os colegas.
- Disponibilize também todas as informações importantes no idioma dominante nos idiomas nativos ou de herança.
- Vincule palavras-chave do vocabulário às definições e pronúncias nas línguas dominantes e herdadas.
- Defina o vocabulário específico do domínio (por exemplo, “chave do mapa” em estudos sociais) usando termos específicos do domínio e comuns.
- Incorpore ferramentas de tradução eletrônica ou links para glossários multilíngues na web.
- Incorpore suportes visuais e não linguísticos para esclarecimento de vocabulário (por exemplo, imagens, vídeos, etc.).
- Apoiar a translíngua, a capacidade de se mover fluidamente entre idiomas, como uma abordagem que incentiva os alunos a usar todo o seu capital linguístico.
- Reconhecer e incorporar linguagens não orais, como as línguas de sinais.

2.4- Abordar preconceitos no uso da linguagem e dos símbolos- À medida que os países e comunidades se tornam cada vez mais diversos, é comum que os ambientes incluam alunos que falam diferentes línguas e dialetos. Por exemplo, as pessoas nos Estados Unidos falam mais de 350 idiomas, e o governo federal não designa nenhum idioma oficial. No entanto, é comum que o inglês acadêmico seja percebido como a língua padrão para aprendizagem em escolas ou ambientes de trabalho. Como resultado, surge uma hierarquia de linguagem com o inglês padrão no topo, e aqueles que não falam ou não entendem essa língua dominante são frequentemente vistos como tendo um déficit ou desvantagem. É essencial interromper quaisquer mensagens explícitas ou implícitas de inferioridade para aqueles que usam outras línguas ou dialetos (por exemplo, espanhol, árabe, inglês vernáculo afro-americano (AAVE), língua de sinais americana (ASL), etc.) Países, comunidades e ambientes de aprendizagem precisam considerar como diferentes línguas e dialetos são percebidos, retratados e tratados em seus contextos. Isto é especialmente importante dado que a linguagem está intimamente interligada à cultura, aos valores e ao senso de identidade de uma pessoa. Oferecer conteúdo por meio do uso de vários idiomas e símbolos cria mais pontos de entrada para os alunos, aumenta a acessibilidade e proporciona aos alunos linguisticamente diversos um senso de valor e pertencimento.

- Facilitar a escuta e a compreensão de diversos idiomas.
- Use legendas ocultas e línguas de sinais sempre que possível.
- Use legendas ocultas em mais de um idioma.
- Rotule os itens da sala de aula em vários idiomas.
- Dê boas-vindas ao uso de vários idiomas e dialetos para comunicação, incluindo fala e escrita.
- Reconheça que o objetivo de aprender línguas padrão não é a assimilação ou o monolinguismo.
- Evite usar linguagem capacitista (expressões que usam termos associados a deficiências como pejorativos).
- Evite usar linguagem e símbolos associados à opressão, discriminação ou desumanização.

2.5- Ilustrar por meio de diversas mídias- Os materiais de sala de aula geralmente são dominados por informações em texto. Mas confiar no texto como único modo de representação pode impor barreiras ao apresentar conceitos e processos, especialmente para alunos com deficiências relacionadas ao texto ou à linguagem ou alunos que se comunicam em idiomas diferentes do idioma dominante. Oferecer múltiplas representações — especialmente ilustrações, simulações, imagens, vídeos ou gráficos interativos — pode tornar as informações no texto mais relacionáveis e compreensíveis para qualquer aluno e acessíveis para alguns que as considerariam completamente inacessíveis no texto.

- Apresentar conceitos-chave além da representação por meio de texto (por exemplo, um texto expositivo ou uma equação matemática) com outro ou vários formatos (por exemplo, uma ilustração, dança/movimento, diagrama, tabela, modelo, vídeo, história em quadrinhos, storyboard, fotografia, animação ou manipulação física ou virtual).
- Esclareça as ligações entre as informações fornecidas nos textos e qualquer representação que as acompanhe em ilustrações, equações, gráficos ou diagramas.

Diretriz 3- Construindo conhecimento- A educação ajuda os alunos a transformar informações acessíveis em conhecimento utilizável e a gerar novos entendimentos. Décadas de pesquisa em ciência cognitiva demonstraram que a capacidade de criar significado — transformar informações acessíveis em conhecimento utilizável — não é um processo passivo, mas ativo. **Construir conhecimento utilizável, conhecimento que é acessível para futuras tomadas de decisão, não depende apenas de perceber informações, mas de habilidades ativas. O design intencional e as múltiplas representações de informações podem oferecer as opções e andaimes necessários para garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.** Como fazer conexões, sintetizar informações, fazer perguntas, atenção seletiva, integrar novas informações com conhecimento prévio, categorização estratégica e memorização ativa. Construir conhecimento utilizável pode envolver a construção colaborativa de conhecimento, um processo essencial para tornar as informações significativas para os alunos. Envolve alunos trabalhando juntos, sejam eles adultos ou crianças, para co-construir conhecimento. Esta colaboração aproveita diversas perspectivas e experiências, aumentando a profundidade e a amplitude do entendimento. Por meio do diálogo e de atividades compartilhadas, os alunos podem desafiar e refinar suas ideias, resultando em um conhecimento mais robusto e adaptável. Pesquisas mostram que ambientes colaborativos onde os alunos se envolvem em pesquisas compartilhadas e resolução de problemas promovem uma compreensão mais profunda e o avanço do conhecimento coletivo. Os indivíduos diferem muito em seu conhecimento prévio, familiaridade com várias formas de conhecimento e abordagens para construir conhecimento. — a responsabilidade de qualquer currículo ou metodologia de ensino — **Incitar: Como podemos incorporar múltiplas maneiras de construir conhecimento individual e coletivo?**

3.1- Conecte o conhecimento prévio ao novo aprendizado- As informações são mais acessíveis e têm mais probabilidade de serem compreendidas pelos alunos quando são apresentadas de uma forma que prepara, ativa ou fornece algum conhecimento pré-requisito. Barreiras e desigualdades existem quando o conhecimento prévio desconhecido por alguns alunos é essencial para integrar ou usar novas informações. No entanto, também existem barreiras para alunos que têm o conhecimento prévio necessário, mas podem não saber que ele é relevante. Essas barreiras podem ser reduzidas quando há opções disponíveis que ajudam os alunos a conectar conhecimentos prévios relevantes ou vinculam as informações pré-requisitos em outro lugar.

- Instrução de ancoragem vinculando e ativando conhecimento prévio relevante (por exemplo, usando imagens visuais, ancoragem de conceitos ou rotinas de domínio de conceitos).
- Use organizadores avançados (por exemplo, métodos KWL, mapas conceituais).
- Ensine previamente conceitos pré-requisitos críticos por meio de demonstração ou modelos.
- Estabeleça uma ponte entre conceitos com analogias e metáforas relevantes.

- Estabeleça conexões interdisciplinares explícitas (por exemplo, ensinando estratégias de alfabetização na sala de aula de estudos sociais).

3.2- Destacar e explorar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos- Uma das grandes diferenças entre especialistas e novatos em qualquer domínio é a facilidade com que eles distinguem o que é crítico do que é sem importância ou irrelevante. À medida que os alunos aprofundam sua compreensão, eles aumentam sua capacidade de distinguir o que é crítico e como isso se relaciona com o objetivo de aprendizagem. Eles reconhecem os recursos mais importantes na informação e alocam seu tempo de forma eficiente, identificando o que é valioso e encontrando os "ganchos" certos com os quais integrar as informações mais valiosas ao conhecimento existente. Como resultado, uma das maneiras mais eficazes de tornar as informações mais acessíveis é usar dicas ou avisos explícitos que auxiliem os alunos a atender aos recursos que mais importam, evitando aqueles que menos importam.

- Destaque ou enfatize elementos-chave em textos, gráficos, diagramas ou fórmulas.
- Use esboços, organizadores gráficos, rotinas de organizador de unidade, rotinas de organizador de conceito e rotinas de domínio de conceito para enfatizar ideias e relacionamentos principais.
- Use vários exemplos e não exemplos para enfatizar características críticas.
- Use dicas e avisos para chamar a atenção para recursos críticos.
- Destaque habilidades aprendidas anteriormente que podem ser usadas para resolver problemas desconhecidos.

3.3 Cultivar Múltiplas formas de conhecer e dar sentido- Ambientes de aprendizagem equitativos orientam os alunos no processo de construção de conhecimento, valorizando e cultivando múltiplas maneiras de conhecer e criar significado. Perspectivas culturais diversas trazem percepções e métodos únicos de compreensão do mundo. Os sistemas de conhecimento indígenas, por exemplo, enfatizam formas holísticas e interconectadas de conhecer, que podem complementar e enriquecer as metodologias ocidentais. Ao incorporar e respeitar essas várias abordagens, a educação pode se tornar mais inclusiva e eficaz. Essa abordagem ampla ajuda a criar um ambiente educacional mais inclusivo que respeita e utiliza as diversas origens de cada aluno. Materiais e ambientes de aprendizagem bem projetados incorporam múltiplas abordagens para construir conhecimento, incluindo, mas não se limitando a, resolução de problemas, narrativa, algoritmos e pensamento holístico e linear. Incorporar múltiplas maneiras de criar significado, juntamente com a incorporação de modelos, andaimes e feedback, pode ajudar os alunos a saber como aplicar diferentes abordagens e usar essas estratégias de forma eficaz.

- Incorpore múltiplas formas de conhecimento, incluindo narrativa, cinestésica, resolução de problemas e aprendizagem relacional por meio de experiências interpessoais.
- Use instruções explícitas para cada etapa de um processo sequencial para ajudar os alunos a desenvolver um fluxo lógico específico para sua compreensão e criar uma estrutura de tarefas complexas.
- Use opções de métodos e abordagens organizacionais (por exemplo, tabelas e algoritmos para processar operações matemáticas), apoiando as diversas abordagens cognitivas e melhorando a compreensão.
- Use modelos interativos que orientem a exploração e novos entendimentos.
- Introduzir andaimes graduados que dão suporte a estratégias de processamento de informações.
- Forneça vários pontos de entrada para uma lição e caminhos opcionais por meio do conteúdo (por exemplo, explorando grandes ideias por meio de obras dramáticas, artes e literatura, filmes e mídia).
- "Divida" as informações em elementos menores, ajudando a prevenir sobrecarga cognitiva.
- Libere informações progressivamente (por exemplo, destaque sequencial).
- Remova distrações desnecessárias, a menos que sejam essenciais para o objetivo

educacional.

3.4 Maximizar Transferência e Generalização- Todos os alunos precisam ser capazes de generalizar e transferir seu aprendizado para novos contextos. Os alunos variam na quantidade de estrutura necessária para a memória e transferência, a fim de melhorar sua capacidade de acessar o aprendizado anterior. É claro que todos os alunos podem se beneficiar de ajuda para transferir as informações que possuem para outras situações, pois o aprendizado não envolve fatos individuais isolados. Os alunos precisam de múltiplas representações para que isso ocorra. Sem esse suporte e o uso de múltiplas representações, a informação pode ser aprendida, mas fica inacessível em novas situações. Os suportes para memória, generalização e transferência incluem técnicas projetadas para aumentar a memorização das informações, bem como aquelas que estimulam e orientam os alunos a empregar estratégias explícitas.

- Use listas de verificação, organizadores, notas adesivas e lembretes eletrônicos.
- Estimule o uso de estratégias e dispositivos mnemônicos (por exemplo, imagens visuais, estratégias de paráfrase, método de loci, etc.).
- Incorpore oportunidades explícitas para revisão e prática de novos conceitos ou habilidades, incluindo habilidades sociais.
- Use modelos, organizadores gráficos e mapas conceituais para dar suporte à tomada de notas.
- Use estruturas que conectem novas informações ao conhecimento prévio (por exemplo, redes de palavras, mapas conceituais meio cheios).
- Incorpore novas ideias em ideias e contextos familiares (por exemplo, uso de analogia, metáfora, drama, música, filme, etc.) para tornar o aprendizado mais compreensível.
- Incorpore oportunidades explícitas e apoiadas para generalizar o aprendizado para novas situações (por exemplo, diferentes tipos de problemas que podem ser resolvidos com equações lineares, usando princípios da física para construir um playground).
- Ofereça oportunidades ao longo do tempo para visitar ideias-chave e ligações entre ideias.

Projetar vários meios de ação e expressão- **Os alunos diferem nas maneiras como navegam em um ambiente de aprendizagem, abordam o processo de aprendizagem e expressam o que sabem. Portanto, é essencial projetar e honrar essas formas variadas de ação e expressão.** Por exemplo, todos os indivíduos, incluindo aqueles com deficiências, abordam as tarefas de aprendizagem de forma muito diferente. Dependendo do contexto, alguns podem preferir se expressar em texto escrito, mas não na fala, e vice-versa. Também deve ser reconhecido que ação e expressão exigem muita estratégia, prática e organização, e esta é outra área em que os alunos serão diferentes. Na realidade, **não há um meio de ação e expressão que seja ideal para cada aluno**; opções de ação e expressão são essenciais.

Diretriz 4- Interação Um livro didático ou apostila em formato impresso fornece meios limitados de navegação ou interação física (por exemplo, virar páginas, escrever à mão nos espaços fornecidos). Muitos softwares educacionais interativos também fornecem apenas meios limitados de navegação ou interação (por exemplo, usando um mouse ou teclado). De forma mais ampla, o design físico do espaço de aprendizagem também pode ser restritivo (por exemplo, corredores estreitos, disposição inflexível de assentos e mesas, altura inflexível do quadro branco, etc.). A navegação e a interação dessas formas limitadas criarão barreiras para alguns alunos — por exemplo, alunos com deficiências físicas, cegueira, disGRAFIA ou aqueles que precisam de vários suportes de funções executivas. **É importante projetar materiais e ambientes físicos que apoiem e valorizem as necessidades e preferências de interação de cada aluno. Materiais curriculares intencionalmente projetados fornecem uma interface perfeita com tecnologias comuns de assistência e acessibilidade** por meio do qual todos, incluindo indivíduos com deficiência, podem navegar e expressar o que sabem. Essas ferramentas permitem a navegação ou interação com um único interruptor, por meio de interruptores ativados por voz, teclados expandidos e outros. E

ambientes de aprendizagem física projetados intencionalmente fornecem as opções e a flexibilidade no ambiente físico para dar suporte à interação e à navegação necessárias para se envolver no processo de aprendizagem. **Incitar: Como podemos projetar materiais e ambientes físicos que garantam acesso e participação para todos os alunos?**

4.1- Variar e respeitar os métodos de resposta, circulação e movimento- Os alunos diferem muito nas maneiras como circulam e se movimentam pelo ambiente físico, informações e atividades. Para reduzir as barreiras ao aprendizado, é essencial incorporar flexibilidade nos meios de resposta, circulação e movimento. E junto com essa flexibilidade vem a necessidade de refletir sobre preconceitos e suposições relacionadas a esses diferentes meios; é importante honrar a multiplicidade de maneiras de envolver e incorporar o processo de aprendizagem.

- Incorpore flexibilidade nos requisitos de taxa, tempo, velocidade e amplitude de ação motora necessária para interagir com materiais instrucionais, manipuladores físicos e tecnologias.
- Ofereça opções para responder fisicamente ou indicar seleções (por exemplo, alternativas à marcação com caneta e lápis, alternativas ao controle do mouse).
- Ofereça opções para interagir fisicamente com materiais por meio de mãos, voz, interruptor único, joystick, teclado ou teclado adaptado.
- Incorpore flexibilidade ao design do espaço físico (por exemplo, assentos e posicionamento flexíveis, iluminação, etc.).

4.2 - Otimizar o acesso a materiais acessíveis e tecnologias e ferramentas de assistência e acessibilidade-O uso de materiais acessíveis e tecnologias e ferramentas assistivas e acessíveis fortalece as oportunidades para que cada aluno experimente acesso, participação e progresso no processo de aprendizagem. Tecnologias cada vez mais acessíveis são incorporadas aos dispositivos que muitos alunos já possuem e usam. Da mesma forma, tornou-se mais comum que ferramentas de criação incluam opções para criar conteúdo acessível no momento da necessidade, em vez de adquiri-lo de um editor ou outra fonte externa.

Muitas vezes, fornecer uma ferramenta ao aluno não é suficiente. Precisamos fornecer suporte para usar a ferramenta de forma eficaz. Muitas vezes, os alunos podem precisar de ajuda para navegar pelo ambiente (tanto em termos de espaço físico quanto de currículo), e cada aluno deve ter a oportunidade de usar ferramentas que possam ajudá-lo a atingir a meta de acesso e participação total no ambiente de aprendizagem. No entanto, um número significativo de alunos com deficiências usa tecnologias assistivas para navegação, interação e composição regularmente. É fundamental que as tecnologias instrucionais e os currículos sejam acessíveis e não imponham barreiras inadvertidas ao uso dessas tecnologias assistivas. No entanto, também é importante garantir que tornar uma aula fisicamente acessível não reduza inadvertidamente o desafio associado ao objetivo de aprendizagem.

- Garanta que a navegação e a interação possam ser realizadas com uma variedade de ferramentas, incluindo teclado, mouse, dispositivos de troca e comandos de voz.
- Ofereça a capacidade de aproveitar comandos alternativos do teclado para ações do mouse.
- Use o acesso a teclados alternativos (por exemplo, teclados na tela para telas sensíveis ao toque).
- Personalize sobreposições para telas sensíveis ao toque e teclados.
- Selecione um software que funcione perfeitamente com alternativas de teclado.

Diretriz 5- Expressão e comunicação- Não existe um meio de expressão que seja igualmente adequado para todos os alunos ou para todos os tipos de comunicação. Pelo contrário, há mídias que parecem pouco adequadas para alguns tipos de expressão e para alguns tipos de aprendizado. É importante fornecer múltiplas modalidades de expressão para reduzir as barreiras de comunicação e dar suporte aos alunos para expressar

conhecimento, ideias e conceitos no ambiente de aprendizagem. Incitar: Como podemos projetar ambientes de aprendizagem que valorizem modos múltiplos e inovadores de expressão e comunicação, incluindo aqueles que foram historicamente despriorizados?

5.1- Use várias mídias para a comunicação- A menos que mídias e materiais específicos sejam essenciais para o objetivo (por exemplo, aprender a pintar especificamente com óleo, aprender a escrever à mão com caligrafia), é importante acolher e incentivar uma variedade de mídias para expressão. Essa variedade reduz as barreiras específicas da mídia à comunicação entre alunos com deficiências, valoriza formas de comunicação que foram historicamente desvalorizadas e aumenta as oportunidades para cada aluno desenvolver uma gama mais ampla de expressão em um mundo rico em mídia. Por exemplo, é importante que todos os alunos aprendam **composição**, não apenas escrever, e aprender o meio ideal para qualquer conteúdo específico de expressão e público.

- Componha em diversas mídias, como texto, discurso, desenho, ilustração, histórias em quadrinhos, storyboards, design, filme, música, narrativa, dança/movimento, arte visual, escultura ou vídeo.
- Use materiais manipuláveis físicos (por exemplo, blocos de construção, modelos 3D, blocos de base 10).
- Use mídias sociais e ferramentas interativas da web (por exemplo, fóruns de discussão, bate-papos, web design, ferramentas de anotação, storyboards, histórias em quadrinhos, apresentações de animação).
- Resolva problemas usando uma variedade de estratégias.

5.2- Desenvolva fluências com suporte graduado para a prática e desempenho- À medida que os alunos trabalham para desenvolver uma variedade de fluências (por exemplo, visual, auditiva, matemática, leitura, etc.), vários suportes podem ajudá-los a explorar, experimentar, praticar e desenvolver confiança. Essa experiência de envolvimento em exploração, experimentação e prática ocorre quando pode ocorrer aprendizagem significativa e autêntica. Em vez de enfatizar o produto final, o aprendizado mais valioso pode ocorrer durante o próprio processo. Os ambientes de aprendizagem podem apoiar o desenvolvimento de fluências ao incorporar uma variedade de oportunidades de avaliação formativa, bem como estruturas que podem ser gradualmente liberadas ao longo do tempo. Essas avaliações formativas e andaimes podem oferecer flexibilidade em termos de andaimes e suportes, dependendo dos objetivos e contextos. Embora o envolvimento no processo de aprendizagem em si seja fundamental, o produto final ou a performance também pode ser uma maneira significativa de desenvolver fluências, seja na forma de uma redação, uma produção dramática ou alguma outra forma de expressão. O desempenho pode oferecer aos alunos a oportunidade de sintetizar seu aprendizado de maneiras pessoalmente relevantes e compartilhá-lo com outros. No geral, é importante incorporar opções que desenvolvam a fluência dos alunos tanto para a prática quanto para o desempenho.

- Use modelos diferenciados para emular (por exemplo, modelos que demonstram os mesmos resultados, mas usam abordagens, estratégias, habilidades, etc. diferentes).
- Use mentores diferenciados (por exemplo, professores/tutores que usam abordagens diferentes para motivar, orientar, dar feedback ou informar).
- Use estruturas que possam ser gradualmente liberadas com o aumento da independência e das habilidades (por exemplo, incorporadas em softwares de leitura e escrita digital).
- Use feedback diferenciado (por exemplo, feedback que seja acessível porque pode ser personalizado para cada aluno).
- Use vários exemplos de soluções inovadoras para problemas autênticos.

5.4- Abordar preconceitos relacionados a modos de expressão e comunicação- Muitas vezes, preconceitos individuais e sistêmicos desvalorizam certas formas de expressão e comunicação e priorizam outras. Por exemplo, muitas escolas e instituições de ensino

superior consideram as formas de comunicação baseadas em texto mais rigorosas do que outras formas de comunicação; a narração de histórias é essencial para as comunidades indígenas como uma forma de transmitir conhecimento de uma geração para outra, mas as tradições orais foram historicamente silenciadas ou ignoradas; e as legendas ocultas são frequentemente priorizadas em relação às línguas de sinais. Honrar e valorizar múltiplas formas de expressão e comunicação é fundamental para projetar ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos.

- Antecipe e explore como o preconceito pode influenciar os modos de expressão e comunicação oferecidos.
- Antecipe e explore como o preconceito pode influenciar as maneiras como os modos de expressão e comunicação são selecionados.
- Comunique de diversas maneiras como os modos de expressão que se alinham com o objetivo são igualmente valorizados.

Diretriz 6- Desenvolvimento de Estratégia

Um aspecto crítico da aprendizagem é a capacidade de agir com habilidade e propósito, ou de demonstrar “funções executivas”. “Um componente da função executiva relacionada às redes estratégicas é o desenvolvimento de estratégias. Redes estratégicas incluem o córtex pré-frontal e estão interconectadas com redes que impactam o afeto e o reconhecimento. Essas capacidades conectadas às redes estratégicas permitem que os humanos se tornem intencionais em suas reações de curto prazo ao ambiente, estabeleçam metas de longo prazo e planejem estratégias eficazes para atingir essas metas. Essas práticas incluem monitorar o progresso e modificar estratégias conforme necessário. Resumindo, eles ajudam os alunos a usar os recursos e as ferramentas disponíveis para aproveitar ao máximo o aprendizado. A estrutura UDL normalmente envolve esforços para expandir a capacidade executiva de duas maneiras: 1) desenvolvendo habilidades de nível inferior para que exijam menos processamento executivo; e 2) desenvolvendo habilidades e estratégias executivas de nível superior para que sejam mais eficazes e desenvolvidas. Diretrizes anteriores abordaram suportes de acessibilidade e andaimes. Esta diretriz aborda maneiras de fornecer estrutura para as próprias funções executivas.

6.1- Estabeleça metas significativas- Definir metas significativas que sejam desafiadoras e motivadoras é uma parte essencial do processo de aprendizagem. É importante definir metas que sejam grandes o suficiente para capturar a visão e a complexidade do que está sendo aprendido, mas que sejam específicas o suficiente para serem claras, objetivas e mensuráveis. Articular uma meta ajuda a desenvolver um plano para alcançá-la e a identificar as ferramentas ou recursos que melhor apoiarão o aprendizado ao longo do caminho. Conhecer o objetivo ajuda a monitorar o progresso, reconhecer quando mudar estratégias ou direção e dar feedback significativo.

- Use prompts e andaimes para estimar esforço, recursos e desafios.
- Use modelos ou exemplos do processo e produto do estabelecimento de metas.
- Use guias e listas de verificação para estruturar a definição de metas.
- Coloque metas, objetivos e cronogramas em um local óbvio.

6.2- Antecipe e planeje desafios - Depois que uma meta é definida, é importante criar tempo e espaço para planejar uma estratégia, identificar ferramentas úteis e antecipar os desafios que podem surgir ao longo do caminho. Esse planejamento proativo pode reduzir barreiras e garantir que mais indivíduos tenham a oportunidade de atingir seus objetivos.

- Use estímulos de reflexão para antecipar desafios e incentivar o planejamento estratégico.
- Use prompts para “mostrar e explicar seu trabalho” (por exemplo, revisão de portfólio, críticas de arte).
- Use listas de verificação e modelos de planejamento de projeto para entender a meta e definir priorização, sequências e cronogramas de etapas.

- Use coaches ou mentores que modelem reflexões em voz alta sobre o processo.
- Use guias para dividir metas de longo prazo em objetivos de curto prazo alcançáveis.

6.3- Organizar informações e Recursos- Depois que uma meta é definida, é importante criar tempo e espaço para planejar uma estratégia, identificar ferramentas úteis e antecipar os desafios que podem surgir ao longo do caminho. Esse planejamento proativo pode reduzir barreiras e garantir que mais indivíduos tenham a oportunidade de atingir seus objetivos.

- Use estímulos de reflexão para antecipar desafios e incentivar o planejamento estratégico.
- Use prompts para “mostrar e explicar seu trabalho” (por exemplo, revisão de portfólio, críticas de arte).
- Use listas de verificação e modelos de planejamento de projeto para entender a meta e definir priorização, sequências e cronogramas de etapas.
- Use coaches ou mentores que modelem reflexões em voz alta sobre o processo.
- Use guias para dividir metas de longo prazo em objetivos de curto prazo alcançáveis.

6.4- Aumentar a capacidade de monitoramento do progresso- A aprendizagem não pode acontecer sem feedback, e isso significa que os alunos precisam ter uma compreensão clara do progresso que está sendo feito em direção à meta de aprendizagem. Gerar formas múltiplas e variadas de feedback durante todo o processo de aprendizagem é essencial para apoiar o crescimento dos alunos. É importante garantir que essas formas múltiplas e variadas de feedback estejam explicitamente conectadas ao objetivo de aprendizagem e sejam explícitas, oportunas, informativas, acessíveis e personalizáveis. Especialmente importante é fornecer feedback “formativo” que ajude os alunos a monitorar seu próprio progresso de forma eficaz e a usar essa informação para orientar seu próprio esforço e prática.

- Use instruções para orientar o automonitoramento e a reflexão.
- Use representações de progresso (por exemplo, fotos de antes e depois, gráficos e tabelas mostrando o progresso ao longo do tempo, portfólios de processos).
- Explore os diferentes tipos de feedback que são mais úteis de acordo com preferências, objetivos e contextos específicos.
- Use modelos que orientem a autorreflexão sobre qualidade e integridade.
- Use modelos diferenciados de estratégias de autoavaliação (por exemplo, dramatização, revisões de vídeo, feedback de colegas).
- Use listas de verificação, rubricas, modelos e exemplos.

6.5- Desafiar Práticas excludentes- Preconceitos e sistemas de discriminação profundamente arraigados levaram à exclusão de alunos historicamente marginalizados em todas as sociedades e no mundo todo. É fundamental criar estruturas para aprender com as experiências vividas pelos alunos, a fim de expor práticas excludentes, bem como abordá-las.

- Crie tempo para sessões comunitárias regulares e sessões de reflexão individual.
- Trabalhem como indivíduos e como comunidades para nomear, explorar e abordar práticas de exclusão.
- Trabalhar como indivíduos e como comunidades para desenvolver ações concretas e específicas para abordar práticas excludentes e construir comunidades inclusivas.
- Quando uma prática excludente for descoberta, ofereça oportunidades de cura usando práticas baseadas na comunidade, como a justiça restaurativa.

Fonte: CAST, 2024.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO- COM PROPOSTA DE DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Pesquisador: Camila Naomi da Costa Ishisaki Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71578423.5.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.223.824

Apresentação do Projeto:

Foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2180183.pd, de 14/07/2023): RESUMO, HIPÓTESE, METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.

Este trabalho de pesquisa busca conhecer como os professores compreendem e vivenciam os processos de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como analisar os reflexos de sua formação em suas práticas docentes. O transtorno do Espectro Autista (TEA) é um termo usado para descrever uma constelação de déficits de comunicação social que aparecem precocemente, característica sensorio - motoras, comportamentos que podem ou não ser repetitivos e estereotipados, com causas genéticas e outras ainda desconhecidas, podendo tornar os detentores destas características público alvo da inclusão escolar e Educação Especial que no Brasil é marcada por um movimento de construção e reconstrução apresentando ideologias, distintas e em alguns momentos históricas antagônicas sobre o que é educar de modo inclusivo, como tais concepções permeiam a luta histórica da pessoa com deficiência pelo direito a educação, acessibilidade e permanência nos espaços educacionais.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar como ocorre a educação em contextos inclusivos de alunos com autismo em atuação na Rede Municipal de Ensino do município de Paranaguá, Paraná. O estudo sobre quais saberes são importantes para a função e como sua prática se articula com o professor regente da classe, Professores de AEE e outros processos

Endereço: Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAVAI

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br