

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade




Observatório
Edições

Orgs:
Denise de Barros Capuzzo
Gilson Pôrto Jr.

Audiodescrição:

Capa do Livro Educação Inclusiva: da Escola à Universidade. Organizadores Denise de Barros Capuzzo e Gilson Pôrto Jr. Volume I. Publicado sob o selo Observatório Edições. Capa retangular vertical com fundo em preto e cinza. Em cima, sob o fundo preto com letras brancas o título do livro, centralizado; no centro, sob fundo cinza, uma imagem de um livro em tom azul aberto, sustentado por quatro bonecos de cores variadas, como um guarda-chuva em meio ao temporal, tendo ao centro, protegido por ele uma boneca e seus dois filhos. No rodapé, em fundo cinza degradê, a logomarca, alinhado à direita Observatório Edições e centralizado os nomes dos organizadores Denise de Barros Capuzzo e Gilson Pôrto Jr. Fim da audiodescrição.

Denise de Barros Capuzzo
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade

Observatório Edições
2024

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.
Arte de capa: Adriano Alves.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação - CIP
Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2

E24

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade [recurso eletrônico]. / Organizadores: Denise de Barros Capuzzo, Gilson Pôrto Jr. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.
319 p.

ISBN 978-65-981820-3-8.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Universidade. 4. Escola.
5. Educação brasileira. I. Capuzzo, Denise de Barros. II. Pôrto Jr, Gilson.

CDD 371.9046
CDU 37.042+376/378 (81)
LCC LC4717.4

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Erika da Silva Maciel
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoleti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagnó da Silva Soares
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

CAPUZZO, Denise de Barros; PÔRTO JR, Gilson (org.). **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024. ISBN 978-65-981820-3-8.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. */n*. CAPUZZO, Denise de Barros; PÔRTO JR, Gilson (org.). **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024, p. XX-XX. ISBN 978-65-981820-3-8.

Àqueles que acreditam que a educação é um direito de todos, independentemente de suas diferenças. Que a inclusão não é apenas uma palavra, mas um compromisso com a igualdade e a justiça. Que a diversidade é uma força, não uma fraqueza. Que a educação inclusiva não é apenas uma teoria, mas uma prática diária. Que a educação inclusiva não é apenas para alguns, mas para todos. Que a educação inclusiva não é apenas uma escolha, mas uma necessidade. Que a educação inclusiva não é apenas um sonho, mas uma realidade. Que a educação inclusiva não é apenas um objetivo, mas uma missão. Que a educação inclusiva não é apenas um desafio, mas uma oportunidade. Que a educação inclusiva não é apenas uma responsabilidade, mas um privilégio. Que a educação inclusiva não é apenas uma conquista, mas uma celebração. Que a educação inclusiva não é apenas uma questão de educação, mas uma questão de direitos humanos.

PREFÁCIO / 11

Denise de Barros Capuzzo e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

PARTE 1- DA ESCOLA

CAPÍTULO 1 - INCLUSÃO ESCOLAR: Da Educação Básica ao Ensino Superior / 15

Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma; Leidson Lima dos Santos, Érika da Silva Maciel e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

CAPÍTULO 2 - MAPEAMENTO DAS INTERVENÇÕES MAIS UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOB UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA ASSISTIVA / 33

George França Dos Santos, Hellen Souza Luz, Ricardo Loureiro Soares e Simone Lima De Arruda Irigon

CAPÍTULO 3 - O AUTISTA E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: O Espaço Educacional e a sua Contribuição / 65

Wáhkylly Rodrigues Fonseca Cursino e Denise de Barros Capuzzo, Fábio Pereira Vaz

CAPÍTULO 4 - PROTOCOLO DE MAPEAMENTO E ACOMPANHAMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PROMAPEA / 81

Larissa Moreno de Oliveira, Zaíra Nascimento de Oliveira e Eliane Marques dos Santos.

Capítulo 5 - PEI-DIGITAL: Produto Tecnológico para Elaboração do Plano Educacional Individualizado para Aluno Autista / 109

Fernanda Correia de Lima Almeida e Denise de Barros Capuzzo

PARTE 2- DA UNIVERSIDADE

CAPÍTULO 6 - A ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: um relato de experiência-reflexivo / 143

Eliane Marques dos Santos

CAPÍTULO 7 - A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: uma revisão narrativa sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação / 171

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior e Miliana Augusta Pereira Sampaio

CAPÍTULO 8 - “CO YVY ORE RETAMA?” Acesso e permanência de alunos indígenas no curso de Pedagogia Campus Palmas da Universidade Federal do Tocantins / 207

Jean de Oliveira Barbosa e Patricia Medina

CAPÍTULO 9 - INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise de matrizes curriculares à luz da curricularização da extensão no ensino superior / 249

Cristina Miyuki Hashizume e Evanir Sebastião Dos Santos

CAPÍTULO 10 - TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE AUTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT / 283

Denise de Barros Capuzzo, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior,
Daniela Cardozo Barros e Márcia Natalie Queiroz Barreto Cardoso

SOBRE OS AUTORES / 315

O livro “Educação Inclusiva: da escola a universidade” é uma obra que aborda a inclusão de estudantes em diferentes níveis de ensino. Está organizado em duas partes: a primeira parte é dedicada à inclusão escolar, enquanto a segunda parte trata da inclusão no ensino superior.

A primeira parte do livro começa com o Capítulo 1, “Inclusão escolar: da educação básica ao ensino superior”, escrito por Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma, Leidson Lima dos Santos, Érika da Silva Maciel e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior. O capítulo discute a inclusão de estudantes com deficiências em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

O Capítulo 2, “Mapeamento das intervenções mais utilizadas no desenvolvimento educacional dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob uma perspectiva tecnológica assistiva”, escrito por George França dos Santos, Hellen Souza Luz, Ricardo Loureiro Soares e Simone Lima de Arruda Irigon, apresenta um mapeamento das intervenções mais utilizadas no desenvolvimento educacional de estudantes com TEA sob uma perspectiva tecnológica assistiva.

O Capítulo 3, “O autista e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: o espaço educacional e a sua

contribuição”, escrito por Denise de Barros Capuzzo, Fábio Pereira Vaz e Wáhkylly Rodrigues Fonseca Cursino, discute o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de estudantes autistas e a contribuição do espaço educacional para esse desenvolvimento.

O Capítulo 4, “Protocolo de mapeamento e acompanhamento de habilidades e competências socioemocionais na Educação Infantil”, escrito por Larissa Moreno de Oliveira, Zaíra Nascimento de Oliveira, Eliane Marques dos Santos, apresenta um protocolo para utilização em sala de aula de mapeamento e acompanhamento de habilidades e competências socioemocionais denominado PROMAPEA, que favorece o processo de inclusão escolar.

O Capítulo 5, “PEI-Digital: produto tecnológico para elaboração do Plano Educacional Individualizado para aluno autista”, escrito por Fernanda Correia de Lima Almeida e Denise de Barros Capuzzo, apresenta o PEI-Digital, um produto tecnológico para a elaboração do Plano Educacional Individualizado para aluno autista.

A segunda parte do livro começa com o Capítulo 6, “A elaboração do Plano Educacional Individualizado no Ensino Superior: um relato de experiência-reflexivo”, escrito por Eliane Marques dos Santos que explica a elaboração e a implementação do PEI no curso de graduação.

O Capítulo 7, “A inclusão do aluno autista no ensino superior: uma revisão narrativa sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação”, escrito por Miliana Augusta Pereira Sampaio, discute a inclusão de estudantes autistas no ensino superior e o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação para essa inclusão.

O Capítulo 8, ““Co yvy ore retama?” Acesso e permanência de alunos indígenas no curso de Pedagogia Campus Palmas da Universidade Federal do Tocantins”, escrito por Jean de Oliveira Barbosa e Patricia Medina, discute o acesso e a permanência de alunos indígenas no curso de Pedagogia Campus Palmas da Universidade Federal do Tocantins.

O Capítulo 9, “Inclusão no ensino superior de Educação Física: análise de matrizes curriculares à luz da curricularização da extensão no ensino superior”, escrito por Cristina Miyuki Hashizume e Evanir Sebastião dos Santos, apresenta uma análise das matrizes curriculares de cursos de Educação Física à luz da curricularização da extensão no ensino superior.

O Capítulo 10, “Trajetória acadêmica de autistas na Universidade Federal do Tocantins - UFT”, escrito por Denise de Barros Capuzzo, Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, Daniela Cardozo Barros e Márcia Natalie Queiroz Barreto Cardoso, discute a trajetória acadêmica de estudantes autistas na Universidade Federal do Tocantins - UFT.

O livro “Educação Inclusiva: da escola a universidade” é uma obra importante para educadores, pais e estudantes que buscam entender e promover a inclusão de estudantes em diferentes níveis de ensino. O livro apresenta uma visão geral da inclusão escolar e no ensino superior, além de apresentar produtos tecnológicos para a elaboração do Plano Educacional.

Palmas, Abril de 2024
Os Organizadores

Parte 1

Da Escola

INCLUSÃO ESCOLAR: da educação básica ao ensino superior

Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Leidson Lima dos Santos
Érika da Silva Maciel
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental e um imperativo moral para todos os países. Afinal, a educação é a chave para o desenvolvimento pessoal e profissional, e deve ser acessível a todos. A agenda de educação e Direitos Humanos tem sido essencial para motivar investimentos e ações para melhorar a educação nos países de baixa e média renda, assim como globalmente (AKKARI, 2017).

Impulsionada por movimentos internacionais notáveis, a inclusão escolar tem sido objeto de atenção e investimentos por parte de organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses órgãos desempenham papéis fundamentais na promoção da

igualdade de oportunidades educacionais em escala global (UNESCO, 2019a).

Além disso, a iniciativa dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com foco no Objetivo 4, reforça o compromisso de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”, é um fator essencial para atingir todos os demais ODS (UNESCO, 2019b).

Infelizmente, dados de diversos países mostram déficits sistemáticos no direito à educação básica e superior, especialmente em populações vulneráveis como crianças e adolescentes, que se tornam ainda mais evidentes quando estes pertencem a grupos com perfil histórico de exclusão/discriminação (quilombolas, indígenas e populações com deficiência) bem como residir em locais distantes dos grandes centros. Isso agrava ainda mais as iniquidades na educação para esta parcela da sociedade.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação básica é um direito de todos os cidadãos, e deve ser garantida pelo Estado (BRASIL, 1996). Isso significa que todos os cidadãos têm direito a uma educação básica de qualidade, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A educação superior também deve ser acessível a todos, independentemente de sua idade, gênero, raça ou condição socioeconômica. É fundamental que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de sua idade, gênero, raça ou condição socioeconômica.

Neste capítulo, discutiremos a importância da inclusão escolar, bem como as contribuições internacionais, os avanços nacionais e os desafios para a promoção da educação inclusiva e equitativa.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A metodologia adotada para este capítulo envolveu uma abordagem integrativa, combinando revisão bibliográfica e análise documental.

A revisão bibliográfica foi conduzida de maneira abrangente, utilizando bases de dados acadêmicas e bibliotecas virtuais, com foco em estudos, relatórios e documentos relevantes relacionados à inclusão escolar, contribuições internacionais da ONU e UNESCO, avanços nacionais e desafios enfrentados na promoção da educação inclusiva.

A análise documental foi realizada para examinar documentos oficiais, políticas educacionais e diretrizes emitidas por organismos internacionais, governos nacionais e entidades educacionais, a fim de compreender a implementação prática e as estratégias adotadas para promover a inclusão escolar em diferentes contextos.

A discussão dessas abordagens metodológicas visa fornecer uma visão holística da importância da inclusão escolar, destacando tanto as contribuições internacionais quanto os avanços e desafios nacionais, contribuindo assim para uma discussão embasada e enriquecedora sobre o tema.

Destacamos que a revisão bibliográfica pode estar sujeita ao viés de seleção de fontes, enquanto a análise documental pode ser limitada pela disponibilidade de dados oficiais. Alertamos ainda que a dinâmica em constante evolução da inclusão escolar e as dificuldades na medição do impacto representam desafios adicionais.

RESULTADOS

Os resultados foram organizados em quatro Eixos:

- Eixo I - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA;
- Eixo II - AVANÇOS NA EDUCAÇÃO;

- Eixo III - DESAFIOS NA EDUCAÇÃO;
- Eixo IV - CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Eixo I - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O contexto histórico da educação especial inclusiva desempenha um papel fundamental tanto no cenário internacional quanto nacional, moldando as práticas educacionais e influenciando as perspectivas sociais sobre a diversidade e a inclusão.

Contexto Internacional

No contexto internacional a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, é um marco fundamental na história da educação especial e inclusiva. Este tratado internacional não apenas reconhece as pessoas com deficiência como detentoras de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, mas também destaca a importância da inclusão plena e efetiva na sociedade e na educação.

Este documento foi pioneiro ao estabelecer diretrizes claras para a não discriminação e igualdade de oportunidades, incluindo o acesso à educação. Ele exige que os Estados Partes garantam um sistema de educação inclusivo em todos os níveis.

A Organização das Nações Unidas (ONU), teve participação fundamental no movimento internacional por meio de ações e declarações fundamentais na formação de uma compreensão global da educação como um direito humano essencial. A ONU tem desempenhado um papel crucial na promoção de políticas e práticas inclusivas através de várias convenções e programas.

Exemplos notáveis incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabelece a educação como um direito fundamental, e a Declaração de Salamanca (1994), que

se concentra especificamente na educação inclusiva, enfatizando a importância da educação para todos, independentemente das diferenças individuais (BRASIL, 1997).

Outros órgãos internacionais, como a UNESCO, têm liderado esforços para promover o acesso e a qualidade da educação para todos, realizando pesquisas, desenvolvendo políticas e fomentando parcerias globais (UNESCOa, 2019).

Iniciativas como a "Educação para Todos" (EFA) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos, são exemplos de como esses órgãos têm moldado a agenda educacional global (BRASIL, 2007).

O contexto histórico da educação especial inclusiva internacional assume uma relevância crucial no cenário nacional, especialmente considerando que o Brasil é signatário da Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Contexto Nacional

No Brasil, uma série de leis e decretos têm sido estabelecidos para promover a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), Art. 206, diz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece o direito à educação, garantindo acesso e permanência na escola a todos os alunos (BRASIL, 1996). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015) reforça o compromisso com a educação inclusiva no país, estabelecendo diretrizes para a integração de pessoas com deficiência no sistema

educacional regular.

Outro marco histórico, são as políticas de cotas no Brasil, que garantem vagas para grupos marginalizados, incluindo pessoas com deficiência, em instituições de ensino superior. Todos estes são exemplos significativos de como o país tem buscado promover a igualdade na educação.

Os movimentos sociais também têm desempenhado um papel crucial na defesa dos direitos educacionais, especialmente para pessoas com deficiência. Esses movimentos ajudam a sensibilizar o público, influenciar políticas públicas e garantir que as leis sejam efetivamente implementadas (SOUZA; PLETSCHE, 2017).

As lutas e avanços ao longo do tempo refletem mudanças nas percepções sociais, impulsionando a transição de modelos segregacionistas para práticas educacionais que buscam a equidade. Reconhecer o legado histórico da educação especial proporciona uma base crítica para a avaliação de políticas contemporâneas, orientando esforços na construção de sistemas educacionais mais inclusivos e igualitários tanto a nível global quanto local.

Eixo II - AVANÇOS NA EDUCAÇÃO

Educação Básica no Brasil

O Brasil, como citado anteriormente, tem avançado significativamente na legislação para promover a inclusão educacional. O arcabouço legal tem proporcionado uma estrutura para assegurar que alunos com deficiência sejam integrados em ambientes de aprendizagem regulares, sempre que possível, e recebam suporte adequado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), promoveu uma mudança paradigmática, enfatizando a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação em salas de aula regulares. Esta política representou um movimento em direção a um modelo mais inclusivo de educação, que respeita e valoriza a diversidade dos alunos. Este movimento tem relação direta com os seguintes avanços:

- **Implementação de Recursos de Aprendizagem**

Adaptativos: o uso de tecnologias assistivas nas escolas representa um avanço significativo no apoio à aprendizagem de alunos com deficiência. Equipamentos e softwares, como teclados especiais, programas de leitura de tela e áudio-books, tornaram o currículo mais acessível;

- **Capacitação para Uso de Tecnologias:** a disponibilização desses recursos, tem contribuído para capacitar os professores no uso eficaz dessas tecnologias, assegurando que eles possam integrá-las em suas práticas pedagógicas diárias;

- **Programas de Formação Continuada:** um reconhecimento crescente da necessidade de capacitar professores para as demandas da educação inclusiva. Programas de formação continuada e desenvolvimento profissional têm sido implementados em todo o país, focando em metodologias de ensino adaptativas e sensibilização para as necessidades especiais;

- **Foco na Educação Inclusiva:** programas de formação não apenas ensinam técnicas pedagógicas, mas também promovem uma compreensão mais profunda das questões de inclusão, ajudando a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo;

- **Parceria entre Escolas e Famílias:** o fortalecimento da relação entre escolas e famílias representa um passo importante em direção a uma educação mais inclusiva. Escolas têm buscado maneiras de envolver mais os pais no processo educacional, reconhecendo que sua participação

é *sine qua non* para o sucesso dos alunos;

- **Conselhos Escolares e Comunidade:** o envolvimento da comunidade mais ampla, inclusive através de conselhos escolares, tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias inclusivas eficazes e a promoção de uma maior compreensão da importância da educação inclusiva;
- **Adaptação Curricular:** o currículo nas escolas brasileiras tem sido adaptado para ser mais inclusivo, com um foco crescente na diversificação de métodos de ensino e avaliação. Isso inclui a integração de abordagens que atendem a uma variedade mais ampla de estilos e necessidades de aprendizagem;
- **Currículos Flexíveis e Adaptativos:** há um esforço contínuo para tornar os currículos não apenas acessíveis, mas também relevantes e envolventes para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Isso envolve tanto a adaptação de materiais didáticos quanto a introdução de novas abordagens pedagógicas.

Os avanços na educação inclusiva no Brasil refletem uma abordagem abrangente e progressista para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Educação Superior no Brasil

A importância da educação superior no Brasil transcende a esfera individual, refletindo no desenvolvimento social e econômico do país. A implementação de políticas de cotas e o acesso universal, proporcionam oportunidades equitativas para grupos historicamente sub-representados.

Vários esforços para expandir o acesso ao ensino superior para todos os alunos, incluindo aqueles de famílias de baixa renda e de áreas rurais têm sido realizados. Isso inclui a disponibilização de bolsas de estudo e outros programas de apoio financeiro (BATISTA, 2018).

No entanto, a verdadeira eficácia dessas políticas depende não apenas do acesso, mas também do suporte e orientação oferecidos aos estudantes, especialmente àqueles mais vulneráveis.

As Universidades em todo o Brasil têm desenvolvido e expandido programas de apoio e orientação para estudantes vulneráveis. Estes programas oferecem uma gama de serviços, incluindo tutoria, aconselhamento, e adaptação de materiais de estudo (DOS SANTOS, 2003).

Muitas universidades estabeleceram centros de recursos dedicados a apoiar alunos com deficiência, fornecendo acesso a tecnologias assistivas, suporte de especialistas e espaços de aprendizagem adaptados.

Investimentos significativos têm sido feitos para melhorar a infraestrutura física das universidades, tornando os campi mais acessíveis para todos estudantes, especialmente os alunos com deficiência. Isso inclui a construção de rampas, elevadores adaptados e a adaptação de banheiros entre outras instalações.

Além das melhorias físicas, as universidades têm se concentrado em tornar os recursos digitais e tecnológicos mais acessíveis, implementando plataformas de aprendizagem *online* adaptáveis e disponibilizando materiais de estudo em formatos acessíveis.

Outro aspecto chave no avanço da educação superior inclusiva tem sido a adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades de todos os estudantes. Isso inclui, entre outros, a transcrição de textos em Braille e a criação de materiais de áudio.

Os professores e administradores universitários têm trabalhado para incorporar métodos de ensino que sejam inclusivos e que reconheçam a diversidade de seus estudantes. Esses esforços incluem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas, avaliações adaptativas e a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e acolhedor.

Ao integrar efetivamente esses elementos, a educação superior no Brasil vem caminhando para a equidade, proporcionando não apenas acesso, mas também oportunidades substanciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional de todos os estudantes.

Educação Especial e Inclusiva:

As garantias legais para a inclusão de pessoas com deficiência na educação especial e inclusiva têm sido fortalecidas por meio de diversas leis e regulamentos, algumas das principais garantias legais incluem:

- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei assegura o direito à igualdade de oportunidades na educação e proíbe a discriminação;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Já citada anteriormente, a LDB estabelece que a educação inclusiva deve ser oferecida a todos os alunos, respeitando as características e necessidades individuais;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que estabelece diretrizes para a implementação da educação inclusiva, promovendo a formação de professores e a adaptação de materiais didáticos.
- Decreto nº 6.949/2009 que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assegurando a inclusão educacional e a acessibilidade;
- Decreto nº 7.611/2011, dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando a obrigação do sistema educacional de oferecer atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade;

- Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelece metas para a educação inclusiva, incluindo estratégias para a formação de profissionais da educação para atuar em classes comuns;

Estes documentos não apenas estabelecem os direitos de acesso à educação, mas também fornecem diretrizes e normas para a implementação efetiva da inclusão.

Essas diretrizes e normas orientam as escolas na implementação de práticas inclusivas. Isso inclui, por exemplo, a adaptação do ambiente escolar, o desenvolvimento de planos de desenvolvimento (PDI) e planos educacionais individualizados (PEI) e o suporte à transição de alunos com deficiência do ensino básico para o superior (POKER et al., 2013).

A formação continuada de educadores, tem representado outro movimento para garantir qualidade no atendimento às demandas da educação inclusiva, não apenas técnicas pedagógicas, mas também formação em consciência e sensibilização para a inclusão.

Há um esforço crescente para integrar alunos com deficiência em salas de aula regulares, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. Esta abordagem não apenas beneficia alunos com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos.

Contudo a inclusão efetiva requer também adaptações curriculares e estratégias de ensino flexíveis para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Eixo III - DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Desafios na Educação Básica no Brasil:

Dentre os vários desafios a falta de recursos financeiros, humanos bem como a falta de compreensão, resistência, preconceitos arraigados e outras barreiras que impedem um ambiente de aceitação e respeito pelas diferenças (TRIPODI, PERES,

ALVES, 2022).

Embora haja programas de capacitação, ainda existe uma lacuna significativa na preparação dos professores para lidar efetivamente com a diversidade em sala de aula.

A começar pelo suporte e os recursos para os educadores implementarem práticas inclusivas eficazes que são muitas vezes limitadas, impactando a qualidade da educação inclusiva oferecida (SCHWARTZMAN, BROCK, 2005).

Muitas escolas ainda enfrentam outros desafios em termos de infraestrutura para atender às necessidades de alunos com deficiência. Isso inclui a falta de rampas de acesso, banheiros adaptados, equipamentos específicos para alunos com necessidades especiais entre outros, dificultando o acesso igualitário ao currículo para todos os alunos.

Cabe destacar aqui a necessidade do fortalecimento de vínculos entre escolas, famílias e a comunidade para fortalecer as iniciativas de educação inclusiva.

Desafios na Educação Superior no Brasil:

A implementação de políticas de inclusão e acesso no ensino superior enfrenta desafios semelhantes aos da educação básica. Como já citado anteriormente, se por um lado a política de cotas representa um avanço significativo, a realidade escancara uma necessidade urgente de fornecer suporte adequado para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes nas Universidades.

A adaptação da infraestrutura física e digital juntamente com a capacitação dos professores universitários continuam sendo importantes desafios. Isso inclui, além da adaptação de salas de aula, bibliotecas, laboratórios, plataformas de aprendizagem online a adaptação de metodologias de ensino conforme as necessidades de cada aluno.

A falta de pesquisas e ações de extensão focadas na

educação inclusiva demonstra que a promoção de um ambiente universitário inclusivo precisa de uma atenção mais direcionada e investimentos substanciais (PEREIRA et al., 2022).

A escassez de estudos aprofundados nessa área contribui para a falta de compreensão holística das barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades especiais no contexto acadêmico. A realização de pesquisas específicas pode oferecer *insights* cruciais sobre estratégias eficazes, métodos de ensino adaptativos e políticas institucionais que promovam uma inclusão mais abrangente.

A carência de iniciativas de extensão compromete a capacidade da universidade em se tornar um agente efetivo de transformação social. A interação direta com a comunidade possibilita a identificação de demandas específicas e a coleta de *feedback* valioso, fundamentais para orientar pesquisas e práticas que realmente atendam às necessidades da diversidade presente na sociedade (MANTOAN; BATISTA, 2001).

Ao integrar pesquisa, extensão e práticas inclusivas, as instituições não apenas fortalecem sua função social, mas também contribuem de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um currículo inclusivo é aquele projetado para ser acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais (DE FÁTIMA MINETTO, 2008). A inclusão no currículo vai além da mera integração física, englobando a participação plena e o sucesso de todos os alunos.

Envolve a criação de programas de estudo que sejam flexíveis o suficiente para se adaptarem a uma variedade de necessidades e estilos de aprendizagem. Isso inclui a utilização de diferentes metodologias de ensino, materiais adaptados e avaliações diferenciadas (GABRIEL, DRAGO, 2022).

Cada aluno com deficiência têm necessidades únicas, que podem incluir desafios auditivos, visuais, físicos, intelectuais ou de aprendizagem (ZULIAN, FREITAS, 2001). Um currículo eficaz deve reconhecer e abordar essa diversidade (AINSCOW, 2009). Isso implica em adaptar o currículo para garantir que cada aluno possa participar ativamente e se beneficiar do processo educacional.

Trabalhar nesta perspectiva significa trabalhar com modelos funcionais, que sejam projetados para o desenvolvimento de habilidades práticas, que seja diretamente aplicável e relevante para a vida diária dos alunos, preparando-os para a independência e a participação na sociedade (DE FÁTIMA MINETTO, 2008).

Esse movimento dinâmico de adaptações curriculares pode incluir a modificação de objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso deve envolver a colaboração entre educadores, pais e profissionais especializados para desenvolver um currículo que seja mais eficaz e significativo para o aluno.

Tendo em vista o caráter seletivo e meritocrático da educação escolar, POKER et al. (2013) sugere uma proposta educacional inclusiva por meio da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O PDI, focado no desenvolvimento global do estudante, permite uma abordagem personalizada que considera suas habilidades, desafios, interesses e metas específicas. Sua elaboração geralmente envolve a colaboração entre educadores, pais, terapeutas e o próprio aluno, assegurando que o plano seja abrangente e centrado no aluno.

Por sua vez, o PEI direciona estratégias de ensino adaptadas, destacando metodologias, recursos e avaliações ajustados às características individuais do aprendiz. Ele detalha as necessidades educacionais específicas de um aluno e como essas

necessidades serão atendidas. Inclui objetivos específicos de aprendizagem, estratégias de ensino personalizadas e métodos de avaliação adaptados.

Esses planos não apenas promovem a personalização da aprendizagem, mas também fortalecem a autonomia do aluno, incentivando-o a participar ativamente do seu processo educacional.

São documentos vivos, sujeitos a revisões e ajustes e oferecem uma visão abrangente para superar os desafios e propor estratégias, soluções envolvidas na criação e implementação de um currículo inclusivo. Podem contribuir em última análise para a formulação de políticas e princípios para aplicação prática em sala de aula.

Ao reconhecer a diversidade no aprendizado, o PDI e o PEI contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo, capacitando os educadores a atenderem às necessidades específicas de cada aluno, promovendo, assim, um aprendizado mais significativo e equitativo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009.

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 937–958, abr. 2017.

BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-posições**, v. 29, p. 41-65, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tradução: Edilson Alkimim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009.** Ratifica a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assegurando a inclusão educacional e a acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011.** Dispõe sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando a obrigação do sistema educacional de oferecer atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13.005/2014). Estabelece metas para a educação inclusiva, incluindo estratégias para a formação de profissionais da educação para atuar em classes comuns. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1. p. 2.

DE FÁTIMA MINETTO, Maria. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Editora Ibpex, 2008.

DOS SANTOS, Mônica Pereira. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista Movimento—Revista da Faculdade de Educação da UFF—no**, v. 7, p. 78-91, 2003.

GABRIEL, Emilio; DRAGO, Rogério. Educação Especial e Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas: uma revisão histórica e legal. **Revista Transformar**, v. 15, n. 2, p. 66-83, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

MANTOAN, Maria Tereza E.; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva. **2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, p. 124-127, 2001.

PEREIRA, Alves de Matos; SOUZA Mônica Alves de; CARINA, Aparecida; DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva. **Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal)**, v. 15, n. 4, 2022.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre Políticas E Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 27–27, 16 mar. 2015.

POKER, Rosimar Bortolini et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, v. 1320, 2005.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo; PERES, Ursula Dias; ALVES, Thiago. **Os desafios do financiamento da educação básica no brasil em perspectiva multidisciplinar**. 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação** (2019a).

UNESCO. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil (2019b). **Declaração de Barcelona**.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, p. 47-57, 2001.

MAPEAMENTO DAS INTERVENÇÕES MAIS UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SOB UMA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA ASSISTIVA

George França dos Santos

Hellen Souza Luz

Ricardo Loureiro Soares

Simone Lima de Arruda Irigon

INTRODUÇÃO

O autismo, classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, é reconhecido sumariamente pela presença de prejuízos significativos nas habilidades sociocomunicativas e pela existência de comportamentos e interesses estereotipados de diversas ordens. Os avanços nas técnicas de rastreamento, que tornam o diagnóstico cada vez mais precoce, permitiram que a intervenção também o seja – ainda que, na prática, as famílias tenham acesso tardio ao diagnóstico dos filhos (ZANON; BACKES; BOSA, 2017).

Nessa perspectiva, a intervenção precoce é fator fundamental para se obterem avanços no quadro clínico do autismo ao longo do processo de desenvolvimento.

Embora ainda não existam investigações aprofundadas sobre o valor a longo prazo desse tipo de intervenção, ganhos infantis nas habilidades sociocomunicativas e no desenvolvimento foram observados após a intervenção precoce.

Indivíduos com autismo apresentam, desde antes dos três anos de idade, comprometimentos qualitativos para interagir socialmente de forma recíproca e para discriminar a função social das experiências com outros, o que gera prejuízos significativos no processo de desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas. Apresentam ainda dificuldades quanto ao desenvolvimento da capacidade de imaginar, o que acarreta uma tendência a adotar padrões restritos e repetitivos de atividades e interesses, como a adoção de padrões motores, a adesão insistente e rígida a rotinas e alterações nas respostas sensoriais (com hiper ou hiporresponsividade) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015).

Sinais de alerta para o autismo, como alterações de sono e do comportamento alimentar, embora não sejam específicos do transtorno, são passíveis de identificação já nos primeiros meses de vida do bebê. Contudo, esses sinais não diferenciam as crianças que apresentam atraso no desenvolvimento daquelas com autismo. É somente após os 6 meses de idade que alguns comportamentos podem evidenciar mais o autismo: é possível notar o declínio da frequência de comportamentos como olhar para faces, sorriso social e vocalizações.

A presença de comportamentos indicativos do autismo fica mais marcante à medida que avança o processo de desenvolvimento desvelando, então, as lacunas biológicas do desenvolvimento que interferem nas capacidades de engajamento social, habilidades sociocomunicativas, entre outros.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é diagnosticado em número cada vez mais crescente no Brasil, especialmente pelo fato de que pessoas em idade escolar ou adultas, antes nunca diagnosticadas, podem, atualmente, ter suas características autísticas detectadas antes dos 18 meses de idade. A barreira do diagnóstico vem sendo derrubada, apesar de ainda deixar muito a desejar, sendo comum mães procurarem uma explicação para as dificuldades do seu filho e não encontrarem respostas dos profissionais de saúde.

Apesar das questões graves e da dor que o autismo pode trazer, o aumento dos diagnósticos é uma vitória, tanto para aqueles que não sabiam como nem onde procurar ajuda quanto para quem tem o transtorno, uma vez que as possibilidades de superação se tornam muito maiores com o diagnóstico precoce.

Esse crescimento, aliado à conscientização das famílias, causa também o aumento da busca por tratamento e educação para as pessoas com TEA. Em sua maioria, esses indivíduos apresentam necessidades específicas durante toda a vida, o que envolve cuidados intensivos desde a intervenção precoce até sua velhice.

O impacto do TEA sobre as famílias é muito grande do ponto de vista emocional, social e econômico, pois existem famílias com pouquíssimas condições econômicas para se responsabilizar pelo tratamento adequado, bem como para atender as necessidades geradas pelo transtorno, necessitando, assim, de apoio institucional.

O diagnóstico do transtorno é uma tarefa multidisciplinar – tornando necessária a comunicação entre os profissionais envolvidos – e é essencialmente clínico, realizado a partir de observações da criança e de entrevistas com pais e/ou cuidadores.

Camargo e Rispoli (2013) afirmam que as intervenções e métodos educacionais pautados na Psicologia Comportamental têm sido utilizados na redução dos sintomas do espectro do

autismo e promovem, segundo os autores, uma variedade de habilidades sociais, de comunicação e de comportamentos adaptativos.

Estudantes com TEA geralmente não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais e não conseguem manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos. Dessa forma, estratégias específicas e diferenciadas de intervenção educacional baseadas em uma perspectiva calcada nas tecnologias assistivas contribuem expressivamente para o desenvolvimento educacional e comportamental desses estudantes.

A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007). Galvão Filho (2015, p. 10), afirma que a tecnologia assistiva pode ser utilizada como um importante instrumento educacional e como um recurso, tanto nas práticas pedagógicas quanto na construção da autonomia das pessoas com deficiência.

Diversos tipos de intervenções têm sido criadas para o tratamento e educação desses estudantes. Muitas delas dispõem de recursos com tecnologias assistivas capazes de implementar e aprimorar os métodos e técnicas educacionais mais usuais para o autismo, propondo contribuir para a sua interatividade e conectividade, considerando o potencial educativo e inclusivo desses indivíduos.

Deste modo, a respectiva pesquisa investiga as intervenções educacionais destinadas ao desenvolvimento de estudantes com TEA, com foco particular no ABA (Análise do Comportamento Aplicada), PECS (Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras)

e TEACCH (Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação). A pesquisa explora a origem, conceitos e aplicações desses métodos, ressaltando suas estratégias e objetivos principais.

O método ABA baseia-se na modificação de comportamentos, utilizando princípios de aprendizagem e motivação para melhorar o comportamento social das pessoas com TEA. Enquanto isso, o PECS se concentra em comunicação alternativa por troca de figuras, promovendo a comunicação em crianças com autismo ou com dificuldades na fala. Por outro lado, o TEACCH adota uma abordagem cognitiva e comportamental, priorizando a organização visual do ambiente pedagógico para fomentar a independência das crianças com TEA.

A análise detalhada desses métodos resalta suas estratégias específicas, enfatizando o objetivo comum de desenvolver habilidades, proporcionar autonomia e melhorar a qualidade de vida das crianças com TEA. Discute-se a importância da disseminação dessas intervenções nos contextos educacionais, familiares e sociais para beneficiar de maneira abrangente o aprendizado e a inclusão de estudantes com TEA.

Além disso, a pesquisa destaca a necessidade de intervenções precoces, intensivas e embasadas em evidências científicas, bem como o papel crucial do professor na implementação de estratégias e tecnologias assistivas voltadas para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Tais discussões serão vistas com mais riqueza de detalhes ao longo do texto com uma compreensão mais ampla sobre a relevância dessas intervenções no contexto educacional, promovendo um olhar mais abrangente e inclusivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada por meio de revisão de literatura, análise de documentos oficiais e de aportes teóricos da

área, utilizando-se de publicações em livros, periódicos, dissertações, teses, sites, dentre outros recursos que direcionam o desenvolvimento de uma investigação com sustentação teórica baseada em abordagens de autores dedicados e amostras teóricas ou conceituais voltadas essencialmente às temáticas da pesquisa.

A revisão de literatura "[...] caracteriza-se por avaliações críticas de materiais que já foram publicados, considerando o progresso das pesquisas na temática abordada" (KOLLER et. al., 2014).

A pesquisa empreendida tem caráter exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa que, conforme Gil (2008), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Para busca e seleção dos dados foi realizada a pesquisa bibliográfica, um procedimento indispensável para aproximar os conceitos e fundamentos que amparam o objeto deste estudo. Marconi e Lakatos (2006, p. 160) pontuam que:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Marconi e Lakatos (2006) pontuam ainda que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas (boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas,

monografias, teses e material cartográfico) até meios de comunicação orais (rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão), inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto e fornece subsídios para a compreensão, análise e interpretação do assunto em questão.

Na sequência será apresentado alguns aspectos conceituais e diagnósticos do autismo.

AUTISMO: CONCEITO E DIAGNÓSTICO

O autismo “é um conjunto de sintomas iniciados na infância, onde a capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização fica severamente prejudicada” (CUNHA, 2017). O termo foi mencionado pela primeira vez para descrever a forma como as pessoas que possuíam esquizofrenia se comportavam. Nos anos de 1911, Eugen Bleuler, que tratava pessoas com problemas mentais, descrevia o autismo como um comportamento que fazia os sujeitos fugirem da realidade e, com isso, se aprofundavam em isolamento profundo. Posteriormente, Leo Kanner fez uma observação com crianças que tinham dificuldades para se relacionar e, em 1943, percebeu que essas crianças apresentavam muitas dificuldades na comunicação e possuíam apego às atividades de rotina de modo excessivo. Começou, então, a acreditar que o transtorno era causado por fatores emocionais e que era transmitido dos pais para os filhos; contudo, era muito questionado, pois não possuía elementos científicos que confirmassem tal informação.

Em 1944, mais de 400 crianças foram avaliadas por Hans Asperger, que observou cada comportamento delas. Durante as transcrições dos dados, foi possível perceber que essas crianças apresentavam inabilidade para desenvolver amizades ou empatia

por outras pessoas, além dificuldades motoras, e, por isso, muitas crianças se restringiam a interagir com outras que eram consideradas “normais” ou “comuns”.

Atualmente, compreende-se que crianças autistas podem apresentar manifestações distintas, que podem aparecer de forma diferente e não necessariamente juntas, e que os fatores biológicos podem influenciar, sobremaneira, uma criança. Por isso, estudos para compreender como essa relação pode influenciar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda estão em desenvolvimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (2015) estabelece ainda critérios que facilitam o diagnóstico precoce e o tratamento, classificando em níveis, como demonstrado no Quadro 1 abaixo demonstrado, que abrange todos os níveis de comprometimento, do maior ao menor:

Quadro 1 – Níveis e Características do Autismo

Nível	Características
Nível 1 "Exigindo apoio"	Necessidade de pouco apoio, mas estão presentes algumas dificuldades comunicativas, trocar de atividade, organização e planejamento e de interação social.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Apresenta déficits graves de comunicação e interação social, inflexibilidade comportamental e dificuldade de lidar com mudanças.
Nível 3 "Exigindo apoio muito"	Apresenta déficits graves na comunicação, interação social e linguagem, extrema

substancial”	dificuldade à mudança e grande sofrimento para mudar de foco ou ação.
--------------	---

Fonte: Adaptado do DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2015).

As questões sobre os possíveis agentes causadores do autismo são muito polêmicas. São levantadas desde causas psicológicas, disfunções cerebrais, alterações em neurotransmissores e fatores ambientais até questões de natureza genética – esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas (ORRÚ, 2012, p. 27).

De acordo com Orrú (2012), a epilepsia, problemas perinatais ou pré-natais, além da síndrome de Down, são condições médicas comumente associadas ao autismo, e as causas mais comuns do transtorno são infecções como varicela, toxoplasmose, caxumba, herpes simples, sífilis, rubéola e alguns problemas que ocorrem durante o pré-natal.

O autor ainda afirma que:

[...] estão se realizando estudos de alguns genes, [...] a serem identificados como mecanismos de herança para o autismo. Embora não sejam definitivos para clarear-lhe a origem, mostram-se úteis no estímulo da busca ardilosa para o melhor conhecimento da síndrome, suas hipóteses e possibilidades de desenvolvimento (ORRÚ, 2012, p. 29).

Os fatores ambientais podem também contribuir para o desencadeamento do autismo nas crianças. Os mais comuns variam do uso de substâncias químicas a infecções oriundas de

vírus, pois estima-se que fatores genéticos aliados aos fatores ambientais (externos), formam o ser humano com suas habilidades ou talentos, bem como suas dificuldades e inaptidões.

O autismo é um transtorno complexo e, por isso, muitos pesquisadores têm dificuldades em explicar suas causas de forma concreta. O diagnóstico deve ser feito com cautela e por profissionais qualificados, que entendam do assunto, já que ainda há lacunas no modo como o autismo se apresenta em cada pessoa. Uma das dificuldades em se estabelecer um diagnóstico se deve ao fato que “o grupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento pode ser caracterizado como um conjunto de anormalidades qualitativas onde cabem outros distúrbios” (CUNHA, 2017).

No intuito de ofertar suporte e apoio às pesquisas sobre TEA, surgiram no país algumas instituições, como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), a Associação de Amigos do Autista (AMA), que ajudam na luta das famílias por tratamento e inclusão social de seus filhos, bem como a Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas (ASTECA), que promove a interação entre a sociedade e os autistas, na perspectiva de ajudar professores com apoio pedagógico em sala de aula. É importante frisar que, mesmo com o apoio dessas instituições, ainda existe uma carência muito grande no tocante ao esclarecimento do autismo e da formação dos profissionais que atuam no desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Muitas famílias sentem-se desamparadas por serem carentes e, quando se deparam com o processo de diagnóstico e com os altos custos que envolvem o tratamento das crianças, sentem-se confusas por não possuírem conhecimento ou por não terem consciência do seu direito como cidadão. Nesse sentido, as associações e organizações que lutam pela educação e direitos dos autistas podem contribuir de forma significativa.

É necessário que se tenha a compreensão de que o autismo evidencia sintomas que correspondem a três áreas

principais: o comportamento, a comunicação e a socialização. A área aparentemente mais evidenciada é a da interação social, pois as crianças possuem dificuldade em se relacionar com outras e, dependendo do nível de autismo, essa relação pode nem existir.

Segundo Bó (2019, p. 17), "a gravidade do transtorno do espectro autista é determinada pelos prejuízos na comunicação social e nos padrões restritos e repetitivos do comportamento e podem variar com o contexto ou oscilar com o tempo". Geralmente, quando a criança tem o transtorno, ela realiza ações repetitivas, atitudes estereotipadas, bate palmas, balança o corpo compulsivamente, torce os dedos ou fica nas pontas dos pés quando quer andar mais rápido.

Outro fator que caracteriza o autismo é o interesse por atividades que se encaixem em uma rotina. Quando ela é quebrada, as crianças ficam confusas, prejudicando sua relação com o que vinha fazendo em benefício de seu desenvolvimento. A rotina funciona como uma forma de elas se sentirem mais seguras, sem surpresas com as quais elas não possam lidar ou com um problema que ainda não conhecem a solução, por mais simples que seja. Se a rotina da criança autista for modificada, ela pode apresentar comportamentos mais agressivos, como zangar-se, devido à angústia de não saber lidar com uma nova situação.

Quando a criança é forçada a realizar uma atividade que fuja da rotina, ela pode, em um momento de raiva, ficar agressiva. Uma das manifestações mais comuns é o distúrbio de humor, e as crianças podem agir de forma adversa, chorando ou sorrindo de forma compulsiva, o que pode não ser o que aparenta. Em relação a aprendizagem, muitas crianças que possuem autismo costumam armazenar na memória as informações na mesma linha e foco, o que pode prejudicar outras áreas do seu desenvolvimento, pois não consegue manter sua atenção em outras áreas que também são relevantes. A criança com autismo percebe as coisas de maneira fragmentada, colocando seu foco nos detalhes: ao segurar

um objeto, por exemplo, não consegue inicialmente usá-lo ou entender a sua função e fica estritamente limitada a compreender esses detalhes como cor, linhas, traços, textura, tamanho, forma etc.

Contudo, apesar de todos os sintomas ligados ao autismo, não se pode esperar que uma criança apresente todos para que se feche um diagnóstico, e o tratamento deve ser iniciado tão logo se percebam algumas (ou todas) as características descritas. Esse fato ressalta o papel da intervenção precoce para o tratamento do TEA.

Os procedimentos para o trabalho com autistas compreendem avaliação comportamental, treino de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamentos acadêmicos, com o objetivo de reduzir comportamentos excessivos e ampliar a atenção do sujeito.

Diversos métodos têm sido utilizados para desenvolver essas habilidades. A seção seguinte discorre sobre as intervenções educacionais mais utilizadas no desenvolvimento dos estudantes com TEA.

INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS MAIS UTILIZADAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA

ABA (Applied Behavior Analysis)

O método Análise do Comportamento Aplicada (ABA) consiste em ensinar à criança com autismo habilidades que não possui por meio de etapas previsíveis com características gerais. Tipicamente envolve a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados, seguidos por métodos sistemáticos que delineiam uma intervenção envolvendo

estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas.

Caracterizada pela coleta de dados antes, durante e depois da intervenção e por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, a ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem às rotinas e a diretrizes claras e planejadas (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 641).

A ABA consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos com o objetivo de modificar comportamentos socialmente relevantes e, assim, reduzir repertórios problemáticos. Se utiliza de estratégias como as que envolvem repetição, imitação, mandos, modelos, pareamento de estímulos, entre outras técnicas (COOPER; HERON; HEWARD, 1989 *apud* SILVA; LOPES-HERRERA; DE VITTO, 2007).

Nesse tratamento, a criança é levada a trabalhar sempre de forma positiva, para que não ocorram comportamentos indesejados. Nos casos em que a criança apresenta respostas problemáticas, como negativas ou birras, estas, propositalmente, não são reforçadas. Ao invés disso, são registradas, a fim de identificar quais eventos ou fatores desencadeiam o comportamento negativo (MELLO, 2007, p. 37).

Segundo Camargo e Rispoli (2013), a ABA é amplamente utilizada com autistas, mas não é restrita a esse público. É também utilizada com pessoas sem o transtorno e em locais variados, como escolas, empresas e clínicas. Ainda conforme os autores, a ABA pode ser definida como uma tecnologia que pode ser aplicada em situações de vida reais, em que comportamentos apropriados e inapropriados podem ser melhorados, aumentados ou reduzidos.

Os procedimentos de tratamento se baseiam na análise do caráter singular da história de cada pessoa, tendo sido amplamente utilizada para o planejamento de intervenções de tratamento e educação para pessoas com TEA. Nesses casos,

ocorre a criação de programas para o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras nas áreas de comunicação e autocuidado, proporcionando a redução de comportamentos não adaptativos (estereotípias, agressividade etc.), substituindo-os por comportamentos socialmente mais aceitáveis e que sirvam aos mesmos propósitos.

A terapia que é realizada no método ocorre de forma individual, com base em experiências concretas, e pode progredir conforme o desenvolvimento de cada criança. A intenção é mudar o comportamento inadequado das crianças, melhorando a interação, diminuindo as birras e inserindo práticas que promovam o desenvolvimento de novas habilidades. Cada passo é realizado por etapa, respeitando as limitações de cada criança. As habilidades são trabalhadas de forma sequencial, uma após a outra, por meio de instrução profissional e com base na singularidade de cada caso.

O método ABA permite que a criança aprenda de forma mais agradável por meio de estímulos. Esses estímulos são relevantes para que se compreenda a melhor forma de lidar com cada criança, com foco em suas necessidades subjetivas. Logo, tal intervenção comportamental auxilia a pessoa com TEA a se comunicar e, assim, produzir modos mais efetivos e refinados nas relações sociais que mantém, de modo a se sentir mais autônoma em suas escolhas de vida, seja em engajamento em atividades acadêmicas, artísticas, lazer ou laborais.

Pecs (Picture Exchange Communication Symbol)

Denominado Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras (PECS), é um dos métodos mais difundidos e utilizados com alunos autistas. Foi desenvolvido pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost, em 1985 (MACEDO; ORSATI, 2011). É um sistema que se propõe a promover um meio de Comunicação

Alternativa (CA) por meio figuras ou pictogramas (MELLO; SGANZERLA, 2013) e foi desenvolvido para ajudar pessoas com autismo ou outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir a habilidade de comunicação, por meio de objetos concretos, representados em miniaturas, fotos e/ou pictogramas são utilizados para estabelecer a comunicação.

O método PECS pode ser utilizado com indivíduos que não falam ou que possuem comunicação com baixa eficiência, visando ajudar a pessoa a perceber que, através da comunicação, é possível conseguir muitas coisas que se deseja, estimulando-a a se comunicar. Além disso, o método também ajuda a diminuir problemas de conduta (MELLO, 2007, p. 39).

Trata-se de um método bastante aceito, pois não demanda materiais complexos ou caros, é fácil de aprender e, quando bem aplicado, apresenta resultados inquestionáveis em crianças que não falam – e também na organização da linguagem verbal em crianças que têm dificuldades de comunicação e precisam organizar sua linguagem (MELLO, 2007, p. 39).

O protocolo PECS é baseado na investigação e na prática dos princípios da Análise Comportamental Aplicada (ABA). Quando bem implementado, a fala pode emergir em muitas pessoas (VIEIRA, 2012 *apud* MELLO; SGANZERLA, 2013).

Os benefícios da utilização do PECS para crianças com autismo são discutidos na literatura e demonstram o bom aprendizado do método por estudantes, que apresentam melhoria do comportamento sociocomunicativo, aumento da linguagem verbal e da complexidade gramatical, além de generalização de habilidades comunicativas aprendidas (MACEDO; ORSATI, 2011).

Mizael e Aiello (2013), em um estudo de revisão de literatura brasileira e estrangeira, acrescentam que o PECS parece ser efetivo no ensino da comunicação de indivíduos com autismo ou com pouca fala funcional, apesar de o pequeno número de

participantes de cada estudo levarem os autores a indicar o método como uma estratégia de ensino individual.

O PECS foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir 52 (cinquenta e duas) habilidades de comunicação. Muitas crianças com autismo não desenvolvem a linguagem verbal, emitindo apenas alguns sons sem significado, o que acaba dificultando a comunicação com familiares, responsáveis e profissionais que lidam com elas.

Não obstante, por alguma patologia ou transtorno, como o autismo, nem todos os seres humanos conseguem se utilizar da linguagem e verbalizar seus desejos e necessidades de forma a serem entendidos. A dificuldade na comunicação parece contribuir para o desenvolvimento de comportamentos inapropriados (agressão, automutilação, choro etc.), os quais, em muitos casos, passam a exercer uma função comunicativa. O PECS é uma forma de amenizar comportamentos indesejáveis e de melhorar o desenvolvimento de pessoas com TEA.

O método trabalha com o uso de figuras, com a intenção de melhorar a comunicação das crianças autistas através do que pode ser desejado ou do que se apresente como necessidade. É possível usar esse método como instrumento facilitador da aprendizagem.

Teacch (Treatment And Education Of Autistic And Related Communication-Handicapped Children)

O método Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação (TEACCH) se tornou o primeiro programa estadual para atendimento vitalício às crianças autistas e com deficiências na comunicação correlata e suas famílias nos Estados Unidos da América (EUA), oferecendo uma ampla gama de serviços (KWEE; SAMPAIO; ATHERINO, 2009).

O TEACCH foi criado em 1966 pelo Dr. Eric Schopler, na Universidade da Carolina do Norte (EUA), partindo de uma orientação cognitiva e comportamental (SANTOS, 2005). Trata-se de um método comportamental, voltado fundamentalmente ao ambiente pedagógico e que destina cuidados especiais à organização visual e à estrutura. O ambiente deve ser organizado por meio de rotinas expostas em quadros e murais para que a criança possa reconhecer as atividades relacionadas a ela e, assim, colocá-las em prática.

Essa organização do ambiente e das tarefas visa desenvolver mais independência à criança, de forma que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa passar grande parte do seu tempo ocupando-se de forma independente. Esse método volta-se às características individuais de cada criança, proporcionando-lhes a aquisição de novas habilidades e a construção de novos significados, mesmo que restritos, mas que representam progresso em relação às suas condições anteriores (MELLO, 2007, p. 36).

O TEACCH apoia a pessoa com TEA em seu desenvolvimento, ajudando-a a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível, pois auxilia na compreensão do mundo que a cerca, oferecendo-lhe, sempre que possível, condições de escolher de acordo com suas próprias necessidades.

A meta fundamental do tratamento é o desenvolvimento da independência, e o meio principal para isso é a educação. Para atingir tal meta, Dr. Eric Schopler desenvolveram, em 1976, o Perfil Psicoeducacional (PEP) para o TEACCH, com a finalidade de avaliar habilidades e déficits de crianças com TEA em 9 áreas funcionais diferentes e comportamentos incomuns em 4 áreas de patologia.

Esse método não interfere diretamente nos problemas de comportamento; entretanto, busca analisá-los e eliminar suas causas. Conforme pesquisas, o ensino estruturado é o meio

facilitador mais eficiente para a “cultura do TEA”. Segundo Ferreira (2016), a estrutura do TEACCH envolve:

- 1) Organização da área física – A disposição dos móveis oferece pistas visuais ao estudante para se deslocar de maneira independente dentro do espaço, evitando, assim, a distração e oportunizando o reconhecimento da função de cada área disponibilizada.
- 2) Programação diária e o uso de rotinas incorporadas em agendas – Indicam visualmente a rotina do aluno, auxiliando sobre as atividades a serem realizadas.
- 3) Método de ensino no aprendizado de uma rotina – As atividades são posicionadas de forma sistemática e em sequência, evitando excesso de instruções verbais.

Em conformidade com Fonseca e Ciola (2014), esse modelo de intervenção, que funciona por meio de uma “estrutura externa” e da organização de espaço, materiais e atividades, permite criar mentalmente “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança em estratégias e, mais tarde, automatizadas, de modo a funcionar fora da sala de aula em ambientes menos estruturados.

Gadia (2006) afirma que esse método combina estratégias cognitivas e comportamentais, pois possui ênfase em procedimentos com base no reforço para modificação de comportamento e em intervenções para reduzir o déficit de habilidades que possam estar subjacentes a comportamentos inapropriados.

Kwee, Sampaio e Atherino (2009) ressaltam que as concepções essenciais do método implicam disponibilizar as melhores técnicas educacionais, para que cada indivíduo tenha a oportunidade de melhorar suas habilidades para o viver.

Para que o programa se efetive, é imprescindível o apoio recíproco entre pais e profissionais envolvidos: juntos, eles devem fixar as prioridades de um programa individualizado, de acordo

com uma avaliação que contemple habilidades atuais e prioritárias e possíveis formas de desenvolvê-las.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSO TECNOLÓGICO

Segundo Kenski (2012, p. 22) “[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

França (2009), refere-se às tecnologias e a suas linguagens como fontes de humanização e de democratização de todas as formas de ensino. Assim, a tecnologia tem, como um de seus propósitos, auxiliar no desenvolvimento do potencial cognitivo, criativo, linguístico, comunicacional e socioafetivo.

A tecnologia assistiva facilita o acesso às tarefas rotineiras, aumentando a qualidade de vida de pessoas e a inclusão social de indivíduos com alguma deficiência, incapacidade e/ou mobilidade reduzida, através de recursos, produtos, metodologias, estratégias, práticas ou serviços, tornando tudo mais rápido e acessível (CORDEIRO; SOUZA, 2020).

O termo foi criado oficialmente em 1988 na Legislação Norte-Americana, no texto da ADA (*American with Disabilities Act*), o termo *Assistive Technology* foi citado como sinônimo de recursos e serviços.

No Brasil, as expressões tecnologia assistiva, ajudas técnicas e tecnologia de apoio são utilizadas mais frequentemente como sinônimos, sendo uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

As tecnologias assistivas são importantes para ajudar pessoas com deficiências a superarem barreiras e realizarem suas atividades diárias, sendo dispositivos, equipamentos, sistemas e serviços que aumentam, mantêm ou melhoram a capacidade funcional destes. Essas tecnologias podem incluir desde simples modificações no ambiente físico até dispositivos complexos e sofisticados, como próteses, cadeiras de rodas motorizadas, *softwares* de reconhecimento de voz, entre outros.

Nesse sentido, é necessário observar que a escola precisa compreender melhor o uso de tais tecnologias no contexto de suas atividades e que os professores devem ressignificar suas práticas pedagógicas, agregando-as às novas tecnologias e aos novos modelos de aprendizagem, levando em consideração particularidades e especificidades de cada estudante e visando à aprendizagem efetiva e significativa.

A tecnologia assistiva surge como promotora de ampliação de determinadas habilidades funcionais de pessoas com autismo, por proporcionar realização de uma função que se encontra impedida por conta das limitações trazidas pelo transtorno (BRASIL, 2015).

Apesar da definição ser bastante ampla e o termo tecnologia ser empregado equivocadamente em alguns contextos, como sinônimo de tecnologia da informação ou como algo distante de nosso cotidiano, convivemos com recursos que podem ser definidos como tecnologia assistiva há muitos anos.

Bersch (2017) nos auxilia a compreender melhor os limites do conceito do termo tecnologia assistiva, diferenciando-o das tecnologias utilizadas por profissionais da área médica e das tecnologias educacionais. Segundo a autora, tecnologias assistivas acompanham sempre o usuário, propiciando autonomia na realização de suas atividades cotidianas e se diferenciam de outras tecnologias.

Bersch (2017, p. 12) esclarece ainda quando uma tecnologia utilizada no ambiente educacional pode ser considerada assistiva:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que, sem este recurso tecnológico, a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Uma das principais vantagens das tecnologias assistivas é a promoção da independência e autonomia das pessoas com deficiências. Por exemplo, dispositivos de mobilidade, como as cadeiras de rodas, permitem que pessoas com deficiências físicas se movam com mais facilidade e sejam mais ativas na comunidade. *Softwares* de leitura, por sua vez, permitem que pessoas com deficiências visuais tenham acesso a livros e outros materiais de leitura, aumentando suas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, as tecnologias assistivas podem ajudar a melhorar a qualidade de vida ao reduzir o estresse e o esforço envolvidos em tarefas diárias. Por exemplo, dispositivos de comunicação alternativa podem ajudar pessoas com deficiências de fala a se comunicar com mais facilidade e expressar suas

necessidades e desejos de forma mais clara. *Softwares* de reconhecimento de voz podem ajudar pessoas com deficiências motoras a usar o computador e se comunicar com outros indivíduos.

É importante destacar que as tecnologias assistivas devem ser utilizadas com cuidado e de forma personalizada para as necessidades individuais de cada pessoa com deficiência. Além disso, devem ser combinadas com outras abordagens de intervenção, como terapia comportamental, fisioterapia, fonoaudiologia e outras formas de apoio profissional para maximizar o seu impacto. Como destacado por Beukelman *et al.* (2012), o sucesso do uso de tecnologias assistivas depende da seleção cuidadosa do dispositivo ou equipamento, da avaliação e do treinamento adequados e do envolvimento ativo do usuário e sua equipe de suporte.

Indivíduos com deficiência necessitam de toda atenção e esforço de profissionais e ferramentas eficazes para estimular o crescimento, o desenvolvimento e a capacidade para aprender. Assim, a tecnologia assistiva assume um papel primordial, pois amplia práticas que levam à independência social e à superação de limites no ambiente escolar (SILVA; FERREIRA, 2016; SILVA *et al.*, 2021).

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a acessibilidade das tecnologias e a falta de capacitação de profissionais para a sua utilização. A utilização de tecnologias para a inclusão de pessoas com TEA deve ser acompanhada de políticas e práticas inclusivas que garantam o acesso à educação, ao trabalho e à sociedade em geral.

Os avanços tecnológicos vêm apresentando um componente importante para o desenvolvimento e socialização de indivíduos com TEA nas escolas e em sua vida como um todo. As tecnologias assistivas no ambiente escolar contribuem para a criação de recursos criativos na resolução de situações cotidianas

em que estudantes com necessidades específicas decorrentes de TEA possam interagir e aprender.

A adoção de uma tecnologia assistiva é um processo complexo que envolve a colaboração de uma multiplicidade de profissionais para que seja bem-sucedido.

Cabe frisar que espaços tecnológicos são dotados conjuntamente de aspectos humanos que, incorporados às tecnologias, favorecem a construção de interações no desenvolvimento cognitivo e comportamental no ensino dos estudantes com TEA.

AUTISMO, MÉTODOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: BREVE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Brasil, os métodos e técnicas de intervenções mais utilizadas com foco no desenvolvimento educacional das pessoas com TEA são ABA, PECS e TEACCH. Destaca-se que, o aporte das tecnologias assistivas nesse processo vem a respaldar e complementar as respectivas intervenções, visando ao desenvolvimento biopsicossocial.

Assim, diversos tipos de intervenções foram criadas para o tratamento e educação de tais estudantes. Tais intervenções dispõem de recursos de tecnologias assistivas capazes de implementar e aprimorar métodos e técnicas educacionais mais usuais para o autismo, contribuindo para a interatividade e conectividade e considerando o potencial educativo e inclusivo.

As novas descobertas e soluções nessa área têm sido constantes e cada vez mais abrangentes, com repercussões altamente significativas, principalmente para o aprendizado e inclusão de alunos com graves comprometimentos motores, sensoriais e/ou de comunicação e linguagem, a partir do uso dessa tecnologia assistiva, das adaptações e de outros recursos de acessibilidade (GALVÃO FILHO, 2009, p. 25). Assim, é possível dizer que as tecnologias assistivas asseguram o processo de mediação

da aprendizagem aos estudantes com TEA, ofertando novas expectativas às necessidades educacionais.

Nesse contexto, em uma perspectiva de cunho inclusivo, para que o estudante com TEA alcance o critério de aprendizagem estabelecido, é essencial que se repitam por diversas vezes as tentativas de ensino. Nesse processo, cada comportamento manifestado pelo estudante deve ser registrado de forma precisa e em forma de gráfico, a fim de evidenciar os avanços desse estudante em cada atividade, possibilitando a correção de possíveis erros com o suporte das tecnologias assistivas.

Como visto, o estudante autista tem, à sua disposição, intervenções com fundamentação científica comportamental. Considerando esse aspecto, a ABA se destaca, com um crescimento significativo de seu uso no Brasil tanto para terapia individual quanto para orientação nas escolas. Contudo, são necessários estudos controlados com critérios claros de inclusão e de avaliação dos resultados para que seja estabelecida a preponderância de uma proposta de intervenção sobre outras alternativas.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 2, com as principais características dos métodos analisados neste estudo:

Quadro 2 – ABA, PECS e TEACCH: principais características

Método	Principais Características
ABA	Baseia-se nos princípios de aprendizagem e motivação e é um termo geral para modificação de comportamento. A ABA é geralmente definida como uma abordagem sistemática para melhorar o comportamento social das pessoas com base na mistura de técnicas psicológicas e educacionais. Nas últimas décadas, os métodos de intervenção baseados no princípio ABA têm sido aplicados ao comportamento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Particularmente, na intervenção de crianças com autismo, a terapia ABA é um

	dos meios mais eficazes de intervenção. A terapia baseada na ABA é pautada em evidências científicas e tem mostrado grandes resultados quando aplicada a pessoas diagnosticadas com TEA. Entre as principais características da ABA, estão: • É uma ciência; • O acompanhamento é individualizado; • É baseada em dados concretos; • Tem objetivos concretos; • Baseia intervenções em comportamentos socialmente relevantes; • Adaptação do programa às necessidades de cada pessoa; • Comportamentos que se deseja ampliar ou reduzir; • Pode ser feito individual ou em grupo; • Pode ser feito em casa, na escola, em clínicas e até em espaços compartilhados; • Ensina habilidades úteis para o dia a dia.
PECS	É um sistema de comunicação por troca de figuras e um dos métodos mais difundidos e utilizados com alunos com TEA. Foi desenvolvido pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost, em 1985.
TEACCH	Aborda um método transdisciplinar que envolve o aspecto educacional e clínico. Baseia-se na teoria behaviorista e na psicolinguística. Esta última foi a teoria que mais pesquisou estratégias para diminuir os déficits de comunicação do autismo e utiliza recursos visuais para enriquecer a conexão entre o pensamento e a linguagem, proporcionando maior riqueza e facilidade na comunicação.

Fonte: elaborado pela autora

Abordagem behaviorista – ou seja, comportamental – defende os sistemas de comunicação não verbal, e um dos mais conhecidos para atender o estudante com TEA que não se comunica ou que possui pouca eficiência na comunicação é o PECS. Essa técnica tem como intuito ajudar a criança a perceber que, a partir da comunicação, ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a, assim, a comunicar-se. Diante o exposto, o tipo de sistema em questão que visa o condicionamento da comunicação, sendo alternativa, o PECS possibilita o desenvolvimento que está sendo proporcionado às crianças com TEA. Quando submetida ao sistema educacional, seu principal benefício é o uso de materiais simples e de baixo custo, que podem ser utilizados em variadas situações e ambientes.

Os métodos e técnicas de intervenção educacional abordados neste estudo, com o aporte de tecnologias assistivas, despertam a independência do estudante com TEA, ao ampliar seu repertório comunicativo em contextos que contribuirão para a sua autonomia futura, buscando torná-lo mais apto a escrever sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de contribuir com novos olhares para a educação de crianças autistas, este estudo teve o intuito de estabelecer a relação entre alguns métodos de ensino já existentes e a tecnologia assistiva. Apesar dos grandes avanços no estudo do autismo, persiste uma discussão mundial sobre a efetividade das distintas intervenções e de métodos educacionais destinados aos estudantes com TEA em prol do seu desenvolvimento biopsicossocial.

A pesquisa focou na análise detalhada das intervenções e métodos educacionais voltados ao desenvolvimento de estudantes com TEA. Ao examinar a eficácia e aplicabilidade dessas

intervenções, obteve-se uma visão abrangente de seu impacto positivo no desenvolvimento desses estudantes.

Ressaltou-se a importância das intervenções precoces e específicas, destacando a necessidade de programas educacionais intensivos e embasados em evidências científicas para otimizar o aprendizado e a inclusão das crianças com TEA. Métodos como ABA (Análise do Comportamento Aplicada), PECS (Sistema de Comunicação Alternativa por Figuras) e TEACCH (Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Desvantagens na Comunicação) surgiram como elementos essenciais para promover autonomia, desenvolvimento social e aprimoramento na comunicação desses estudantes.

Cabe destacar que o papel dos professores e dos profissionais envolvidos é fundamental nesse contexto educacional. A busca por um ambiente inclusivo, aliada ao apoio mútuo entre pais, educadores e profissionais, torna-se preponderante para elaborar programas individualizados e atender às necessidades específicas de cada estudante com TEA, pois a disseminação dessas intervenções em diversos contextos, como escolas, famílias e sociedade, é crucial para garantir o pleno desenvolvimento desses estudantes.

Ademais, a pesquisa enfatizou a importância das tecnologias assistivas como suporte complementar a essas intervenções, ampliando as oportunidades de aprendizado e estimulando o progresso dos estudantes com TEA. A constante evolução das pesquisas nessa área e a busca por novas estratégias e abordagens refletem o compromisso contínuo em compreender e atender às necessidades educacionais desses estudantes.

Por conseguinte, esse estudo destaca a relevância e eficácia das intervenções educacionais baseadas em evidências para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. A aplicação desses métodos, junto com o suporte mútuo entre diferentes atores sociais, é essencial para garantir a inclusão, autonomia e

progresso desses estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BÓ, Fernando Rocha. **Caracterização da Linguagem de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista**. 2019.96f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva, Tecnologia e Educação. Porto Alegre: 2013.

BEUKELMAN, D. R., & MIRENDA, P. (2013). **Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs** (4th ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, set./dez. 2013.

COMITÊ, DE AJUDAS TÉCNICAS-CAT. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. **Secretaria**

Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CORDEIRO, M. D.; SOUZA, M. Di. **Tecnologia assistiva no contexto escolar: Um sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo.** 2020. Curitiba: Brazilian Journal of Development, p. 70743 - 70769.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família** / Eugênio Cunha. – 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

FERREIRA, Patrícia Reis; TEIXEIRA, Eny Viviane da Silva; BRITO, D. B. **O. Relato de caso: descrição da evolução da comunicação alternativa na pragmática do adulto portador de autismo.** Revista CEFAC, v. 13, n. 3, p. 559-67, 2011.

FERREIRA, P. P. T. **A inclusão da estrutura TEACCH na Educação Básica.** Frutal, MG: Editora Prospectiva, 2016.

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e aprendo – Fundamentos do Programa TEACCH, o ensino estruturado para pessoas com autismo.** Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

FRANÇA, G. **Os ambientes de aprendizagem na época de hipermídia e da educação à distância.** Revista Perspectivas em Ciência da Informação, v.14, n.1, p. 55 a 63, 2009.

GADIA, Carlos. **Aprendizagem e Autismo.** //n. ROTTA, N. T.OHLWEILER, L.RIESGO R. S. **Transtornos da Aprendizagem:**

Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. 346 f.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. //n. GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2015.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. 2014. Porto Alegre.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas – SP: Papirus, 2012 – (Coleção Papirus Educação).

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 217-226, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/y6SofN>.

MACEDO, E. C.; ORSATI, F. **Comunicação Alternativa**. //n. SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (orgs.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, Ana Maria S. R. **Autismo: guia prático**. 7. ed. Brasília: CORDE, 2007. 104 p. Disponível em: <http://goo.gl/6vJlir>.

MELLO, Cleusimari M. Colombo; SGANZERLA, Maria Adelina R. **Aplicativo Android para auxiliar no desenvolvimento da comunicação de autistas**. // N. NUEVAS IDEAS EN INFORMÁTICA EDUCATIVA – TISE, 2013. Disponível em: <https://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/231-239.pdf>.

MIZAEL, T. M.; AIELLO A. L. R. **Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mmg4W4NcNPShH58cCgwZYC/#>.

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

SANTOS, F. D. **Autismo e psicologia clínica de abordagem dinâmica numa sala TEACCH: reflexões e partilha de uma prática**. Revista Portuguesa de Psicossomática, v. 7, n. 1-2, jan./dez. 2005.

SILVA, E. P. da; FERREIRA, J. de S. A. **Tecnologia assistiva na educação inclusiva**. 2016. Revista Científica UNILAGO. São Paulo, vol. 1, n. 1, 12.

SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. **Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico**. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 322-328, dez. 2007.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara e BOSA, Cleonice Alves. **Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais,**

familiares e da criança. *Psicol. teor. prat.* [online]. 2017, vol.19, n.1, pp. 152-163. ISSN 1516-3687. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p164-175>.

O AUTISTA E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: o espaço educacional e a sua contribuição

Denise de Barros Capuzzo

Fábio Pereira Vaz

Wáhkylla Rodrigues Fonseca Cursino

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisa científica sobre o autismo e suas vastas especificidades aumentou significativamente nos últimos anos. Crianças com autismo apresentam deficiência nas áreas das habilidades socioemocionais que, por sua vez, compõem a comunicação, e estão relacionadas à compreensão de expressões internas e externas, tanto para dar como para recebê-las.

Com base na análise das principais características da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e demais especificidades, este estudo sedimenta-se em uma abordagem

qualitativa, e tem por objetivo discutir o desenvolvimento das habilidades socioemocionais por meio das intervenções multidisciplinares.

As intervenções precoces são práticas multidisciplinares que vêm sendo estudadas com frequência nos últimos anos, aprimorando modelos e métodos, e até desenvolvendo ciência com o foco na aplicabilidade, trazendo à baila a importância do espaço escolar. Os meios de intervenção que se destinam ao autismo, são sugeridos por um profissional especializado, mediante um diagnóstico que apresentará os meios mais adequados ao nível de autismo diagnosticado. A partir disso, serão definidos os modos de intervenção frente aos resultados apresentados.

Desta forma, interroga-se, neste estudo, como se dá a importância do espaço educacional frente ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais em alunos autistas. O foco deste estudo recai, sobretudo, nos anos iniciais da educação básica, ou seja, a educação infantil.

Acredita-se ser contraproducente mencionar as habilidades socioemocionais no ambiente escolar sem o respaldo pedagógico das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Diante disso, este estudo apresenta, a partir de um levantamento bibliográfico, pesquisas que tratam das competências socioemocionais em articulação com as intervenções que vêm sendo estudadas de acordo com os níveis do autismo; e investiga se há estudos que entrelaçam o espaço educacional com os meios de intervenção dispostos por equipes competentes.

Deste modo, com o levantamento realizado verificou-se uma escassez de pesquisas que tratam das competências socioemocionais e sua articulação, a partir das ciências, métodos e

modelos de intervenção, junto ao desenvolvimento da pessoa autista no ambiente escolar.

Por fim, esta pesquisa pode auxiliar em estudos diversos sobre o uso dos métodos como prática pedagógica à luz de um trabalho contínuo com foco nas habilidades socioemocionais do autista.

O CONCEITO DE AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O autismo, tecnicamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é caracterizado por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2013, p. 53). Leo Kanner (1943), pioneiro na pesquisa sobre o autismo, descreveu onze registros de crianças que apresentavam uma diversidade de características comportamentais. O psiquiatra observou desde quadros leves a quadros mais graves, e discorreu que o isolamento extremo e o desejo por seguir uma rotina repetitiva são comuns a todos. O autismo aparece, pela primeira vez, com a nomenclatura de Transtorno Autista em manuais médicos de classificação no final da década de 1980 (APA, 2014).

Após os registros de Kanner, Hans Asperger (1943) destaca o caso de Fritz, uma criança de seis anos de idade, que apresentava movimentos estereotipados, falava frases que são articuladas em idade precoce, se expressava como um adulto, e não interagia com outras crianças, embora falasse sem acanhamento com desconhecidos.

Isto posto, destaca-se que essas questões da comunicação dificultam o desenvolvimento e a compreensão das pessoas autistas, pois, palavras ou frases ditas de modo aleatório e sem coesão, impedem uma reciprocidade no ato comunicativo, ou seja, um fluir harmônico entre o receptor e o interlocutor.

Na leitura de Rutter e Schopler (1988, pp. 15-36), esses impedimentos são compreendidos como déficits sociais, como por exemplo, a falta de reciprocidade socioemocional experimentada pelos autistas. Esses, além das questões comunicativas abordadas anteriormente, apresentam, também, inflexibilidade a rotinas, repetições de movimentos corporais (*flapping*), distúrbios do sono e rejeição a uma diversidade alimentar.

Sobre o diagnóstico do autismo, Gomes et al. (2015, p. 112), destacam que este é “essencialmente clínico, feito a partir das observações da criança, em entrevista com os pais e aplicação de instrumentos específicos”. Destaca-se que, quanto mais precoce for o diagnóstico, os autistas terão condições mais sólidas para um bom desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e emocionais.

Sendo assim, a proposta deste estudo vai de encontro à construção dessas condições favoráveis ao desenvolvimento da criança autista, pois, a articulação das habilidades socioemocionais mediadas pelo uso das tecnologias na educação, aprimora a qualidade da vivência escolar, incluindo o autista em todo o processo.

Por fim, o quadro a seguir ajuda na compreensão dos níveis de autismo, sua gravidade e equivalência quanto à comunicação social.

Quadro 1- Níveis de gravidade da comunicação para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Exemplo
--------------------	--------------------	---------

Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	Uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.

Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.
-----------------------------	---	--

Adaptado de *American Psychiatry Association* (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p 52.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: UMA COMPREENSÃO POR MEIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem seu foco no desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas. O seu objetivo é o de garantir uma aprendizagem comum a todos, com direito ao desenvolvimento pleno, expandindo a inclusão planejada na diversidade do ambiente escolar ao longo das etapas da educação básica, a saber: a educação infantil por campos de experiência; ensino fundamental e ensino médio por áreas do conhecimento.

No decorrer deste artigo trataremos do desenvolvimento das habilidades socioemocionais a partir da primeira etapa. A BNCC possui competências gerais e competências específicas, tanto na horizontal que são os componentes curriculares, antigas matérias ou disciplinas, como na vertical que vão dos anos iniciais aos anos finais; ou seja, na vertical encontram-se todos os níveis

de educação desde a educação infantil, o ensino fundamental I e II, e o ensino médio.

Como primeira etapa, a Educação Infantil é o início do processo educacional. A entrada na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças de seus vínculos afetivos para se incorporarem a uma situação de socialização(BNCC, 2018). O documento traz como direito de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Desde a primeira infância, “o expressar” faz-se necessário e é nesta etapa que haverá o fundamento para demais etapas dos desenvolvimentos, permitindo que a criança cultive as habilidades socioemocionais desde a educação infantil como sujeito dialógico, criativo e sensível, incluindo as suas necessidades, as emoções, os sentimentos, as dúvidas, as hipóteses, as descobertas, as opiniões e os questionamentos por meio de diferentes linguagens (BNCC, 2018).

Na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017 p.8).

Esse documento estabelece as competências gerais que, a partir de estratégias planejadas aos estudantes, irão favorecer a manifestação de habilidades que contribuam para o desenvolvimento desses jovens como cidadãos, no convívio diário e no enfrentamento de situações pessoais, potencializando sua aprendizagem e seu protagonismo.

Figura 1- As 10 competências gerais da BNCC para desenvolvimento de habilidades



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017)

As competências que propiciam o desenvolvimento socioemocional dos discentes, segundo o documento orientador, são: a autonomia e a autogestão; o autoconhecimento e o autocuidado; a empatia e a cooperação; a responsabilidade e a cidadania.

Para o autista, a estimulação dessas competências gerais não é diferente, e pode ser vista como um grande incentivo para o desenvolvimento socioemocional. O planejamento intencional do educador deve estar embasado no documento orientador, e fazer usufruto de uma organização e proposições que permitam o

desenvolvimento das habilidades socioemocionais nos ambientes escolares em situações das mais diversas.

Dentre as competências gerais, o autoconhecimento e o autocuidado indicam o desenvolvimento de habilidades de reconhecimento das próprias emoções e as dos outros, como também a capacidade de lidar com elas. A competência da empatia e cooperação visa exercitar o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. A competência da responsabilidade e cidadania expressa o agir pessoal e coletivo; sendo este com autonomia, flexibilidade, resiliência e determinação. A competência da argumentação expressa dados e informações confiáveis, promovendo a confiabilidade entre os seres baseadas em fatos.

A BNCC para a educação infantil dispõe de eixos estruturantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que outrora são campos de experiência constituindo, desta maneira, um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes (BRASIL, 2018).

Os campos de experiências são: o eu, o outro e o nós; o corpo, os gestos e os movimentos; os traços, os sons, as cores e as formas; a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação; os espaços, os tempos, as relações e as transformações.

Por meio das competências que este documento curricular orientador propõe, pode-se trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais contribuindo para a inclusão do autista que possui tais dificuldades no enfrentamento cotidiano e em seu espaço escolar, ampliando, assim, as capacidades de expressão desses sujeitos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa explorou as intervenções que vêm sendo estudadas em relação ao desenvolvimento do autista e investiga se estas contribuem, também, para o espaço educacional, tendo

em vista que alguns dos estudos encontrados mencionam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar.

No banco de dados do Google acadêmico, ao inserir descritores como “intervenção” e “autista”, encontram-se diversas literaturas que discutem meios de intervenções com o autista, principalmente com uma equipe multidisciplinar na área da saúde.

A que é apresentada como sendo um dos estudos mais recentes das intervenções aplicadas ao autista, diz respeito à ciência de Análise do Comportamento Aplicada (ABA), e é assim que se enquadra, como ciência, sendo uma intervenção terapêutica reconhecida por suas evidências na mudança comportamental do autista, fundamentada na Teoria do Behaviorismo, pela observação comportamental e experimental.

Ao inserir descritores como a “ciência ABA” e os modelos de intervenções junto à “educação” no espaço escolar, não são encontrados estudos relacionando a ABA à escola. Ao buscar por “autista”, “socioemocional” e a “ciência ABA”, são encontrados aproximadamente 1.500 resultados.

Destaca-se a pesquisa *Cuidados parentais e Desenvolvimento Socioemocional na Infância e na Adolescência: Uma Perspectiva Analítico-comportamental* (ALVARENGA, et. Al. 2016). Este estudo propõe uma interpretação a partir de uma construção da Psicologia do Desenvolvimento, referente ao comportamento parental, desde bebê e crianças na fase pré-escolar e escolar até a adolescência.

O desenvolvimento socioemocional que este estudo discorre acontece desde o contato dos pais e o bebê, e inclui os problemas de comportamentos externos e internos na infância, compreendidas como respostas operantes e respondentes, controladas por contextos antecedentes e consequentes (ALVARENGA, et. Al. 2016). O estudo faz sua fundamentação na análise comportamental à luz de uma perspectiva Behaviorista.

O desenvolvimento do socioemocional do adolescente dá-se ao longo da sua jornada de socialização, trazendo nesta etapa uma interpretação do comportamento acerca de resultados de pesquisas parentais e a influência do repertório comportamental.

Esta literatura é aprofundada em fundamentos da saúde e não se relaciona com o espaço escolar como meio participante do desenvolvimento das habilidades socioemocional em tese, e agrega o conhecimento do desenvolvimento do autista a partir de tais fundamentos, porém, com vistas ao espaço educacional, não são mencionados resultados ou utilização do mesmo. A seguir, é discorrido outro estudo dentre os mais relevantes.

Notou-se o interesse de pesquisa em relação ao método TEACCH, e sobre este procedimento foi encontrada uma literatura que discute a intervenção no ambiente escolar através deste método: "*Um Estudo Sobre a Utilização de Métodos Pedagógicos No Desenvolvimento da Aprendizagem de Estudantes Autistas: Um Estudo de Caso em Duas Escolas Públicas do Município de Luz – MG*".

O estudo discorre sobre os meios que vêm se destacando dentre as intervenções focando apenas no TEACCH, no que diz respeito ao autista. O artigo aborda o método de intervenção e instrumentos utilizados, contribuindo para a continuidade de futuras pesquisas.

Ao utilizar-se os descritores "autismo", "propostas de intervenção" e "educação" são encontrados inúmeros estudos, porém, filtrando pelo título das 20 primeiras literaturas contendo os três descritores, são encontrados apenas 5 estudos. Dentre eles, foram analisados 2 estudos que serão descritos a seguir.

O e-book "*Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção*", (BAPTISTA; BOSA, 2002) apresenta em seus capítulos estudos variados em relação ao autista, porém, ao filtrar o conteúdo na barra de pesquisa, não é possível o acesso dentro do

livro no endereço em que o *e-book* está disponível, os modelos de intervenções não são encontrados.

Outra literatura relevante é o artigo *“Autismo: Propostas de Intervenção”*, (LOCATELLI, SANTOS, 2016) que aborda em seu conteúdo a ciência ABA; o método TEACCH; e o método de Sistema de Comunicação por Figuras (PECS), que possibilita o desenvolvimento da habilidade de comunicação alternativa da criança através da troca de imagens, muito comum aos autistas não verbais ou com restrições da fala, permitindo que estes se comuniquem em seus contextos sociais.

Outro método abordado é o *Son-Rise*, abordagem essa que propõe a implementação de um programa domiciliar, tendo os pais como protagonistas do programa, por conviverem com o filho no dia a dia, pais estes que são orientados por uma equipe multidisciplinar. Este método não está relacionado ao espaço escolar, por se tratar de um procedimento aplicado no ambiente familiar do autista.

Em contrapartida há um outro método, um modelo de intervenção chamado *Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children* (TEACCH). Este método está fundamentado em teorias que abordam situações da vida em relação aos ambientes sociais, sendo, portanto, um método psicoeducacional.

Ao adicionar “habilidades socioemocionais” como descritor para a pesquisa de estudos concernentes ao tema, as fontes reduzem para 1.030. Filtrando as pesquisas mais recentes, partindo do ano de 2017, o número de estudos na área caiu para 378 publicações. Dentre estes, destaca-se o *e-book* “Caminhos para Aprendizagem”, que traz em seu capítulo 7 uma proposta tecnológica de *Mobile Learning* para treinamento de habilidades socioemocionais.

Alejandro Bejarano Gómez apresenta a ferramenta que tem o objetivo de desenvolver as habilidades socioemocionais em

crianças com autismo escolarizadas, destacando que o uso da ferramenta deve ser acompanhado, para facilitar a aprendizagem e trazer benefícios no contexto educativo, psicopedagógico e familiar do autista (GÓMEZ, SCHMIDT, CARLO ET AL, 2018). O projeto discute a importância de alinhar as tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de apoio ao desenvolvimento do autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa foi possível compreender as características do autismo e notar os estudos referentes ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais em autistas. Ademais, esta pesquisa mostrou os estudos referentes às intervenções que vêm sendo aplicadas como auxílio para o desenvolvimento na totalidade do autista, buscando por reflexões entrelaçam o espaço educacional.

A intervenção precoce, a partir da equipe multidisciplinar, é essencial para que aconteça o total desenvolvimento do autista. Existem muitas pesquisas relacionando o autista ao uso das intervenções que proporcionem um apoio ao desenvolvimento da comunicação, porém o acesso a essas informações pela sociedade, pais e familiares é tardio.

Percebe-se a falta de pesquisas que dispõem de resultados produtivos para a estimulação das habilidades socioemocionais no ambiente escolar do autista, a partir das competências gerais da BNCC, e com foco nas tecnologias digitais.

É preciso um aprofundamento por parte dos estudiosos da área, escola e demais instituições na questão do trabalho com as habilidades socioemocionais à luz da ciência e dos métodos de intervenção, partindo, como destacou este estudo, das contribuições da BNCC sobre o tema.

Ademais, destaca-se que o curso de Especialização em Transtorno do Espectro Autista - TEA no Âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs da Universidade Federal do Tocantins, tem sido um referencial para novos investimentos nos profissionais da educação. O projeto TEA-TDIC nasceu da necessidade de um espaço de formação específico de professores da educação especial das escolas públicas do Estado do Tocantins. A iniciativa é desenvolvida, por meio do Instituto de Pesquisa e Extensão de Desenvolvimento Regional do Centro Norte Brasileiro (Ipex-Regional), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins Seduc-TO.

O resultado deste projeto, que se estende ao mestrado na própria instituição, formou profissionais que estão aptos para receber os alunos autistas; contribuindo, a partir de seu caráter multidisciplinar, para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes para a área de foco desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Rócio Alonso; et al. **Estudo de caso: proposta e análise de intervenção socioemocional em estudante com TEA**, 2018.

ALVARENGA, Patrícia Alvarenga; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental**. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 1, p. 4-21, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção**. Artmed Editora, 2002.

DSM-5, 5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GOMES, P. T. et al. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação**: revisão sistemática. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, abr./2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 mai. 2020.

GOULART, Paulo; ASSIS, Grauben José Alves de. **Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos**. *Rev. bras. ter. comport. cogn.* São Paulo , v. 4, n. 2, p. 151-165, dez. 2002 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452002000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2021.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. Autismo: propostas de intervenção. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 203-220, 2016.

MAZETTO, Camilla Teresa Martini. **A criança com autismo**: trajetórias desenvolvimentais atípicas à luz da teoria piagetiana da equilíbrio. Ed. Biblioteca digital de teses e dissertações, 2015. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022016-183718/>>.

NUNES, Gustavo Maciel; AGUIAR, Yuska Paola Costa. **Emotismo**: um aplicativo para auxiliar crianças no espectro autista a reconhecer e reproduzir emoções. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 31., 2020, Online. Anais. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020.

RUTTER, M & Schopler, E. (1988). **Autismo e transtornos desenvolvimentais invasivos**: conceitos e questões diagnósticas. In: Shopler & G.B Mesibov (Orgs). *Diagnosis and assessment in autism* (pp.15-36). Nova York: Plenum Press.

SANTOS, Mirele Melo; JUNIOR, Niltom Vieira. **Um estudo sobre a utilização de métodos pedagógicos no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes autistas**: Um estudo de caso em duas escolas públicas do município de Luz-MG. *Cadernos Cajuína*, v. 5, n. 3, p. 467-479, 2020.

SCHMIDT, Carlo et al. **Autismo**: caminhos para a aprendizagem, 2018.

PROTOCOLO DE MAPEAMENTO E ACOMPANHAMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PROMAPEA

Larissa Moreno de Oliveira
Záira Nascimento de Oliveira
Eliane Marques dos Santos

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo parte de uma experiência profissional enquanto acadêmica do curso de Pedagogia/UFT, atuei como coordenadora em uma clínica particular de neuroestimulação infantil e estes conhecimentos somados: à minha atuação como bolsista do PIBID em escolas públicas, ao contato com as escolas das crianças acompanhadas pela clínica e às dificuldades relatadas pelos professores para elaborar um PDI, levaram-me a propor um produto que irá contribuir com o processo de inclusão escolar.

Esta pesquisa justificou-se pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentar habilidades a serem desenvolvidas diretamente ligadas à construção das competências socioemocionais para a formação integral da criança (BRASIL, 2017) e a necessidade de ter um protocolo que os professores possam utilizar para realizar esse mapeamento e orientar o planejamento do PDI das crianças.

A BNCC tem levantado, desde sua homologação no território brasileiro, muitas críticas. No entanto, este documento apresenta uma proposta para a Educação Básica de formação e desenvolvimento humano global, um desenvolvimento complexo e não linear, que vai além da dimensão intelectual dos conteúdos cognitivos ou da dimensão afetiva, inaugurando uma trajetória formativa.

Verificou-se após estudo a necessidade de criação de critérios ainda não estabelecidos sobre as habilidades da BNCC, uma vez que não estão descritas de forma operacionalizada (termo utilizado na ciência da análise do comportamento) e abrem espaço para livre interpretação, podendo resultar em diferentes conclusões de quem manuseia um protocolo que utilize essas habilidades como referências.

As habilidades da BNCC neste estudo, serão denominadas descritores – os critérios, por sua vez, serão denominados habilidades – para criar uma cadeia de verificação mais objetiva à luz dos conceitos da ciência da análise do comportamento aplicada (ABA), respeitando as especificidades pedagógicas do documento.

Como parâmetro, serão utilizados, além da própria BNCC, alguns *checklists* avaliativos e protocolos baseados no desenvolvimento infantil, dentre eles: o Perfil Psicoeducacional 3ª edição (PEP-3), a Avaliação de Habilidades Básicas e Linguagem revisada (ABLLS-R), o *checklist* do Modelo de Intervenção Precoce Denver (ESDM) e a Avaliação de Competências Sociais (*Socially Savvy Skills*).

O objetivo geral deste estudo é a proposição do protocolo de desenvolvimento infantil denominado Protocolo de Mapeamento e Acompanhamento de habilidades e competências socioemocionais na Educação Infantil no contexto da Educação Precoce (PROMAPEA), que fornece um conjunto de diretrizes para o desenvolvimento das habilidades da BNCC.

Nesse contexto, este capítulo está organizado inicialmente apresentando a metodologia da pesquisa utilizada, em seguida, serão apresentados: os indicadores para a Educação Precoce no contexto da Educação Infantil, tendo como referência o documento da BNCC; breves considerações sobre os protocolos e *checklists* selecionados e a proposição de um protótipo de protocolo, ora denominado PROMAPEA. Nas considerações finais deste artigo, apresentam-se os caminhos percorridos para chegar no PROMAPEA, as indagações feitas a mim e que me fiz diversas vezes, a valorização do resultado desta pesquisa e questões que foram abordadas, mas por não serem objeto de estudo: ficam como sugestões de pesquisa e até mesmo caminho a seguir após a defesa deste estudo.

CAMINHOS DA PESQUISA: A PESQUISA ACON-TECENDO

Para a elaboração do PROMAPEA foram desenvolvidas algumas etapas: (i) pesquisar, na BNCC, conceitos ligados à Educação Infantil; (ii) identificar como se desenvolvem as habilidades e como se constroem as competências socioemocionais a partir do documento; (iii) explicar as avaliações de repertório aprendido existentes, como o PEP-3, ABLLS-R, *Socially Savvy Skills* e o *Checklist* ESDM; (iv) traçar critérios (habilidades) para cada descritor da BNCC usando como parâmetro as avaliações de repertório exemplificadas acima; (v) construir um protocolo usando como descritores as habilidades

presentes na BNCC da Educação Infantil, para que seja possível mensurar o repertório da criança dentro dos campos de experiências por idade e fazer um acompanhamento do aumento desse repertório.

No entanto, durante o estudo, foi possível perceber que o protocolo avaliativo PROMAPEA não precisava ser restrito e que poderia servir como um documento de mapeamento e acompanhamento das competências socioemocionais de todas as crianças na etapa da Educação Infantil. Assim, novamente foi preciso repensar o planejamento e delimitar um público – nesse caso, crianças na Educação Infantil.

Além disso, considerando a ciência da análise do comportamento, as competências foram pensadas com base em protocolos já existentes e válidos no território brasileiro, inclusive alguns deles aplicáveis à sala de aula. Para isso, critérios foram estabelecidos para os comportamentos serem observáveis e mensuráveis (dentro do protocolo) e, ainda, serem descritos de forma clara e objetiva, conforme algumas dimensões da análise do comportamento.

Cada habilidade da BNCC da Educação infantil, utilizadas como descritores, possuem seis critérios, como no caso do descritor EI01TS01 – explorar sons produzidos com próprio corpo e com objetos do ambiente, em que as habilidades são organizadas nos seguintes critérios (Quadro 1):

Quadro 1 – Critérios para descritores

NA	Não se aplica devido ao ambiente ou por especificidades da criança.
----	---

4	Consistentemente demonstra essa habilidade com comunicação alternativa, suplementar, comunicação gestual ou outro tipo que possibilite a observação da habilidade.
3	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz e sons do ambiente, com pelo menos 5 tipos de sons, sendo ao menos 2 sons produzidos com o próprio corpo, intencionalmente.
2	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz e com objetos do ambiente, com pelo menos 3 tipos de sons, sendo ao menos um som produzido com o próprio corpo, intencionalmente.
1	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz ou com objetos do ambiente, mas não os 2 tipos de som.
0	A criança não consegue explorar sons do ambiente ou do próprio corpo.

Fonte: autoria própria, a partir do estudo do protocolo de habilidades sociais do *Grid da Socially Savvy Skills* (2014) e da BNCC (2017).

Dos critérios observados no Quadro 1, o NA (não se aplica) e o critério 4 estão presentes em todas as habilidades; já no critério 1, palavras são alteradas, mas o sentido é o mesmo, sinalizando a ausência da habilidade. Os critérios 2 e 3 se alteram conforme o descritor, para mapear e acompanhar o desenvolvimento das habilidades.

Observando a proposta inicial de pesquisa quanto à sua metodologia, que previa se tratar de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo, pode-se afirmar que essa etapa foi concluída com êxito, já que, no decorrer deste estudo, será possível ver as descrições dos protocolos já existentes e validados. Além disso, para a elaboração da pesquisa, foi necessária a realização de pesquisa bibliográfica para entender a formulação desses protocolos e avaliações.

Quanto aos instrumentos de pesquisa inicialmente planejados (fichamento bibliográfico; descrição de materiais avaliativos existentes para essa faixa etária, que estão fundamentados no desenvolvimento infantil), ressalta-se que foram plenamente utilizados (esses dados poderão ser conferidos na descrição dos resultados). Além disso, foi possível ainda estabelecer análise dos materiais avaliativos (protocolos), ação que não estava prevista na metodologia de pesquisa.

Este estudo utilizou as seguintes estratégias de pesquisa, conforme planejado: avaliações diagnósticas, protocolos de avaliação, habilidades da Educação Infantil e habilidades socioemocionais. Além disso, também foi pesquisada a construção de habilidades alvo e com critérios de ensino com base na ABA.

Em relação à abordagem, optei por trabalhar com a pesquisa qualitativa, visando quantificar o repertório em habilidades que foram estabelecidas no protótipo deste protocolo. Por fim, a análise dos dados foi realizada no Excel/Planilhas do Google, com perguntas encadeadas entre descritores e critérios, além da elaboração de um protótipo de protocolo derivado da pesquisa realizada.

A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO PRECOCE.

A hierarquia da BNCC inicia-se, basicamente, nas dez competências gerais, das quais quatro são socioemocionais, campos de experiências e habilidades divididas por idade de desenvolvimento (BRASIL, 2017). Dentre as competências socioemocionais que foram foco desta pesquisa destacam-se: (7) autogestão, (8) autoconhecimento e autocuidado, (9) empatia e cooperação e (10) autonomia. Que se referencia nos estudos de Vygotsky (1987), que para alcançar a aprendizagem a atuação deve ser realizada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança.

É durante esse processo de aprendizagem que as competências socioemocionais são construídas. Segundo Garcia (2020, p. 43), competências socioemocionais não são apenas ligadas ao emocional, mas fazem parte de uma jornada contínua de progresso emocional e social.

Sobre a estimulação precoce e, em se tratando de educação, os processos de desenvolvimento e aprendizagem cerebrais, ocorrem em maior quantidade na infância, apesar de estarem presentes durante toda a vida, de acordo com a neuroplasticidade. Monteiro (2022, p. 19) aponta que, de acordo com os conhecimentos atuais em neurociência, as crianças que recebem mais estímulos têm maiores possibilidades de aprendizagem – inclusive crianças com transtornos de aprendizagem.

Pensando nisso, utilizou-se como base os protocolos e *checklists* de sondagem de repertório como a ABLLS-R, que avalia habilidades básicas e está disponível para livre acesso; a *Socially Savvy*, que avalia habilidades sociais; o *Checklist* ESDM, que avalia habilidades básicas e avançadas pertencentes à Educação Infantil,

ambas aplicáveis em contexto escolar, e o Perfil Psicoeducacional (PEP-3), que avalia habilidades gerais ligadas ao comportamento por idade, oferecendo um cálculo para idades de desenvolvimento (somente utilizado por psicopedagogos), além da BNCC, que é utilizada em todas as escolas do Brasil.

Diante da necessidade de acompanhamento, o PROMAPEA apresenta as habilidades da BNCC como descritores e dentro destes, haverá pequenas habilidades, que serão definidas para metrificar e quantificar o desenvolvimento dessas habilidades. Para ilustrar, apresentamos a figura 1:

Figura 1 – Esquema de metrificação de habilidades



Fonte: autoria própria, a partir dos estudos da BNCC (BRASIL, 2017)

Vale ressaltar que o PROMAPEA dá enfoque à apresentação de habilidades, já que, para a construção das competências gerais, as crianças precisam apresentar as habilidades. Para elaborar os parâmetros, foram utilizados pequenos critérios, os quais preveem comportamentos esperados de acordo com a idade. O interessante é que, da maneira como os critérios são escritos, eles podem servir literalmente como habilidades alvo, de maneira crescente, respeitando os pré-requisitos para a apresentação das habilidades.

Para embasar a definição das habilidades dentro dos descritores, serão destacados abaixo a própria BNCC, o *Checklist* ESDM, a avaliação de competências sociais, a ABLLS-R e o Perfil Psicoeducacional 3ª edição (PEP-3).

A BNCC aborda uma formação integral do sujeito considerando as dez competências gerais, mas, além de competências gerais, na Educação Infantil existem os direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências para a Educação Infantil.

Os campos são denominados Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 38).

Outro elemento que compõe a BNCC na Educação Infantil é o item das habilidades, que têm uma codificação de quatro pares de letras e números que permitem a sua identificação e estão dispostas em, por exemplo, EI 01 ET 01, em que o primeiro item do par se refere à etapa da educação (Educação Infantil); o segundo item do par, à faixa etária; o terceiro item do par, ao campo de experiência (traços, sons...) e o quarto item do par, ao número sequencial da habilidade naquele campo.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PRECOCE E SEU MAPEAMENTO (PROTOCOLOS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Precoce está ligada à neurociência e à educação, que, por sua vez, estão ligadas à neuroplasticidade. A neuroplasticidade influi no processo de aprendizagem quanto ao desenvolvimento de novas habilidades, necessárias para a construção de competências, inclusive as competências socioemocionais.

Os protocolos para mapeamento das habilidades são importantes, já que, para fazer o acompanhamento e compreender se as oportunidades oferecidas às crianças estão sendo efetivas e eficazes, se faz necessária uma coleta de dados que comprove a efetividade e eficácia desse processo.

Além disso, ao utilizar protocolos, é possível ainda traçar metas e compreender as facilidades e dificuldades das crianças; com o mapeamento, o processo de aprendizagem não parte “do zero”. Já existem alguns protocolos que colaboram nesse processo; no entanto, devido à dificuldade de tradução, há pouca divulgação no meio educacional, pois o acesso é restrito a profissionais da área da educação especializada ou da área da saúde e, por vezes, é realizado somente mediante investimento financeiro. Quando essas não são barreiras reais de acesso, alguns profissionais da educação se deparam com uma formação deficitária para a utilização e implementação desses protocolos educacionais de mapeamento.

Dentre os protocolos aplicáveis ao contexto educacional, pode-se observar a ABLLS-R, a *Socially Savvy* e, menos comum no cenário brasileiro, o *Checklist* ESDM, descritos a seguir. Esses protocolos contribuíram com elementos para composição da proposta do PROMAPEA.

Socially Savvy Skills

Trata-se de uma avaliação e um guia de currículo para crianças pequenas, com enfoque nas habilidades sociais e emocionais. As habilidades são descritas por áreas de aprendizagem e têm critérios. Suas descrições contam com um plano de ensino detalhado, de passo a passo, e 50 jogos e atividades específicas (ELLIS; ALMEIDA, 2014).

A organização e disposição de critérios é organizada de forma prática e clara, além de ser uma avaliação/guia menor em habilidades em comparação às outras avaliações e protocolos aqui descritos. Pode ser utilizada por pais e educadores como uma ferramenta para estimular as aprendizagens sociais.

O guia para aplicação do protocolo conta com sete esferas sociais do desenvolvimento, intituladas na tradução como: Atenção conjunta, Jogo social, Autorregulação, Social/emocional, Linguagem social, Sala de aula/comportamento em grupo e Linguagem não verbal. Na Figura 2 a seguir, pode-se ver o Grid de habilidades da Socially Savvy. Além disso, cada habilidade pode ser avaliada por meio dos critérios de 0 a 3 e NA, em que, se (0), a criança raramente apresenta essa habilidade; (1), já demonstrou essa habilidade, mas apenas em poucas ocasiões; (2), demonstra essa habilidade, mas não consistentemente; (3), consistentemente demonstra essa habilidade e, se (NA), não se aplica devido ao ambiente ou porque a criança compensa de outras formas.

Figure 1 displays six empty observation forms for the CLASSIFICATION OF CLASSROOM INTERACTIONS (CCI) coding system. Each form is a grid with rows numbered 1 to 24 and columns labeled 1, 2, and 3. The forms are labeled: JOINT ATTENDING, SOCIAL PLAY, SELF-REGULATION, SOCIAL/EMOTIONAL, SOCIAL LANGUAGE, CLASSROOM/ GROUP BEHAVIOR, and NONVERBAL.

OBSERVATION	DATE	EVALUATOR	OBSERVATION SETTING(S)	LENGTH OF OBSERVATION(S)
1				
2				
3				
4				

View inside!

Fonte: Ellis e Almeida (2014)

O *Checklist* Curriculum do Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM)

O *Checklist* Denver foi criado por Sally Rogers (1951) e inicialmente foi pensado para o contexto escolar, mas atualmente circula no meio clínico. Ele serve para medir repertório de crianças, principalmente as que estão no espectro do autismo. Contudo, pode ser utilizada para crianças com outros transtornos de aprendizagem. No entanto, como foi criado para contexto escolar, suas habilidades se baseiam no desenvolvimento infantil de crianças de 7 a 48 meses. O modelo Denver foi desenvolvido após 20 anos de estudo e pesquisa, liderada pela Dra. Sally Rogers. Considerado pela revista Time como uma das 10 maiores descobertas da área médica no ano de 2012. O método tem princípios da análise do comportamento aplicada (ABA) e da psicologia do desenvolvimento da criança.

O *checklist* contempla áreas do desenvolvimento por níveis, desde o nível 1 até o nível 4, e são definidas nele como: comunicação receptiva, comunicação expressiva, cognição, motricidade fina, motricidade grossa, jogo (de representação e independente), competências sociais (competências sociais com adultos e pares e competências sociais com pares), comportamento, imitação, comportamentos de atenção conjunta e independência pessoal (alimentação, vestir, higiene e tarefas).

O protocolo permite o cálculo de repertório por idade com base em três critérios de aquisição definidos durante a avaliação. São eles: não adquirido, parcial e adquirido. Cada habilidade adquirida tem valor 2; parcial, valor 1, e não adquirido, valor 0. Após a soma das habilidades por área, é feita uma regra de três para descobrir a porcentagem de aquisição daquela área e, a partir disso, o cálculo para definir a idade em meses.

O *checklist* é avaliado a cada três meses e está ligado ao Modelo de Intervenção Precoce Denver (ESDM) e à ciência da análise do comportamento aplicada (figura 3). O modelo usa as habilidades parciais e não adquiridas como metas em um plano de ensino comportamental e se baseia na plasticidade cerebral, que basicamente é a capacidade que o cérebro humano tem de se modificar e aprimorar, por meio de experiências que moldam o cérebro durante a ligação de neurônios, ou seja, a cognição.

Para Relvas (2015, p. 144), as funções centrais superiores presentes na cognição expressam a plasticidade, tendo em mente as mudanças nos níveis entre o molecular e o cognitivo. Para Rogers e Dawson (2014, p. 13), “[...] o nosso cérebro desenvolve redes neurais baseadas no nosso contínuo comportamento [...]. A experiência da recompensa e da resposta do ambiente é parte integral do processo”.

A plasticidade é maior em crianças do que em adultos: quanto menor o indivíduo, mais plasticidade. A neuroplasticidade pode ser separada por três tipos diferentes, segundo Relvas (2015, p. 144). São eles: a que ocorre no desenvolvimento típico do cérebro, a que acontece depois de uma lesão, para remodelar o sistema nervoso central (SNC) e a que acontece como resposta a uma experiência. É nesse último caso que o presente trabalho de pesquisa se fundamenta.

Kandel *et al.* (2014, p. 16) defendeu que “todo comportamento é uma expressão da atividade neural”. A Educação Precoce, nesse contexto, por meio da estimulação efetiva, está para crianças com atrasos no desenvolvimento de habilidades, assim como a aquisição de habilidades básicas está para a plasticidade neuronal.

Figura 3 – Checklist do Modelo Denver ESDM

ES

DM

Checklist Curriculum do Modelo Denver

de Intervenção Precoce para Crianças

Pequenas com Autismo

Sally J. Rogers e Geraldine Dawson

Data: _____

Avaliador: _____

País(es) entrevistado(s): _____

Outros entrevistados: _____

Instruções: Use a checklist curriculum para definir a maioria das competências maduras da criança, as competências que estão atualmente a emergir, e as que não estão no repertório da criança, em cada domínio. Consulte as páginas 250-258 para as descrições dos itens e o Apêndice B para as práticas de administração. Use "O" ou "P" (passou) para um desempenho consistente em momentos apropriados. Use "+"/- ou "P/V" (parcial/faltou) para um desempenho inconsistente. Use "N" ou "F" (faltou) quando o comportamento é difícil de obter. Use esses códigos para o comportamento em cada uma das colunas: observação direta, relatório do pai e relatório do professor ou outro relatório.

Para a coluna da CÓDIGO, use o seguinte: A (adquirido) – a criança demonstra claramente competência e no relatório dos pais é usada de forma consistente; P (parcial ou com ajuda) – a criança só é capaz de demonstrar a competência de forma inconsistente ou com ajuda adicional e os pais e outros técnicos relatam o mesmo, ou a criança demonstra alguns, mas não todos, os passos da competência; N – a criança é incapaz ou não demonstra a competência e os pais/outros técnicos referem dificuldades; X – nenhuma oportunidade, ou não é adequado para esta criança.

A maioria das competências da criança irá ser agrupada num dos quatro níveis para cada domínio. No entanto, para as crianças cujas competências dominadas regredem nos itens iniciais de um nível, reveja os itens finais do nível anterior para identificar quais as competências críticas onde a criança está a falhar nesse nível. Do mesmo forma, se uma criança passa a maior parte de um nível e apenas falha alguns itens, passe-a para o nível seguinte e avalie a primeira metade dos itens nesse domínio para ter uma boa amostra do atual repertório da criança. A parte em que começa a falhar define a área-alvo para o ensino de cada domínio.

Esta lista não pode ser fotocopiada. Os checklists estão disponíveis para venda em pacotes de itens de avaliação prontos a ser usados. Para mais informações sobre os locais de venda visite o website da IDEI em www.idei.pt

Competência	Nível 1	Observação	Relatório dos Pais	Relatório do Professor/Outros	CÓDIGO
Comunicação Receptiva					
1	Localiza os sons voltando-se para a fonte sonora.				
2	Olha para sons vocais (vibração da língua com nariz, assobio).				
3	Responde à voz, voltando-se para a pessoa.				
4	Olha para as imagens indicadas à medida que o adulto aponta para as imagens de um livro.				
5	Segue um ponto proximal para colocar objetos em recipientes, peças de puzzle, etc.				
6	Olha quando lhe mostram um objeto e dizem: "Isso aqui, olha".				
7	Olha para o parêntese quando chamado pelo nome.				
8	Segue um ponto proximal ao objeto ou localização.				
9	Segue um ponto distal para recuperar um brinquedo.				
10	Olha, alcança ou sorri em resposta aos gestos e voz dos adultos em jogos sociais.				
11	Olha, alcança, sorri e/ou gesticular em resposta à linguagem/gestos dos adultos em canções.				
12	Responde interrompendo ações momentaneamente em resposta a palavras inibitórias (por exemplo, "Não", "Para").				
13	Dá o objeto pedido verbalmente quando combinado com a mão estendida de um adulto.				
14	Executa uma instrução de rotina de uma etapa envolvendo ações corporais combinadas com pistas verbais/gestuais (por exemplo, "Senta-te", "Ven aqui", "amanha").				
15	Executa uma instrução verbal de rotina envolvendo ações corporais sem acompanhamento do gesto (por exemplo, "Senta-te", "Ven aqui", "amanha").				

Fonte: Rogers, Sally e Dawson (2012).

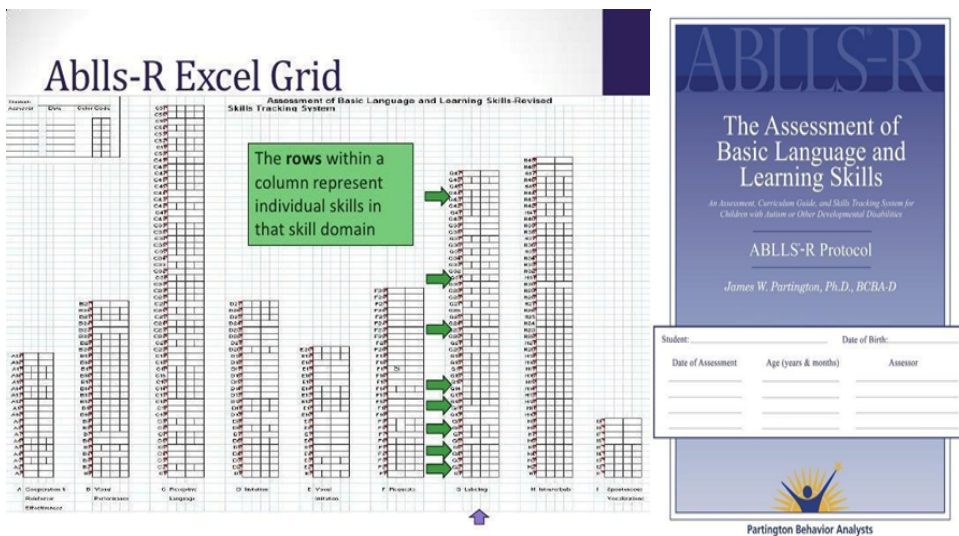
ABLLS-R Protocolo: Avaliação de Linguagem Básica e Habilidade de Aprendizado.

A ABLLS-R (*Assessment of Basic Language and Learning Skills*) é uma avaliação, guia curricular e sistema de acompanhamento de habilidades para crianças com autismo ou outros déficits de desenvolvimento. Criado por Partington (2006) é um protocolo que serve para duas finalidades. São elas: fornecer as instruções para pontuar e rastrear habilidades e fornecer

95

estratégias para pais, educadores e outros profissionais sobre a utilização do protocolo, a fim de desenvolver um Programa Educacional Individualizado (IEP) efetivo. Na Figura 4, pode ser observado o grid da ABLLS-R.

Figura 4 – Grid da ABLLS-R



Fonte: Partington (2006)

A ABLLS-R é composta por uma extensa lista de mais de 530 (quinhentos e trinta) pequenas habilidades divididas em áreas e subáreas. São elas: Habilidades Básicas (cooperação e eficácia do reforçador, desempenho visual, linguagem receptiva, imitação, imitação vocal, pedidos, nomeação, intraverbal, vocalização espontânea, gramática e sintaxe, brincadeira e lazer, interação social, instruções em grupo, seguir rotinas de classe e generalização de respostas); Habilidades Acadêmicas (leitura,

matemática, escrita e ortografia); Habilidades de Autonomia e Independência (vestir, alimentar, higienização e uso do banheiro) e Habilidades Motoras (finas e grossas).

PEP-3: Perfil Psicoeducacional (3ª edição).

O *Psychoeducational Profile third edition* (PEP-3) é uma versão revisada da primeira versão de Schopler (2004) e oferece medidas clínicas válidas de repertório por idade entre seis meses e sete anos. Além disso, inclui muitas tarefas não verbais, sem limitação de tempo de execução e com procedimentos de administração flexíveis, o que possibilita que a maioria dos examinandos tenham maior chance de sucesso. O perfil conta com dez subtestes: (a) Cognição/Pré-verbal; (b) Linguagem Expressiva; (c) Linguagem Receptiva; (d) Motricidade Fina; (e) Motricidade Ampla; (f) Imitação Viso Motora; (g) Expressão Afetiva; (h) Reciprocidade Social; (i) Comportamentos Motores Característicos; (j) Comportamentos Verbais Característicos.

Além disso, existem três compostos: comportamento que mede a capacidade da criança de falar, ouvir, ler e escrever; motor que mede a competência motora, incluindo coordenação olho-mão e movimentos motores brutos e composto de comportamentos desadaptativos, que mede os comportamentos inadequados da criança em interações sociais, linguagem e comportamentos repetitivos e estereotipados.

O PEP-3 também possui uma área reservada para informes do cuidador direto da criança (figura 5). Apesar de ser uma avaliação de profissionais, informações mais qualitativas são consideradas, já que cada ser é único e tem individualidades que são levadas em consideração pelo perfil. As informações são obtidas através do caderno do cuidador, que possui cinco seções: (s1) Níveis Atuais de Desenvolvimento; (s2) Categorias de Diagnóstico e Grau de Problema; (s3) Problemas

Comportamentais; (s4) Autocuidado Pessoal e (s5) Comportamento Adaptativo.

A seguir, pode-se ver um modelo da folha de resposta principal do perfil, que contém, além dos itens citados, o desenvolvimento por idade em meses dentro dos subtestes, nível de adaptação (leve, moderado e severo), a mediação das pontuações típicas (pts.) e o desenvolvimento por idade dos compostos de comunicação e motricidade que são feitos a partir da soma de rendimentos e posterior divisão por três. Por exemplo, somam-se os desenvolvimentos por idade de CVP + LE + LR, divide-se por 3 e o resultado é a idade de desenvolvimento do composto de comunicação em meses.

Figura 5 – Folha de respostas PEP 3

PEP-3
Psychoeducational Profile-Third Edition
Examiner Scoring and Summary Booklet

Section 1. Identifying Information

Name _____ Female ☐ Male ☐
Date Tested _____ Year _____ Month _____ Day _____
Date of Birth _____ Parent's Name _____
Age _____ Examiner's Name _____
Examiner's Title _____

Section 2. Record of Subtest Scores

Performance Subtests	Raw Score	Developmental Age	Scale Rank	Developmental/Adaptive Level
1. Together Verbal/Preverbal (CVP)	_____	_____	_____	_____
2. Expressive Language (EL)	_____	_____	_____	_____
3. Receptive Language (RL)	_____	_____	_____	_____
4. Fine Motor (FM)	_____	_____	_____	_____
5. Gross Motor (GM)	_____	_____	_____	_____
6. Visual-Motor Integration (VMI)	_____	_____	_____	_____
7. Affective Expression (AE)	_____	_____	_____	_____
8. Social Responsivity (SR)	_____	_____	_____	_____
9. Characteristic Motor Behaviors (CMB)	_____	_____	_____	_____
10. Characteristic Verbal Behaviors (CVB)	_____	_____	_____	_____

Composite Report Subtests

Composite	CVP	EL	RL	FM	GM	VMI	AE	SR	CMB	CVB	Scale Rank	Developmental/Adaptive Level	Developmental Age
Communication (C)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Motor (M)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Nonverbal Behaviors (NB)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Section 3. Record of Composite Scores

Performance Measures Standard Scores (SS)

Composite	CVP	EL	RL	FM	GM	VMI	AE	SR	CMB	CVB	Scale Rank	Developmental/Adaptive Level	Developmental Age
Communication (C)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Motor (M)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Nonverbal Behaviors (NB)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Additional copies of this form (PEP-3) may be purchased from: PEP-3, 1910 Brentwood Blvd., Austin, TX 78712-4377, 800-997-1235, fax 800-997-1235, www.psycom.com

PEP-3
Psychoeducational Profile
Third Edition
TEACSS Individualized Psychoeducational Assessment
for Children with Autism Spectrum Disorders
Guide to Item Administration

Fonte: Schopler (2004).

Para todas as informações, excluídas as do informe do cuidador e da pontuação direta – que é feita pela soma de pontuação da avaliação –, todas as outras informações são

encadeadas umas nas outras e preenchidas por tabelas presentes no caderno do PEP-3.

A proposta PROMAPEA

Como afirmado anteriormente, as habilidades da BNCC se tornaram descritores no PROMAPEA (Apêndice A). Para quantificar as habilidades definidas a partir dos descritores, foram usados 6 critérios abrangentes – a *Socially Savvy* serviu como referência para definir um número de critérios e de inspiração para a organização da folha de resumo quantitativo do PROMAPEA. Assim, será possível mapear as habilidades e competências socioemocionais de forma qualitativa e quantitativa. A Figura 6 apresenta o modelo de como será a folha de apresentação dos resultados de mapeamento e acompanhamento do PROMAPEA.

Figura 6 – Projeção de *Grid PRO*

IDENTIFICAÇÃO										
Nome: Criança A						DN: Dia / Mês / Ano				
Educador mapeador: Educador B						Escola: Nome da escola onde o mapeamento ocorreu				
1	2	3	Mapeamento	Data	Educador Mapeador	Ambiente(s) Observado(s)				Duração da Observação
			Última Primavera	D / M / A	Nome do educador	Sala de aula				2 semanas (indicação mínima)
			1ª Bem	D / M / A	Nome do educador	Sala de recursos				2 semanas (indicação mínima)
			2ª Bem	D / M / A	Nome do educador	Sala de recursos				2 semanas (indicação mínima)
			3ª Bem	D / M / A	Nome do educador	Sala de aula				2 semanas (indicação mínima)
			4ª Bem	D / M / A	Nome do educador	Sala de aula				2 semanas (indicação mínima)

1 BEM (ano a 1 ano e 6 meses)

Desc. 1 2 3 Crit. 4

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 Crit. 7

O EU, O OUTRO E O NÓS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 Crit. 6

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Crit. 10

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E INTERVENÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Descritores 1 2 3 4 5 6 Crit. 7

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

2 CRIANÇAS SEM PEGUNHAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Desc. 1 2 3 Crit. 4

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 7 Crit. 8

O EU, O OUTRO E O NÓS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 Crit. 5

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Crit. 10

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E INTERVENÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Descritores 1 2 3 4 5 6 7 8 Crit. 9

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

3 CRIANÇAS PEGUNHAS (3 anos e 3 meses a 11 meses)

Desc. 1 2 3 Crit. 4

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 7 Crit. 8

O EU, O OUTRO E O NÓS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 Crit. 5

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

4 3 2 1 0 NA

Desc. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Crit. 10

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E INTERVENÇÃO

4 3 2 1 0 NA

Descritores 1 2 3 4 5 6 7 8 Crit. 9

TRACOS, SINAIS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÃO

4 3 2 1 0 NA

MAPEA

Fonte: Autoria própria.

É importante ressaltar que os critérios dos descritores foram divididos em pequenas habilidades. São padrões nos critérios 0 (zero), 4 (quatro) e NA (não se aplica), com o critério 0 (zero) para situações em que a habilidade não é apresentada e 4 (quatro) para se a criança apresentar a habilidade com uma resposta alternativa.

No caso de crianças com deficiências, distúrbios, transtornos e outras necessidades específicas que apresentam situações nas quais as respostas alternativas se façam necessárias, visando a inclusão das especificidades das crianças, há o critério NA, que será possível pontuar quando o ambiente ou até mesmo as especificidades da criança não possibilitarem a observação da habilidade. No Quadro 2, pode-se ver um exemplo de critérios do descritor (EI01ET01) da Educação Infantil.

Quadro 2– Demonstrativo PROMAPEA

0	A criança não consegue explorar sons do ambiente ou do próprio corpo.
1	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz ou com objetos do ambiente, mas não os dois tipos de sons.
2	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz e com objetos do ambiente, com pelo menos 3 tipos de sons, sendo ao menos um som produzido com o próprio corpo, intencionalmente.
3	A criança consegue explorar sons que seu corpo produz e sons do ambiente, com pelo menos 5 tipos de sons, sendo ao menos dois sons produzidos com o próprio corpo, intencionalmente.
4	Consistentemente demonstra essa habilidade com comunicação alternativa, suplementar, comunicação

	gestual ou outro tipo que possibilite a observação da habilidade.
NA	Não se aplica devido ao ambiente ou por especificidades da criança.

Fonte: Autoria própria

Pensando em facilitar o trabalho e otimizar o tempo de professores e especialistas que, potencialmente, poderão utilizar esse mapeamento e, posteriormente, o acompanhamento, cada mapeamento tem uma cor na escala de cores que variam entre azul escuro e roxo e seus respectivos tons, relacionados aos critérios de apresentação de repertório. A ideia é que esses dados se unam a pequenas tabelas, separadas por campos de experiências que são divididos por idade no Excel (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), como a indicação e organização prevista no documento da BNCC.

O uso deste protocolo poderá contribuir para mapear as habilidades das crianças na Educação Infantil, favorecendo a Educação Precoce, já que, por meio desse mapeamento, será possível acompanhar a aquisição de habilidades e criar metas individuais para cada criança, favorecendo, inclusive, a inclusão da família nos processos de aprendizagem, já que o protocolo tem uma linguagem clara e objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos três anos do curso, fui estimulada a pensar sobre protocolos e mapeamento. Muitas alterações de pensamento e do curso dos estudos foram realizadas nesse tempo. Desde o projeto original, alguns termos precisaram ser revistos, e

esse artigo é o resultado de perspectivas diferentes daquelas pensadas inicialmente.

A ideia de um protocolo, ora denominado PROMAPEA subsidiária, inicialmente, a elaboração do PDI de crianças com atraso no desenvolvimento; no entanto, durante a pesquisa, esse não foi um objeto de estudo para elaboração do protocolo, devido às condições objetivas de pesquisa. Foi possível fazê-lo voltado para a avaliação de qualquer criança, inclusive com a possibilidade de se tornar um protocolo para identificar as necessidades específicas pedagógicas mais urgentes de crianças com atrasos no seu desenvolvimento e comprometimento do seu processo de aprendizagem.

Além disso, alguns outros temas também foram abordados para melhor compreensão do protocolo, mas não foram estudados verticalmente, por não serem objetos de estudo da pesquisa. São eles: as diferenças entre Educação Precoce e Estimulação Precoce; a necessidade de aplicação de protocolo para contextualizar o atraso no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil e o porquê do uso de protocolos de mapeamento e acompanhamento de habilidades não serem discutidos no ambiente acadêmico do curso de Pedagogia.

Como resultado da pesquisa, foi proposta a criação de um “produto” para mapear e acompanhar habilidades e competências socioemocionais, posteriormente denominado PROMAPEA. Entende-se que os objetivos de pesquisa foram atingidos; no entanto, o protótipo do protocolo PROMAPEA tem potencial de se tornar um instrumento de rastreio e protocolo de desenvolvimento e avaliação de aprendizagem para atrasos no desenvolvimento durante a etapa da Educação Infantil, tendo como referência os descritores da BNCC.

É necessário destacar que a pesquisa e o PROMAPEA foram resultado de diversos estudos que se iniciaram ainda em 2019, um

ano após o ingresso na graduação e refletem, além da pesquisa, influências da prática profissional da pesquisadora em ambiente clínico, onde, ao longo dos últimos três anos, foi possível ter acesso a diversos cursos de formação, supervisão e consultoria relacionados aos processos de ensino e de aprendizagens, com observância do comportamento à luz da ciência da Análise do Comportamento Aplicada e suas abordagens derivadas. Menciona-se ainda a oportunidade de acesso a uma extensa e intensa formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como resultado trabalhos de formação continuada de professores da rede de Palmas (TO) sobre a BNCC, o que resultou na publicação do livro Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: uma prática no ensino infantil e fundamental (SANTOS, 2021) e na apresentação em eventos.

Essa produção possibilitou, na minha formação, amadurecimento acadêmico para propor tal protocolo. Apesar de ser um protótipo, reflete um investimento pessoal e o apoio educacional do PIBID no curso de Pedagogia. Sem essa vivência, a produção provavelmente não seria possível.

Para a continuidade do protocolo resultado deste estudo, os próximos passos incluem identificar profissionais da educação (professores e gestores) para contribuir com o aprimoramento do protocolo e com sua validação no contexto escolar, o que possibilitará, futuramente, sua transformação em um instrumento de mapeamento e acompanhamento referendado para uso de professores na Educação Infantil. Espera-se, ainda, que esse trabalho de pesquisa seja referência para estudos futuros na pós-graduação, inclusive explorando subtemas que surgiram no decorrer da pesquisa e que não foi possível aprofundar.

O trabalho se tornou importante em um nível pessoal e, por ser parte de um campo de estudo relevante, apresenta-se como necessário no curso de Pedagogia, que ainda carece de produções e produtos nessa perspectiva, já que ainda são embrionários na

graduação. Além disso, durante a minha formação, encontrei diversas lacunas formativas relacionadas a diagnóstico, acompanhamento e avaliação e no uso de protocolos e instrumentos de mapeamento. Esses estudos permitem compreender estratégias que oportunizam o acompanhamento mais individual dos estudantes – de que tanto se fala durante a licenciatura –, tendo em vista o desenvolvimento da turma como um todo.

Enquanto produzia o artigo como trabalho de conclusão de curso e dialogava com minhas colegas de licenciatura, o que recebia como devolutiva era que elas não haviam tido acesso a esse tipo de conhecimento, bem como questionamentos sobre se a elaboração de um protótipo de protocolo não está mais ligada ao curso de Psicologia, por estar sob influência também da ciência da Análise Aplicada ao Comportamento.

Essas devolutivas são legítimas, mas, ao finalizar este estudo, posso afirmar que não é uma questão de área (Psicologia ou Pedagogia) nem somente um fator formativo, pois fiz estudos paralelos ao curso para chegar até aqui. É, sim, uma visão de mundo na Educação e a alegria de afirmar que, após muitas tentativas, acertos e desacertos, consigo olhar para o PROMAPEA como a materialização de um sonho, construído a partir de uma análise da realidade escolar, como aquilo que o pensador Paulo Freire denominaria de inédito-viável (FREIRE, 2014).

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, jan. 2016.

ACOSTA, Victor M. **Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil**. São Paulo, SP: Livraria Santos Editora, 2006.

ALMEIDA, Ágata *et al.* Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, Osasco – São Paulo, SP: v. 108, n. 35, p. 281-295, out. 2018.

ALMEIDA, Flávio Aparecido de *et al.* As políticas socioemocionais e sua importância na Educação Infantil. *In: Educação Infantil: as contribuições da educação no processo de desenvolvimento da criança*. São Paulo, SP: Editora Científica Digital, 2021. p. 109-122.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez; BONILLA, Montserrat Cuadrado; CASSÀ, Èlia López; GUIU, Gemma Filella; SOLER, Meritxell Obiols. **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural, 2009.

BEM, Isis de Lima Fernandes de. **O ensino de habilidades socioemocionais na segunda infância e a contribuição da neurociência**. 2016. 41 f. Monografia (Especialização) – Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Universidade Candido Mendes Avm – Faculdade Integrada, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC – SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . (Acesso em 20 /09set./ 2021).

CORTEGOSO, Ana Lucia; e COSER, Danila Secolim. **Elaboração de programas de ensino: material auto instrutivo**. São Paulo, SP: EdUFSCar, 2022.

ELLIS, James e; ALMEIDA, Cristina. **Socially Savvy**: An Assessment and Curriculum Guide for Young Children. DRL Books: 2014. ISBN 10: 0991040309.

FAGUNDES, Antônio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, Definição e Registro de Comportamento**. 18ª 18. ed. São Paulo, SP: Edicon, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 201406. [original de 1992].

GARCIA, Carol. **Competências socioemocionais em sala de aula**: gGuia prático do ensino infantil ao ensino superior. Salto: Schoba Editora, 2020.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da neurociência**. 4. ed. São Paulo: Editora Manole, 2003.

MONTEIRO, Milene Tiecher Neves Martins. **Competências socioemocionais na Educação Infantil**: por que e como garantir a formação integral da criança. 2022. (Artigo de conclusão do curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2022.

NAVARRO, Adriana de Almeida e França, José Luiz. **Estimulação precoce: Inteligência emocional e cognitiva de 3 a 6 anos**. São Paulo, SP: Grupo Cultural: 2005.

PARTINGTON, James W. **Guía de ABLLS-R: Evaluación de Habilidades de Lenguaje Y Aprendizaje Básicos (ABLLS-R)**. Versão 2.0. *Behavior Analysts*. Walnut. Creek, Califórnia, 2006. (Tradução - de Alina Bobarnac, BCBA). Creek, Califórnia, 2006.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem:** as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 6. Eded. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 p.

ROGERS, Sally J; DAWSON, Geraldine. Conhecimento atual da aprendizagem infantil e do autismo. /r. ROGERS, Sally J.; e DAWSON, Geraldine. **Intervenção precoce em crianças com autismo:** Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Editora Lidel, 2014. p. 13.

ROGERS, Sally J; DAWSON, Geraldine. **Intervenção precoce em crianças com autismo:** Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Editora Lidel, 2014. P. 1-376.

SANTOS, Eliane Marques dos (Org.). **Metodologia ativa, tecnologias digitais e a BNCC: uma prática no ensino infantil e fundamental.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SCHOPLER, Eric. **Psychoeducational Profile:** 3rd Edition - – Perfil Psicoeducacional-3. Vannini: 2004. ISBN-10: 8874360967 (Tradução livre).

SELLA, Ana Carolina e; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista.** Curitiba, PR: Appris, 2018. ISBN 9788547319298.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. **Problems of general psychology** (pp. 39-285). Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987.

PEI-DIGITAL: produto tecnológico para elaboração do plano educacional individualizado para aluno autista

Fernanda Correia de Lima Almeida
Denise de Barros Capuzzo

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vimos nas escolas de ensino regular um aumento significativo das matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, com isso um importante processo chamado de inclusão escolar começou a se disseminar pelos corredores das escolas. Por meio de montagem das salas de recursos multifuncionais estes alunos teriam o suporte necessário para que em sala de aula pudesse superar as barreiras de acesso ao currículo educacional. Foi um avanço significativo, um investimento válido, contudo, apenas a edificação dessas salas não consolida a inclusão na realidade das escolas.

Os debates acerca da educação inclusiva no Brasil tiveram um grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que a maioria desta população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro. Um dos principais passos para essa mudança de conduta foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, onde o Brasil, como signatário, estabelece metas básicas visando melhorar o seu sistema educacional. Os objetivos traçados nessa conferência eram de: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990).

Diante desse contexto, outro importante documento foi assinado na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na Espanha em 1994. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos.

[...] Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar

começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil (MENDES, ALMEIDA & TOYODA; 2011 p.82).

Ratificando esse aumento de alunos com deficiência na rede regular de ensino, segundo dados do último Censo Escolar realizado no Brasil, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, representando um aumento de 29,3% em relação a 2018. O ensino fundamental lidera com 65,5% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, com um surpreendente acréscimo de 100,8%, dobrando o número de matrículas.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos-EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns.

Devido a essa crescente demanda, o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e educação especial vem sendo cada vez mais necessário no ambiente escolar, pois essa união de saberes faz com que a inclusão educacional tenha maiores chances de acontecer.

Podemos afirmar que esse trabalho colaborativo se configura por meio de uma parceria entre especialistas educacionais. Não é ensino colaborativo qualquer tipo de apoio/parceria de um profissional voluntário ou assistente educacional sem formação direcionada a Educação Especial. Portanto, o ensino colaborativo é definido como [...] “uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes dos quais alguns possuem necessidades

educacionais especiais” [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p.46).

Nesse sentido, quando esta estratégia é posta em prática de forma efetiva, possibilita troca de conhecimentos entre estes profissionais, complementando assim os saberes voltados à construção do conhecimento por parte dos alunos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE. Essa troca de conhecimentos por meio do ensino colaborativo oferece ganho para todos os envolvidos no processo, como apontam estudos de (CAPELLINI & MENDES, 2007, RABELO, 2012; VILARONGA, 2014).

A pesquisa de mestrado demonstrada neste artigo, aconteceu por meio do trabalho colaborativo na elaboração de um planejamento educacional individualizado para um aluno autista matriculado no 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública. Teve como objetivo compreender como se desenvolve uma prática pedagógica colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial na elaboração do Plano de Ensino Individualizado - PEI para o aluno autista.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Sabemos que a atenção destinada aos alunos que apresentam especificidades quanto a cognição e consequentemente no processo de ensino aprendizagem foi caracterizada por um longo período de silêncio. Historicamente, a educação desses alunos apresenta um quadro de exclusão, eram privadas do convívio social, separadas em escolas ou em classes especiais. Atualmente, as unidades educacionais procuram implementar uma educação inclusiva seguindo normativas nacionais e acordos internacionais relacionados à inclusão.

O arcabouço legal brasileiro direcionado a escolarização dos alunos com deficiência estabelece o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 inciso III e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no artigo 59 declara que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Esses e outros documentos legais impulsionaram a educação especial no contexto do ensino regular.

Apesar de todo esse aparato, diretrizes e acordos sobre a inclusão, o que se observa ainda são instituições de ensino pouco preparadas para receber e escolarizar os alunos com deficiência, afinal inclusão, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é muito mais que somente garantir a matrícula do aluno.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001 p.28).

Neste aspecto Mantoan afirma em relação ao que deve ser uma escola inclusiva: “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (2003, p.16). Através das políticas de Educação voltadas para a diversidade focalizada para diversos

grupos, entre eles, alunos com necessidade educacionais especiais, a escola tem sido requisitada a elaborar estratégias de ensino e de avaliação para atender as necessidades discentes e responder a diversidade dos sujeitos que hoje a frequentam. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de como seria a avaliação num contexto inclusivo (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação ainda é uma das questões mais contraditórias do cenário educacional (CAPELLINI; MENDES, 2002; JESUS, 2004).

A proposta da educação inclusiva tem como finalidade alcançar as metas não somente de socialização, mas principalmente de escolarização dos alunos que têm formas diferenciadas de aprendizagem, ou seja, que apresentam especificidades educacionais, devemos então, considerar o olhar para a diversidade, a diferenciação no ensino, e também para as adequações necessárias que atendam aos estudantes PAEE, adequações estas que vão desde o planejamento até a avaliação de desempenho escolar desse aluno.

Em consonância com os demais documentos relacionados à inclusão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001) vêm ofertando o apoio pedagógico especializado nas salas regulares com alunos PAEE. No mesmo documento esclarece sobre a atuação colaborativa entres estes dois profissionais no contexto de sala regular.

No mesmo sentido, na Orientação para Organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, a atuação colaborativa é apontada como ferramenta para inclusão educacional. No item nº 4 dita que o professor do atendimento especializado deve “Estabelecer articulação com os professores da sala comum e demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...]” (BRASIL, 2010).

Portanto, estudos cada vez mais apontam a necessidade de mudanças estratégicas no âmbito da inclusão no ensino básico e ressalta a necessidade dessa troca de saberes entre profissionais. Sendo assim o ensino colaborativo:

"[...] é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional de educação especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (VILARONGA, 2014, p.179).

Pensando nesta proposta, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular, fator primordial para que o trabalho individualizado aconteça de forma coerente e sistemática.

Contudo, individualizar o ensino não significa ser uma ação pedagógica particularizada, de forma que exclua o aluno dos demais. O real objetivo da individualização é incluí-lo no processo de aprendizagem que os demais estão vivenciando, com as adequações necessárias para sua efetiva participação no contexto escolar. Como afirmam (MARIN; MARETTI 2014 p.6) [...] atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar, em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento, sejam neurológicas, comportamentais, cognitivas e/ou sensoriais [...].

Vygotsky em seus estudos afirmava que a deficiência não constituiria em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. Segundo o escritor supracitado, o efeito do déficit na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não se sentem diretamente. As causas primárias a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitações colocadas pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não a sua condição de deficiência (VYGOTSKY, 1989).

Transtorno do Espectro Autista e Plano Educacional Individualizado

O transtorno do espectro autista - TEA, é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Tais alertas no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico firmado por volta dos 2 a 3 anos de idade, sendo predominante no sexo masculino.

Em julho de 2022 foi publicado um estudo na *Jama Pediatrics*, realizado com 12.554 pessoas e dados de 2019 e 2020 que revelou o número de prevalência de autismo nos Estados Unidos de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos naquele país. A prevalência anterior, considerada uma das mais relevantes do mundo, é de 1 em 44, divulgado em dezembro de 2021 pelo CDC (sigla em inglês do Centro de Controle e

Prevenção de Doenças do governo dos EUA), com dados referentes a 2018 (CANAL AUTISMO; 2022).

Ainda segundo a pesquisa publicada na revista supracitada, nos Estados Unidos, a maioria dos diagnósticos ainda são de meninos 3,5 para 1, contudo o número era de 4 para 1 (quatro meninos para cada menina), demonstrando assim uma tendência de queda. Foram avaliados nesse estudo 410 diagnósticos, sendo 320 homens para 90 mulheres. Há alguns anos, ocorria um caso para cada 500 crianças. Estimativas apontam que, em todo o mundo, 70 milhões de pessoas tenham TEA, sendo 2 milhões apenas no Brasil (OMS, 2020).

Diante das mudanças de perspectivas na educação, novos desafios chegam às instituições de ensino para atender aos seus educandos com deficiência, e o planejamento pedagógico não ficou de fora. A resolução nº 2 (BRASIL, 2001), fornece o fundamento legal para elaborar e executar um planejamento diverso, visando os alunos público-alvo da educação especial. Em seu texto vem dizendo que “as escolas devem ofertar flexibilizações e adaptações pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, subentendendo a criação de um planejamento como o PEI.

Entretanto, para que um planejamento individualizado seja efetivo para o aluno PAEE, é necessário trabalho articulado, ou seja, colaborativo entre professores do ensino regular e educação especial. Trabalho este previsto na resolução nº 2/2001 que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que estabelece no Artigo 13, inciso VIII “articulação dos professores do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2001).

Entendendo assim a necessidade dessa aproximação entre professores, o Plano Educacional Individualizado- PEI, vem se

configurando como um instrumento tanto de planejamento quanto de avaliação dos alunos PAEE. Glat, Vianna e Redig (2012) apresentam o PEI como um instrumento de “organização e reestruturação curricular”, sendo assim um documento que fornece subsídios para que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno. Glat e Pletsch (2013) apresenta o PEI como um documento de interação entre professor/aluno, conferindo assim um aspecto mediador das relações de aprendizagem. Também descrevem como sendo um “registro escrito avaliativo” para os estudantes que necessitam de ensino individualizado para seu aprendizado.

Valadão (2013) descreve o PEI como um importante registro que desempenha a função de promover e garantir o aprendizado do aluno com deficiência, pois registra aquilo que foi conquistado ou que ainda deverá ser feito pelo aluno, tecendo assim parâmetros para reflexões entre os educadores envolvidos.

Cruz, Mascaro e Nascimento (2011) descrevem que o PEI se trata de uma estratégia que colabora diretamente nas adaptações curriculares e orienta nas ações pedagógicas necessárias para o aluno da educação especial.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser

sequencialmente seguido,
independentemente da série em que o
aluno se encontre, já que o critério
de inserção do aluno na sala de aula
regular é a faixa etária do grupo (BRASIL,
2000, p.24).

Enquanto prática curricular, o PEI não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar (ÁVILA 2015 p. 38)", portanto, o PEI não deve ser elaborado isoladamente, sem as conexões pedagógicas necessárias, e sim feita de forma conjunta e articulada.

Corroborando neste sentido, Valadão (2010) conceitua o PEI como uma ferramenta para "melhorar a educação do estudante" e também uma forma de produção de documento, com a finalidade de garantir e promover o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial.

O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico pensado para o aluno. Podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver. Exemplificando: o objetivo será de que o aluno seja capaz de ler e escrever; no PEI são estabelecidas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual.

METODOLOGIA

A pesquisa que desenvolveu esse artigo teve como metodologia a pesquisa qualitativa baseada nos pressupostos da pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa preza pela qualidade das informações, ou seja, requer um aprofundamento maior a melhores técnicas de interpretação. Os instrumentos de coleta de dados de pesquisa são as ferramentas que farão parte do processo de coleta, levantamento e, por fim, tratamento das informações e divulgação dos resultados.

Na metodologia qualitativa, como afirmam Silva e Menezes (200, p.20), "há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números". Antes de mais nada é preciso entender que metodologia é vista aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, sendo necessário indagações e questionamentos acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. Contudo, a metodologia é uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa, nela, toda questão técnica implica necessariamente uma discussão teórica.

Como afirma Thiollent (1986, p.20), "[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos".

Neste estudo consideramos que a pesquisa-ação pode se pautar na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, uma vez que, valoriza o desenvolvimento do sujeito, sem se esquecer da importância da dimensão social em seus processos. Este tipo de

metodologia também nos possibilita construir em conjunto e no contexto, o nosso objeto de investigação (PLETSCH; GLAT, 2010) podendo assim ser uma possibilidade de produção de conhecimento sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Neste sentido, Jesus (2008, p.144) contribui com a ideia acima ao afirmar que se faz necessário que a escola, exercitando uma prática questionadora e emancipatória, situe suas condições locais nos contextos mais amplos e se coloque como instituinte de políticas de educação que possibilitem a todos estar em um “lugar de saber”.

Em uma visão mais analítica, a pesquisa qualitativa tem como verbo principal “compreender”, que em suma seria a capacidade de “colocar-se no lugar do outro” como seres humanos que somos. Porém, para que essa compreensão aconteça é preciso que seja levado em consideração os aspectos individuais.

O indivíduo é fortemente marcado na perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky, cada pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do seu meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural (REGO, 1995, p.41). Sem essa empatia e conhecimento da realidade do outro, essa compreensão pretendida pode não acontecer ou ainda gerar consequências escolares negativas, que no contexto poderíamos chamar de exclusão.

Da mesma forma, na busca dessa compreensão, precisamos também entender a realidade escolar e dos professores, haja visto as limitações inerentes ao sistema educacional brasileiro, podemos citar a infraestrutura muitas vezes precária, salas de aula superlotadas e professores que não tiveram uma preparação adequada para atuar com esse público-alvo.

Assim, conforme já mencionado, o referencial epistemológico da presente pesquisa de caráter qualitativo está intimamente relacionado na abordagem histórico-cultural sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao realizar estudos, o pesquisador bielorrusso Vygotsky interagia com os demais participantes como forma de compreensão dos processos de desenvolvimento e transformações que ocorriam no decorrer da investigação. Em relação ao método de pesquisa escolhido, o autor afirma que a criação de novos métodos e sua devida adequação a novas maneiras de colocar os problemas, requer mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (VYGOTSKY, 2007, p.59). Por tratar de uma pesquisa que visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino, o método escolhido corrobora significativamente.

A perspectiva histórico-cultural nos permite uma visão diferenciada no processo de pesquisa, desvelando as diversas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano, principalmente em relação à pessoa com deficiência, público-alvo a qual nos atemos neste trabalho. Ainda sob a ótica sócio-histórica de Vygotsky (1994) as interações sociais assumem uma relevância ainda mais acentuada para os processos do desenvolvimento cognitivo. Desenvolvimento e aprendizado, para Vygotsky (2009), estão intimamente inter-relacionados. Segundo o autor, que ressalta a importância das interações sociais, o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo (BRAGA, 1995) já que novos processos de desenvolvimento começam a surgir a partir da interação da criança com outras pessoas.

Destacamos aqui que o procedimento inicial utilizado na pesquisa se deu por meio de entrevistas estruturadas, com base no roteiro de perguntas pré-estabelecidas e aplicadas a todos igualmente. O método de entrevista nos permite uma “[...] relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre

quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Outra grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (idem, p. 34).

Salientamos enfim que esse tipo de entrevista permitiu uma liberdade e interação maior entre entrevistador e entrevistado, deixando assim o ambiente com um clima de aceitação mútua.

Após as entrevistas, foram agendados três encontros onde os professores puderam falar sobre o aluno, debater as estratégias educacionais mais eficientes para este aluno com TEA e quais objetivos seriam traçados mediante seu atual nível de aprendizado. Estes encontros e a elaboração do PEI foi liderado pela professora de atendimento especializado que foi a articuladora desse documento.

Produto Educacional - PEI-DIGITAL

Diante das discussões acerca do planejamento individualizado, chegamos ao resultado da pesquisa, o produto educacional PEI-DIGITAL, ideia que pôde ser concretizada com alunos do curso de Sistema de Informação da Universidade de Balsas – UNIBALSAS. Esta parceria foi oficializada com a coordenação do curso que disponibilizou os alunos Franklys Barros Guimarães e Thayná Bezerra Silva para que realizassem o trabalho proposto. A ideia era que fosse criado um aplicativo de uso comum entre os professores de uma escola na elaboração do PEI.

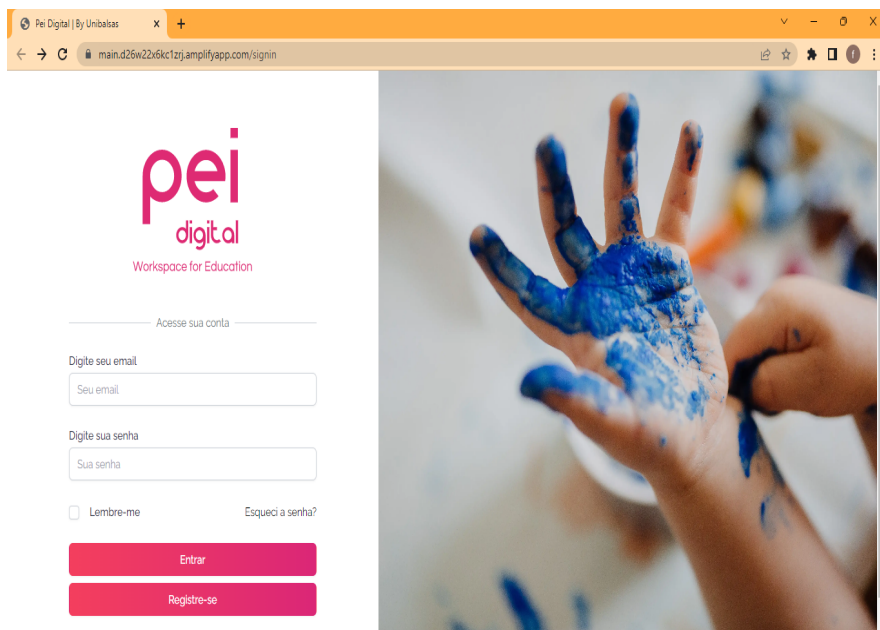
No primeiro encontro com o coordenador do projeto de extensão do curso de Sistemas de Informação Bruno Alves Moreira foi repassado as informações que precisavam constar no aplicativo e como esse documento seria utilizado de forma prática entre os professores, podendo ser compartilhado entre eles.

Durante o período de setembro de 2022 onde foi apresentado a proposta de elaboração do aplicativo até abril de 2023 com a conclusão de seu desenvolvimento, foram feitas reuniões online e troca de informações com os desenvolvedores e a pesquisadora, sempre mediada pelo coordenador do projeto de extensão.

A este aplicativo foi dado o nome de PEI-DIGITAL. Ele contém a identificação do aluno e dos professores, algumas habilidades pré-estabelecidas, um quadro de tecnologias assistivas e recursos avaliativos, diagnóstico pedagógico com os aspectos: cognitivos, sociais e psicoafetivos, comunicacionais, motores/psicomotores e cotidiano. Também constam os objetivos do programa, as metas, o período proposto, o desempenho atual do aluno, as estratégias, as intervenções pedagógicas e os recursos que serão disponibilizados. No formulário, estas informações poderão ser selecionadas pelo professor na hora do preenchimento conforme a deficiência ou necessidade do aluno. Ao final de sua elaboração, é gerado um arquivo em PDF para que seja impresso e cada professor terá uma cópia que também poderá ser disponibilizada à família do aluno.

Aplicativo PEI-DIGITAL

1- Acesso



PEI-DIGITAL, 2023.

2. Cadastro

Configurações | By Unibaas

main.d26w22x6kc1zrj.amplifyapp.com/setting

pei

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

Privacidade

Perfil

Esta informação será exibida publicamente, portanto, tenha cuidado ao compartilhar.

Nome

Adicione seu nome

Sobrenome

Adicione seu sobrenome

Privacidade

Termos de uso da aplicação.

Nome Visível

Seu nome será visível a todos que editarem o mesmo formulário.

Salvar

PEI-DIGITAL, 2023.

3. Usuários

pei

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

Privacidade

Usuários nessa escola

Criar usuário +

Ativo / Inativo	Nome	Email	Permissão
-----------------	------	-------	-----------

PEI-DIGITAL, 2023.

4. Últimos acessos

PEI-DIGITAL (2023)

pei

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

Privacidade

Buscar formulários

Boa Noite, João Antunes

Conta Não Verificada

Adicionar novo formulário

Últimas atividades

Título	Responsável	Status	Data
→			
→			
→			
→			
→			
→			

Encontrados 1 a 10 de 20 resultados

Anterior

Próximo

5. Históricos

pei

Dashboard

Formulários

Usuários

Configurações

Ajuda

Privacidade

Histórico de formulários

Ativo / Inativo	Data	Nome	Autor	Download
-----------------	------	------	-------	----------

6. Preenchimento do PEI

X

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Nome da escola:

Digite aqui...

Título:

Digite aqui...

1. Identificação do aluno

Nome:

Digite aqui...

Data de Nascimento:

Digite aqui...

Ano:

Digite aqui...

Turma:

Digite aqui...

Turno:

Digite aqui...

Pai:

Digite aqui...

Mãe:

Digite aqui...

2. Diagnóstico e a data do último laudo:

Digite aqui...



3. Nome e Especialidade do profissional responsável pelo diagnóstico:

4. Dados obtidos através da família e da equipe que acompanha o caso:

5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato	+
Nenhum item encontrado.						

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

☐ Sim ☐ Não

PEI DIGITAL (2023)



5. Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato	+
Nenhum item encontrado.						

A Escola poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

☐ Sim ☐ Não

6. Expectativas/Contribuição da família

Digite aqui...

7. Diagnóstico Pedagógico

Aspectos cognitivos		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+

PEI-DIGITAL (2023)



Aspectos comunicacionais		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

Aspectos motoras/psicomotoras		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

Aspectos do Cotidiano		
Habilidades/Potencialidades	Aspectos que precisam ser potencializados	+
Nenhum item encontrado.		

8. Objetivos do programa

Digite aqui...

PEI-DIGITAL (2023)

X

Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física)					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ciências da Natureza					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ciências Humanas (Humanas e Geografia)					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Ensino Religioso					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+
Nenhum item encontrado.					

Atividades vida diária					
Metas	Período	Desempenho Atual	Estratégias e Intervenções Pedagógicas	Recursos	+

PEI-DIGITAL (2023)



11. Objetivo das adaptações curriculares:

Digite aqui...

12. Ações adaptativas por cada área de conhecimento:

Digite aqui...

13. Recursos de tecnologia assistiva:

Digite aqui...

14. Recursos avaliativos:

Digite aqui...

PEI-DIGITAL (2023)

X

14. Recursos avaliativos:

Digite aqui...

15. Observações a considerar como necessárias:

Digite aqui...

16. Parecer Semestral:

Digite aqui...

Enviar Formulário

PEI-DIGITAL (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização escolar por meio do trabalho colaborativo propõe uma forma de articulação promissora no que tange à Educação Especial nas escolas de ensino regular. O modelo atual de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede por meio somente do atendimento na sala de recurso multifuncional, vem apresentando resultado pouco satisfatório na escolarização desses alunos (GLAT e ESTEF; 2021).

Podemos afirmar que foi relevante para o entendimento e realização dessa pesquisa a experiência da pesquisadora na área de educação especial e atuação direta no atendimento educacional especializado, pois essa troca de experiências durante os encontros para elaboração do PEI foi fundamental para compreender como a atuação colaborativa pode ser a peça-chave na resolução do problema educacional pesquisado.

Diante da pesquisa realizada, pode-se confirmar a necessidade de pesquisas voltadas ao planejamento educacional individualizado com participação de todos os envolvidos com o aluno em processo de inclusão escolar. Como nesta pesquisa, a criação de um aplicativo para elaboração do PEI a tecnologia deve ser utilizada para facilitar a vida do professor, principalmente quando pensamos em um grupo que precisa planejar juntos.

Por fim, a ideia é que após um encontro com o grupo de professores onde serão tratados assuntos pertinentes ao aluno com deficiência, a segunda etapa seria a estruturação do PEI. Ficaria muito mais acessível quando se utilizam de mecanismos tecnológicos facilitadores e de acesso mútuo. Neste sentido o PEI-DIGITAL veio para facilitar a elaboração desse documento, tão necessário e importante para o desenvolvimento educacional desse aluno.

REFERÊNCIAS

ÁVILA L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)** – 203 f.: il; 2015.

AUTISMO; canal Revista:
<https://www.canalautismo.com.br/noticia/novo-estudo-indica-prevalencia-1-em-cada-30-criancas-nos-eua-e-autista/> acesso em 15 set. 2022.

BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**- Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Projeto Escola Viva - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial**, MEC; SEESP. Brasília, 2001

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 atualizada; Presidência da República; Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 1º/09/2020.

BRASIL. Nota técnica nº11/2010, **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**; MEC, Brasília, 2010.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva** MEC, Brasília, (2008).

BRASIL. Resolução nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2018.

BRAUN, P.; MARIN, M. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado.** *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAGA, L. W.; **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão.** Salvador: Sarah Letras, 1995.

CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCHE, M. D. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado.** In: VI

CAPELLINI; V. L. M. F.; MENDES; E. G.; **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** *Educere Et Educare*; vol 2 nº 4 jul/dez. 2007; p. 113-128. Unioeste Campus de Cascavel PR – 2007.

CRUZ, M. L. R. M., MASCARO, C. A. A. C., & Nascimento, H. A. (2011) **Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado: percurso inicial para elaboração e aplicação.** Trabalho apresentado em VI Seminário Internacional –As redes educativas e as tecnologias, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CENSO ESCOLAR INEP acesso em 02/03/2022, disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar-2020>

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. ***Purposeful co-teaching. real cases and effective strategies.*** California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GLAT R.; ESTEF S. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual;** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez., 2021. Acesso em 30/11/2021 em <https://www.scielo.br/rj/rbee/a/C96ZQ9VXVPRdmHjf4LScht/>

JESUS, D. M.: **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogos e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. **Pesquisa-ação colaborativa crítica: em busca de uma epistemologia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, p. 771 – 778, jul/ser. 2014 disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317231340009.pdf> . Acesso em: 02 mar. 2022

LUDKE M. ANDRÉ M.E.D.A: **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**; São Paulo; Ed. EPU 1986.

MANTOAN, M. T. E.; **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 1ª ed. 2003.

MARIN, M.; MARETTI, M.: **Estratégia de Ensino para a Inclusão Escolar, I seminário internacional de inclusão escolar**; UERJ; out. 2014. Acesso em http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf.

MASCARO, C. A. A. C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. Tese de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 2017; 152 f.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R. & ZERBATO, A.P.: **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. EdUFSCar; São Carlos, SP 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y.: **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L.: **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem inclusiva**. Revista Educação Especial; Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 1025 – 1038, out/dez. 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT R. **Atualidades em Educação: pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n.º 33, p.50, Jan-Jun 2010.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

REGO; T. C.: **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. Ed. Vozes; Petrópolis, RJ. 1995.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis, Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em 15/04/2022.

SIQUEIRA, C. F. O.; MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G.; SILVA, S.E.; CARLOU, A. **O percurso na elaboração de um plano educacional individualizado em uma turma de uma escola especializada**. VIII encontro de associação brasileira de pesquisadores em educação especial, Londrina-PR, 2013

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. **Ensino colaborativo: benefícios e desafios**. *Educação*, v. 6, p. 91-105, 2016.

THIOLLENT, M; **Coleção Temas básicos de.... Metodologia da Pesquisa-Ação**. Cortez: Autores Associados, 1986. 2ª ed. São Paulo, 1986. Disponível em https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiollent

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALADÃO, G. T.: **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VALADÃO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. UFSCar. 245 f. São Carlos, SP 2013.

VALADÃO, G. T.; MENDES E. G.: **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas em diferentes países**. Universidade de São Carlos, SP.2018.

VILARONGA, C. A. R: **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. São. Carlos: UFSCar, 2014

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar; práticas colaborativas entre os professores**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília v. 95 n.239. p.139 – 151, jan/abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

VYGOTSKY L. S. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

VYGOTSKY L.S.; **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY L.S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

VYGOTSKY L.S: **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Parte 2

Da

Universidade

A ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: um relato de experiência-reflexivo

Eliane Marques dos Santos

INTRODUÇÃO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que visa atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O PEI é elaborado com base em uma avaliação multidisciplinar e deve conter informações sobre as necessidades educacionais do estudante, objetivos educacionais, metas de curto, médio e longo prazo, estratégias pedagógicas, recursos necessários e formas de avaliação.

Na perspectiva da educação inclusiva, este capítulo analisa o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um dispositivo normativo, político e pedagógico que baliza a inter relação entre currículo e educação Inclusiva no ensino superior, como

instrumento de gestão pedagógica de um curso de graduação, o qual caracterizamos como uma confluência de práticas (SACRISTÁN, 2000) que envolve em uma de suas dimensões mais específicas os conhecimentos, habilidades e atitudes, históricas e socialmente sistematizadas reconhecidas como relevantes na educação formal.

Destacam-se os estudos de Silveira et (2023), Costa; Schmidt; Camargo (2023); Sales e Viana (2020) e muitos outros que avaliam a eficácia do Plano Educacional Individualizado (PEI) no ensino superior. Estes estudos comparam o desempenho acadêmico antes e depois da implementação do PEI e concluíram que o PEI é uma estratégia concreta e eficaz para a permanência do estudante na universidade.

O contexto desse estudo é a vivência na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1 (TCC 1), no segundo semestre de 2023, do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A disciplina tinha um estudante com deficiência visual e uma estudante com deficiência física matriculados. Além destes estudantes, na UFT, temos vários outros do público-alvo da educação especial (PAEE), incluindo pessoas com deficiências e pessoas neurodivergentes¹.

Diante deste cenário e considerando que ainda não está oficializado o PEI no plano das diretrizes normativas no âmbito da UFT, esse relato foi norteador pela seguinte questão: Como elaborar o PEI e como implementá-lo enquanto normativa no curso de graduação?.

Numa apropriação pedagógica da abordagem sistêmica (MORIN, 1998) o objetivo deste capítulo é explicar a elaboração e a implementação do PEI no curso de graduação. Para tanto, serão

¹ Pessoas neurodivergentes apresentam características neurológicas pouco comuns, especialmente ao nível do cérebro e do sistema nervoso central (TRILLO, 2021- Tradução própria).

descritos a legislação inclusiva, os elementos constituintes do PEI para estudantes do ensino superior, o processo de implementação e as perspectivas para a formação docente.

Este estudo contribuirá com a prática docente daqueles que sentem a necessidade de incluir seus estudantes e com o conhecimento dos estudantes em relação aos seus direitos, cumprindo-se assim, a função educacional de erradicar as barreiras de aprendizagens que impedem pessoas com deficiências e pessoas neurodivergentes de concluírem um curso universitário.

Neste capítulo foi adotada uma abordagem explicativa com uma linguagem didática a partir da utilização de figuras e quadros que facilitem a compreensão das temáticas aqui abordadas. A seguir apresenta-se o itinerário pedagógico percorrido e são respondidas quatro questões sobre o processo de elaboração e implementação do PEI. Na sequência da discussão, aponta-se numa perspectiva de conclusão alguns elementos fundamentais para a formação docente.

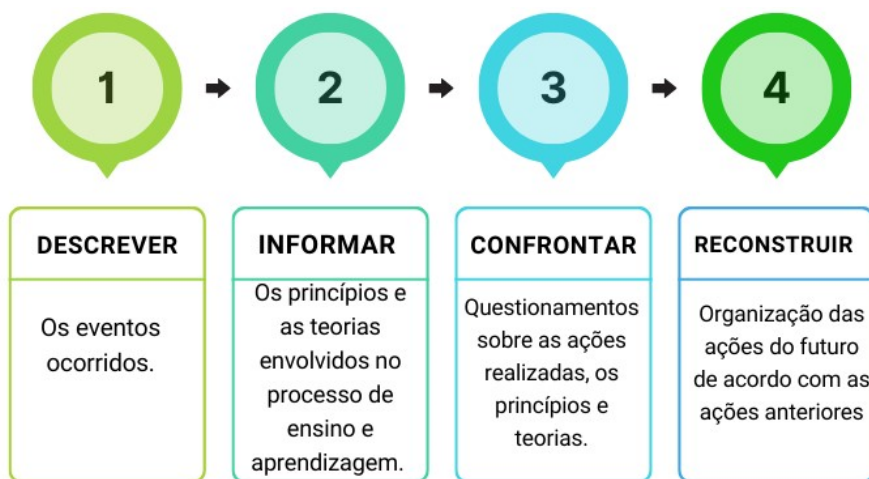
ITINERÁRIO PEDAGÓGICO

Este estudo consiste em um relato de experiência-reflexivo de abordagem qualitativa que visa explicar o processo de elaboração e implementação do PEI a partir da experiência da autora na condução de um processo formativo de estudantes do curso de enfermagem.

Os relatos de experiência-reflexivo justificam-se como percurso metodológico a partir de Smyth (1992, 2000) que afirma que na prática reflexiva é necessário considerar quatro tipos de ações que levam os professores a se envolverem nesse tipo de prática, quais sejam: descrever (refere-se à descrição dos eventos ocorridos em sala de aula), informar (envolve o relato de informação sobre os princípios e teorias envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que subjazem às ações de sala de aula), confrontar (está ligado aos questionamentos sobre as ações

realizadas, os princípios e teorias envolvidos no evento) e reconstruir (envolve a organização das ações do futuro resultante, de acordo com as ações anteriores) apresentados didaticamente na figura 1.

Figura 1 - Tipos de ações do Relato de experiência-reflexivo.

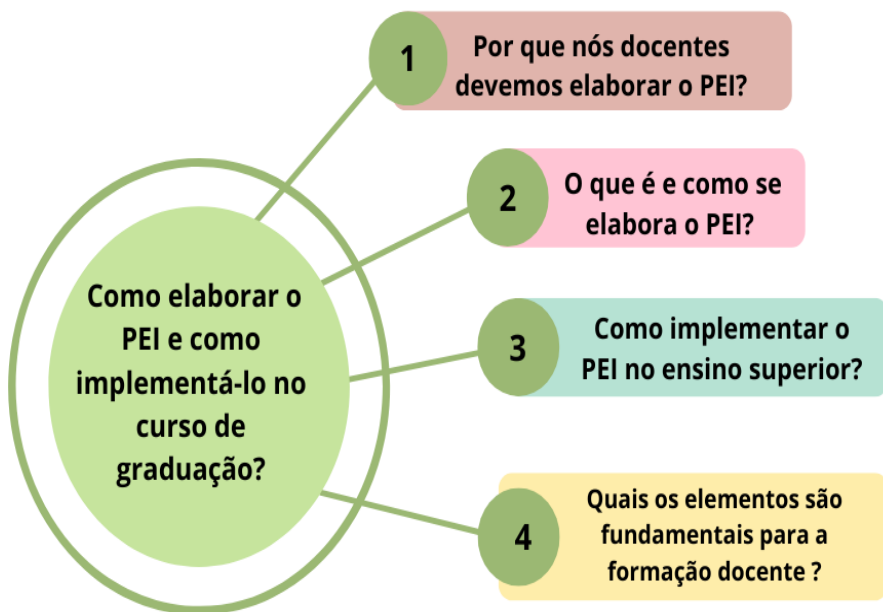


Fonte: Smyth (1992, 2000). Organizado pela autora.

Quanto ao contexto trata-se de uma experiência docente no curso de Enfermagem da UFT, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1 oferecida no semestre 2023.2, com carga horária de 30 horas, com 22 estudantes matriculados e destes, 1 estudante com deficiência visual e outro com deficiência física. As atividades da disciplina ocorreram no período de agosto a dezembro de 2023. A partir destes estudantes do PAEE iniciou-se com alguns professores do colegiado a necessidade de implementar a educação inclusiva no nosso curso, por meio da sensibilização e parceria entre os docentes.

Diante desta necessidade, a questão norteadora é “Como elaborar o PEI e como implementá-lo enquanto normativa no curso de graduação?”, numa perspectiva didática, os resultados obtidos foram agrupados em quatro questões secundárias, são elas: Por que nós docentes devemos elaborar o PEI?; O que é e como se elabora o Plano Educacional Individualizado?; Como implementar o PEI no ensino superior? e Quais os elementos são fundamentais para a formação docente? apresentadas na figura 2:

Figura 2 - Questões secundárias para explicar os temas estruturantes do estudo.



Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS

As respostas às questões propostas na figura 2, constituem os resultados desse estudo que são produtos de um relato de experiência-reflexivo associados à experiência de Psicopedagoga da Autora, vivenciadas na coordenação do Laboratório de Neuroaprendizagem da UFT e como mãe de uma criança neurodivergente.

Por que nós docentes devemos elaborar o PEI?

A legislação inclusiva é um conjunto de normas e princípios que visam garantir o acesso, a participação e a qualidade da educação para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas da pessoa com deficiência. No Brasil, esse direito veio com a promulgação da Constituição de 1988 e com a LDB de 1996, que, pela primeira vez, destinou um capítulo para a Educação Especial.

A lei brasileira de inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, dispõe sobre o Sistema Nacional de Educação Especial. Essa lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A lei em seu artigo 2º considera pessoa com deficiência:

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

É importante ressaltar esta definição, uma vez que esta lei não define claramente quanto à natureza mental, intelectual ou sensorial quais deficiências são asseguradas e devem ser promovidas em condições de igualdade e o exercício dos direitos visando à sua inclusão social e cidadania. Assim, cabe à instituição de ensino, o proposto no artigo 28, inciso I, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Importante destacar o decreto nº. 7.611/2011 sobre estudante público-alvo da educação especial (PAEE) que são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva reflete a responsabilidade social da Universidade em garantir efetividade às legislações vigentes (UFT, 2017).

Para um processo inclusivo com responsabilidade são necessárias várias reestruturações no sistema de ensino, adequando-o às diferentes necessidades dos alunos. Após essa identificação, cada unidade de ensino, através do projeto político

pedagógico, deve organizar o ensino com suas devidas adequações ou adaptações curriculares para que essa população tenha acesso ao currículo (MANTOAN, 1997).

No tocante à gestão da sala de aula, cabe ao docente a implementação do PEI, um documento que deve contemplar as características individuais do estudante e as estratégias pedagógicas necessárias para promover a sua inclusão e aprendizagem, conforme a Lei nº 13.146, no art. 28, inciso II:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

O Plano Educacional Individualizado se caracteriza por englobar um conjunto de ações, as quais cumprem o papel de adequar a proposta pedagógica da instituição de ensino às possibilidades pedagógicas e cognitivas do estudante público-alvo da educação especial (PAEE) (OLIVEIRA, 2017).

Por conseguinte, para que isto ocorra, é necessário a qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas pertinentes, bem como, entre outras ações, a oferta de formação que possibilite ao professor acompanhar e contribuir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, no sentido de ensinar para as mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Quando se fala em inclusão é importante considerar os aspectos ligados ao professor. Daí a importância de se realizar propostas de formação continuada para os docentes do ensino

superior, que devem estar preparados e seguros para trabalhar com o aluno com necessidades específicas de aprendizagem.

A inclusão ocorre quando se deixa para trás preconceitos e se buscam alternativas pedagógicas não somente para o desenvolvimento de alunos regulares, mas também para o desenvolvimento de alunos incluídos, de maneira que todos se beneficiem com as experiências (MANTOAN, 1997).

O que é e como se elabora o Plano Educacional Individualizado?

No Brasil, a legislação não referencia o termo Plano Educacional Individualizado, todavia são diversas as leis que preveem o direito ao atendimento educacional individualizado, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2015) (OLIVEIRA, 2017).

Os estudos brasileiros sobre o PEI são recentes, a partir do ano 2010, pesquisadores vêm dispensando estudos e atenção sobre o plano sendo já possível encontrar relevantes produções acadêmicas na área. Entre eles destacam-se: Tannus-Valadão (2010); Glat, Vianna e Redig (2012); Marin, Mascaro e Siqueira (2013); Pletsch e Glat (2013); Pereira (2014); Mascaro e Redigo (2017); Oliveira (2017).

O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84). Por meio desse documento, é possível individualizar e personalizar os processos de ensino (MARIN et al, 2013), já que nele são

registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva.

Trata-se de um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do PAEE, que considera as características, necessidades, interesses e potencialidades de cada um. Este documento deve ser elaborado de forma colaborativa, flexível, integrada e participativa, envolvendo os professores, os profissionais envolvidos, os familiares e os próprios estudantes. O PEI tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e desenvolvimento integral.

Para elaborar um PEI, é necessário seguir algumas etapas. A primeira etapa é conhecer o estudante, mapeando o seu perfil, considerando suas capacidades, necessidades, história, interesses e conhecimentos adquiridos. Em seguida, defina metas de curto, médio e longo prazo, levando em conta o perfil do estudante e o que ele precisa aprender. Com as metas estabelecidas, planeje como e quando elas serão alcançadas, considerando o currículo e o contexto do estudante. Por fim, acompanhe o progresso do estudante por meio de registros e avaliações formativas, verificando se as metas e objetivos estabelecidos estão sendo contemplados.

Para que a universidade atenda às especificidades dos estudantes com deficiência e os neurodivergentes (transtornos da comunicação, transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade, entre outros) é necessário um conjunto de ações no sentido de adequar a sua proposta pedagógica às possibilidades cognitivas daqueles que apresentam alguma necessidade específica de aprendizagem. É fundamental também a institucionalização do PEI por gestores universitários em seus Planos de Desenvolvimento

Institucional, assim como nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e pós-graduação.

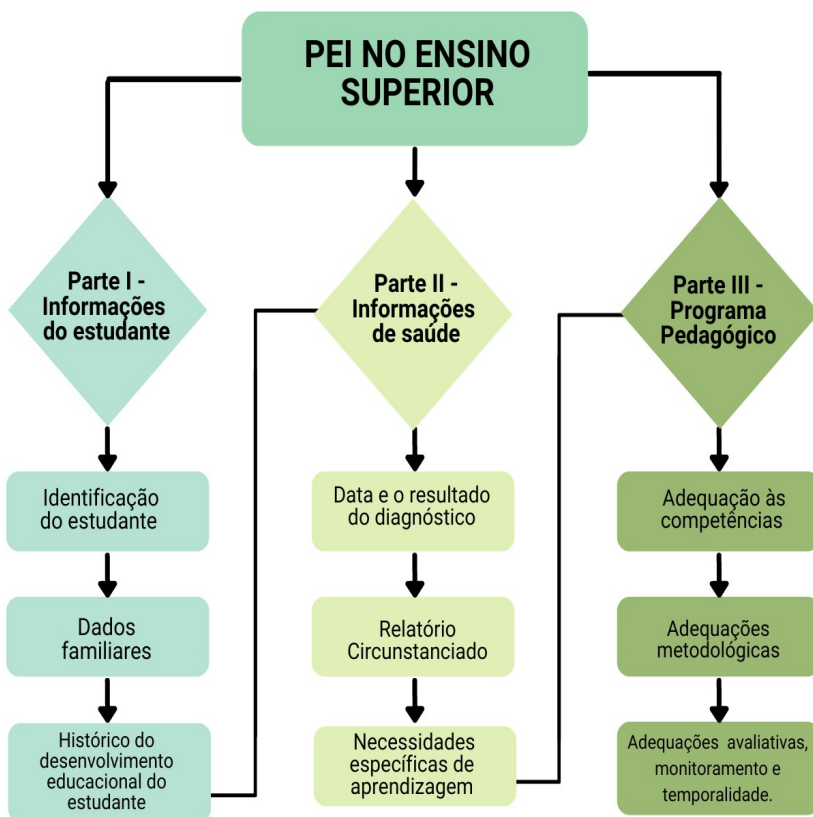
Tannús-Valadão e Mendes (2018) entendem que o processo que culminaria no documento deveria ser mais do que um simples "sistematizar de informações", mas sim ter como propósitos criar metas, objetivos, tendo o estudante como o principal debatedor do plano, pois é para ele que esse caminho seria traçado.

Nesse processo, o estudante fará parte da elaboração: o documento deve ser elaborado em reuniões coletivas, com a presença dos docentes que ministrarão aulas para esse estudante, coordenador de curso, estudante, familiares e especialistas externos: monitores, estagiários e demais profissionais envolvidos, são essenciais para trocar informações durante a reunião.

Componentes do PEI

Orienta-se que o PEI para o ensino superior seja elaborado com três partes, que correspondem às informações do estudante, informações de saúde e o programa pedagógico conforme figura 3.

Figura 3 - Componentes de um PEI para o ensino superior.



Fonte: Elaboração própria.

Considerando os estudos de Sonza, Vilaronga; Mendes (2000); Tannús-Valadão; Mendes (2018), Barbosa; Carvalho (2022) e Poker (2013) adaptou-se um formulário com alguns dos elementos que compõem a estrutura de um PEI para o ensino superior, apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Componentes de um PEI para o ensino superior.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO	
Dados Institucionais	
Nome	
Endereço e telefone	
Parte I - Informações do estudante	
1.1 - Identificação do estudante	
Nome	Foto
Idade	
Curso e período	
Componente curricular (Eixo curricular e/ou disciplina)	Vigência do PEI
Telefone	E-mail
Professor responsável	Professor auxiliar individual (se tiver)
1.2- Dados familiares	
Nome do responsável legal	Escolaridade

Profissão	Telefone
Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas)	Elementos de apoio oferecidos pela família
1.3 - Histórico do desenvolvimento educacional do estudante	
História escolar e antecedentes relevantes	Percurso acadêmico do estudante
Processos metodológicos e avaliativos já realizados com resultados satisfatórios	Capacidades e interesses
Adequações e adaptações necessárias ao estudante	Recursos de tecnologia assistiva já utilizados com resultados satisfatórios
Parte II - Informações de saúde	
2.1- Data e o resultado do diagnóstico.	
2.2 - Relatório Circunstanciado: • Tem outros problemas de saúde? • Faz uso de medicamentos controlados? • O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique. • Existem recomendações médicas em relação à sua saúde?	
2.3 - Necessidades específicas de aprendizagem: • Deficiência(s)/Neurodivergência(s) ou suspeita apresentada(s).	

- Sistema linguístico utilizado pelo estudante na sua comunicação.
- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo estudante.
- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o estudante.
- Implicações da necessidade específica do estudante para a acessibilidade curricular:
- As barreiras de aprendizagem que precisam ser sanadas para o desenvolvimento do estudante.

Parte III - Programa Pedagógico

3.1 - Adequação às competências gerais e específicas do Projeto Pedagógico do Curso	Prazos (curto, médio e longo)
3.2 - Adequação às competências dos Eixos do Projeto Pedagógico do Curso	Prazos (curto, médio e longo)
3.3 - Adequação aos conhecimentos, habilidades e atitudes.	
Habilidades	Prazos (curto, médio e longo)
3.4 - Adequações metodológicas: Procedimentos didáticos e tecnológicos	
3.5 - Adequações avaliativas e monitoramento (prazos)	
3.6 - Adequações à temporalidade	

Relatório final

No final do período, descrever os resultados do estudante e quais competências e habilidades foram alcançadas no processo inclusivo deste componente curricular (eixo curricular ou disciplina). Registrar de que forma estas ações repercutiram no seu desempenho acadêmico.

Fonte: Formulário adaptado de Mendes (2000); Tannús-Valadão; Mendes (2018), Barbosa; Carvalho (2022) e Poker (2013).

Na primeira parte, haverá informações gerais do estudante, sobre dados familiares e o histórico do desenvolvimento educacional do estudante, pois, é importante realizar avaliações que compreendam a história de vida do estudante PAEE, a cultura de sua família e a forma como o estudante desenvolve o ensino e aprendizagem e tem acesso ao currículo padrão (ISRAEL et al., 2021).

O processo de avaliação a ser realizado na construção do PEI não busca aferir conhecimentos para fins aprovativo e classificatório, oriundos das avaliações somativas. Ele deve priorizar a identificação de caminhos e estratégias para o desenvolvimento das competências por parte dos estudantes PAEE, assemelhando-se ao que propõe a avaliação diagnóstica e formativa e buscando se pautar na identificação do que o estudante PAEE consegue realizar e, a partir disso, da melhor forma de potencializar e contribuir para que ele alcance novas habilidades.

Para Amado e McBride (2001), além do já pontuado, a elaboração do PEI deve levar em consideração pontos como a visão positiva dos dons e capacidades do estudante em questão, as suas preferências e interesses, questões críticas para a vida desse estudante – como saúde, segurança, assistência física, reputação e

outros, além da visão do estudante sobre o seu próprio futuro, considerando não somente o que é interessante para o sistema.

Na parte II - Informações de saúde, traz três tópicos sobre as condições de saúde do estudante: Data e o resultado do diagnóstico, Relatório Circunstanciado e Necessidades específicas de aprendizagem, para subsidiar o plano educacional individualizado e para que os educadores possam garantir que o estudante receba os serviços de educação necessários ao seu desenvolvimento, tenha sucesso acadêmico e possa alcançar seu potencial máximo.

A Parte III - Programa Pedagógico está relacionado às medidas asseguradas no Art. 27 da Lei brasileira de inclusão para um sistema educacional inclusivo. Deve ser elaborado pelos professores, especificamente para atender as necessidades identificadas no estudante nas partes I e II. Nesta etapa, serão delineados, pelos professores, as adequações/adaptações a serem realizadas quanto às competências gerais e específicas do Projeto Pedagógico do Curso, as metodologias específicas e os processos avaliativos (procedimentos/ critérios/instrumentos) diferenciados.

Nessa perspectiva, traçar o PEI é pensar nos suportes educacionais e nas estratégias para o rompimento das barreiras impostas aos alunos PAEE, especialmente àqueles que não estejam, ainda, totalmente aptos a ter as mesmas aprendizagens esperadas dentro do currículo padrão que ele/ela frequenta (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

As informações que compõem as partes I e II serão dados coletados por meio de entrevistas, diagnóstico pedagógico, análise documental, reuniões e aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência elaborada por Guerreiro (2011).

As adequações e adaptações a serem realizadas pelos professores em relação ao currículo quanto às competências gerais

e específicas do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as metodologias e os processos avaliativos, precisam ocorrer a partir dos resultados identificados nas etapas anteriores.

Adequações curriculares

Enquanto definição, as adequações curriculares constituem, pois, estratégias educacionais para atuar frente às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com deficiência e neurodivergentes. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes do PAEE.

Pode-se observar então, que as adequações devem ser realizadas de acordo com as necessidades apresentadas pelo estudante, conforme apresenta a figura 4:

Figura 4 - Tipos de adequações Curriculares



Fonte: Adaptado de BRASIL (2006).

Brasil (2006) especifica os aspectos desses tipos de adequações curriculares:

Acesso ao currículo: criação de condições físicas, ambientais e materiais para o estudante, são equipamentos, serviços, métodos de comunicação e recursos materiais. Envolve a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação.

Competências: definem a prioridade na seleção dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação do estudante de certa área.

Metodologia de ensino e aprendizagem: seleção e adaptação de métodos, apresentação de atividades previamente ao estudante, organização didática da aula, seleção e adaptação de material e disponibilização de tempo flexível.

Processo avaliativo: Consiste na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a necessidade educacional respeitando as diferenças individuais, as competências selecionadas, tendo como princípio uma avaliação somativa.

Temporalidade: flexibilização do tempo previsto para a conclusão das atividades e os objetivos de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que o perfil do egresso dos cursos de graduação deve ser norteado por um

projeto pedagógico que especifique um conjunto competências gerais e específicas de acordo com a área de formação, diferente da perspectiva de objetivos e conteúdos.

O currículo deve ser organizado de forma a atender às especificidades de cada estudante, respeitando seu ritmo, seu estilo e suas preferências de aprendizagem. O currículo deve ser também flexível, diversificado e contextualizado, permitindo ao estudante PAEE o desenvolvimento de suas capacidades e o avanço acadêmico.

Nessa perspectiva, às adequações curriculares das competências gerais e específicas de cada Projeto Pedagógico do Curso, deverá ser realizada com a seleção das competências essenciais ao desenvolvimento cognitivo do estudante. Não se trata de facilitar a aprendizagem, mas de tornar acessível o processo de aprendizagem do estudante e garantir o seu acesso ao currículo formal.

Quanto à metodologia de ensino e aprendizagem, parte significativa dos estudantes PAEE beneficia-se de intervenções metodológicas ativas, com enfoque no estudante protagonista de sua aprendizagem, tais como: a aprendizagem colaborativa, metodologia da problematização, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), comunicação alternativa e suplementar, tecnologia assistiva, o ensino diferenciado e outros. Estas são medidas eficazes para assegurar a participação e a aprendizagem do currículo formal pelo estudante PAEE, considerando seus saberes e potencialidades para que sejam valorizados pela totalidade no sistema regular de ensino.

Algumas possíveis estratégias pedagógicas para nortear o PEI em uma perspectiva de educação inclusiva são:

- Utilizar diferentes recursos didáticos, como materiais concretos, sensoriais, audiovisuais, digitais, peças anatômicas, tecnologias assistivas, entre outros, que

favoreçam a compreensão, a interação e a participação dos estudantes.

- Promover atividades cooperativas, que estimulem o trabalho colaborativo, a troca de experiências, a solidariedade e a autonomia dos estudantes.
- Proporcionar situações-problema, que desafiem os estudantes a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver questões relacionadas à sua área de formação e à sua realidade social.
- Realizar avaliações formativas, que acompanhem o processo de aprendizagem dos estudantes, identificando seus avanços, suas dificuldades, suas potencialidades e suas necessidades de apoio.
- Estabelecer parcerias com outros profissionais, instituições e comunidades, que possam contribuir para a ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Como implementar o PEI no ensino superior?

Para implementar o PEI no ensino superior é necessário seguir as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A elaboração e implementação deste documento deverá ocorrer em reuniões coletivas, com a participação: de todos os docentes do curso, do coordenador de curso, de familiares, dos especialistas externos (monitores, estagiários), representantes de centro acadêmico e demais profissionais da saúde envolvidos no desenvolvimento desse estudante, e é imprescindível a participação ativa do estudante PAEE, conforme figura 5.

Figura 5 - Participantes da elaboração do PEI



Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se a importância de uma normativa institucional que oriente este processo e que deve ser implementado pelo colegiado de cada curso, considerando suas peculiaridades. Todavia, a impossibilidade de articulação desses diversos setores não impede ao docente de implementar o PEI em seu componente curricular, desde que tenha o estudante do PAEE participando desse processo inclusivo. Muitas das ações a serem desenvolvidas dependem diretamente do docente e do estudante do PAEE, uma vez que este é adulto e poderá contribuir em todo o processo de elaboração e implementação.

O professor tem um papel fundamental na elaboração e implementação do PEI, ele deve avaliar o estudante, identificando suas necessidades educacionais e definindo objetivos e metas de curto, médio e longo prazo. O docente também deve planejar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades educacionais do estudante, considerando o currículo formal e a adequação necessária ao estudante. Além disso, o professor deve acompanhar o progresso do estudante por meio de registros e avaliações formativas, verificando se as metas e objetivos estabelecidos estão sendo contemplados.

É salutar ao docente que perpassa à função de educador, tornar-se um mediador do conhecimento, porém para se praticar uma pedagogia de qualidade é necessário priorizar o desenvolvimento humano e o respeito às diferenças. Para Paulo Freire, “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (2003, p. 177), o que traduz a exigência da formação docente para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a educação inclusiva depende principalmente do docente que ao desempenhar sua função de intervenção pedagógica de acordo com as diferenças, cumpre o seu papel de educador, para além de ser apenas uma legislação a ser cumprida.

Quais os elementos são fundamentais para a formação docente?

A formação dos professores para implementação do PEI é um tema importante, complexo e desafiador, envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes docentes para as quais os professores não foram formados. Para atuar nessa perspectiva pedagógica, os docentes precisam compreender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e os

neurodivergentes para desenvolver estratégias pedagógicas a partir de uma formação continuada.

A formação dos professores deve ser baseada em uma abordagem colaborativa, envolvendo a participação de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros. A falta de formação é o principal argumento utilizado pelos professores de sala de aula para justificar a permanência da realização de práticas que compreendem a turma como homogênea, considerando que todos aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma e ao mesmo tempo. Isto posto, ainda encontramos professores que organizam e efetivam sua prática pedagógica com ênfase numa perspectiva tradicional de ensino, centrada na fala docente, na transmissão, na reprodução de conteúdo, utilizando estratégias que pouco promovem a interação e a cooperação entre os estudantes.

Estas práticas, não atingem os objetivos propostos nas novas Diretrizes curriculares nacionais - DCN (BRASIL, 2001) para a graduação, que têm dado especial foco no desenvolvimento de competências, dada a incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados em não saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais, está incidindo na necessidade de revisar o caráter dessas aprendizagens (ZABALA e ARNAU, 2010).

Nas DCN, observa-se também um maior foco na formação continuada de professores como parte dos Projetos Pedagógicos de Curso. A prática da formação continuada visa manter os professores atualizados quanto a novas abordagens pedagógicas e metodologias de ensino e aprendizagem.

Além disso, surgem os termos como “metodologias ativas” e “aprendizagem ativa”, o que sugere uma mudança de perspectiva quanto a maneira como o ensino pode ser organizado. Esse é um resultado direto do uso de tecnologias da informação e

comunicação na educação, mas também das transformações sociais e econômicas que vêm acontecendo atualmente. Como resultado, há uma maior preocupação com a aprendizagem e aplicabilidade real das competências desenvolvidas em sua formação, tendo o estudante como peça central do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, além da questão da formação discente, o posicionamento do professor diante do estudante com deficiência e o neurodivergente, requer o conhecimento sobre as diferentes vias de aprendizagem (auditiva, visual, cinestésica, entre outras) que contribuem para o processo de aprendizagem, na medida em que são oferecidas diferentes estratégias pedagógicas que atendem à diversidade das turmas mistas, compostas por estudantes com e sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PEI é um documento pedagógico necessário ao planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes do PAEE no ensino superior, assegurados em lei. Este documento deve ser elaborado de forma colaborativa envolvendo os professores, os profissionais envolvidos, os familiares e os próprios estudantes.

Os resultados obtidos neste estudo contribuem para fomentar a meta da inclusão plena alinhada a uma docência que reconhece que a formação universitária requer uma compreensão epistemológica do ato de aprender como uma dinâmica social e compartilhada; envolve conceber uma mudança na organização do currículo e do processo de aprendizagem, por meio de diferentes estratégias pedagógicas de tradução do objeto de estudo em um formato cognoscível, contemplando as distintas vias de aprendizagem e as potencialidades dos estudantes.

A elaboração do PEI têm beneficiado não só os estudantes com deficiência e os neurodivergentes, mas também aqueles com

outras necessidades educacionais específicas e a comunidade escolar em geral, na medida que trazem para o debate a importância de se viver e de se caminhar para uma sociedade equânime e justa.

Reitera-se o caráter de potência do PEI como documentação pedagógica da trajetória de escolarização dos estudantes do PAEE, tendo em vista o caminho da acessibilidade curricular como meta da inclusão plena. Acrescenta-se que a educação inclusiva depende principalmente do docente, que ao realizar sua função de interventor pedagógico de acordo com as neurodiversidades e deficiências, desempenha o seu papel de educador, para além de ser apenas uma legislação a ser cumprida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 583/2001 - **Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, (Série : Saberes e práticas da inclusão), 2006. 96 p.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Revista Universidade Rural, Série **Ciências Humanas**, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em:

<<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>> Acesso em: 15 nov. 2023.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da USFCAR**. 2011. 229f. Tese de Doutorado em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos -UFSCAR, São Carlos, 2011.

ISRAEL, B. C. M. et al. **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais/Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, 2021. 120 p.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 91-105.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira. **Ações inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini, et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

TRILLO, C. M. Deporte Inclusivo y la Neurodivergencia. **Revistas Universidad de Almería**, 2021. Disponível em: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13480/MONTIEL%20TRILLO%](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13480/MONTIEL%20TRILLO%20)

[2c%20CRISTINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)>. Acesso em:15 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. Palmas, TO: 2017.

INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: uma revisão narrativa sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

INTRODUÇÃO

A promoção da inclusão educacional tem se destacado como uma das prioridades recentes nas políticas educacionais brasileiras, alinhada às diretrizes internacionais de educação inclusiva. A legislação brasileira assegura o acesso ao ensino superior para alunos com deficiências, transtornos e condições atípicas, como o autismo, visando proporcionar igualdade de oportunidades e recursos de acessibilidade adaptados às necessidades individuais de cada estudante (DOS SANTOS; FERREIRA; FERREIR, 2019)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), um dos distúrbios do desenvolvimento, caracteriza-se por déficits na interação social recíproca e comunicação, assim como por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Reconhecido como um espectro devido à diversidade de sintomas e níveis de gravidade, o TEA impacta áreas-chave do desenvolvimento infantil, influenciando

habilidades sociais, linguísticas e emocionais essenciais para um crescimento saudável (APA, 2013).

No contexto educacional, alunos com TEA frequentemente enfrentam desafios, como dificuldades na interação social e comunicação. Essas barreiras podem afetar o estabelecimento de relacionamentos, a interpretação de pistas sociais sutis e a compreensão de regras não escritas. A comunicação, tanto verbal quanto não verbal, pode representar um obstáculo para expressão, compreensão e participação em discussões em sala de aula (CARVALHO, 2022).

Recentemente, observou-se um aumento progressivo na presença de alunos autistas no ensino superior brasileiro, atribuído à crescente conscientização sobre inclusão e à implementação de políticas de suporte educacional. As instituições de ensino superior têm se esforçado para adaptar-se a essa realidade, oferecendo recursos de acessibilidade, formação para professores e equipes multidisciplinares (AGUILAR; RAULI, 2020; DOS SANTOS et al, 2020).

No entanto, a efetivação da inclusão no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos, como questões de infraestrutura, formação docente e conscientização da comunidade acadêmica. Dessa forma, a busca pela inclusão do aluno autista no ensino superior é uma jornada que reflete o comprometimento com a diversidade e a equidade educacional. Nesse contexto, a presente revisão narrativa direciona seu olhar para uma abordagem inovadora e crucial: o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesse processo.

Ao explorar a interseção entre as necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as potencialidades das TIC, esta análise visa proporcionar uma compreensão aprofundada sobre como essas tecnologias podem ser ferramentas catalisadoras para a promoção de uma inclusão mais efetiva no ambiente acadêmico superior. Ao mergulhar na

convergência entre educação inclusiva e avanços tecnológicos, este artigo busca elucidar estratégias, desafios e perspectivas que podem moldar positivamente o futuro da inclusão do aluno autista no ensino superior por meio do emprego judicioso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Ao sintetizar estudos recentes, contextualizar o desenvolvimento das pesquisas e identificar tendências e lacunas de conhecimento, esta revisão narrativa visa contribuir para a reflexão sobre o estado atual da inclusão educacional do aluno autista no ensino superior. O artigo apresentará um panorama das pesquisas, além de oferecer considerações e recomendações para aprimorar a inclusão do aluno autista por meio das tecnologias de informação e comunicação no contexto universitário brasileiro.

MÉTODO

Para realizar esta análise, adotou-se predominantemente uma abordagem qualitativa, utilizando métodos de pesquisa bibliográfica e documental. A investigação fundamentou-se em materiais previamente publicados, incluindo normas, legislações, decretos e resoluções. A perspectiva crítica adotada pretende refletir sobre os benefícios e desafios do uso das TICS na inclusão do aluno autista no Ensino Superior.

Conforme ressaltado por Gil (2019, p. 28), a pesquisa bibliográfica contemporânea abrange uma diversidade de fontes, incluindo aquelas disponíveis online em bases de dados como CAPES Periódicos, *Scielo*, Google Acadêmico e outros recursos similares. Essas fontes ampliam significativamente o acesso a informações relevantes, contribuindo para uma análise abrangente das mudanças no panorama da educação prisional brasileira (DOS SANTOS et al, 2020).

Nesta pesquisa, optou-se por realizar uma revisão narrativa a qual é um tipo de revisão de literatura que se caracteriza por uma abordagem mais qualitativa e descritiva da literatura

científica disponível sobre um determinado tema. Ao contrário de outras formas de revisão sistemática, como a revisão sistemática e a meta-análise, a revisão narrativa não emprega métodos estatísticos para combinar resultados de estudos individuais. Em vez disso, a revisão narrativa utiliza uma síntese descritiva da literatura, que pode ser realizada de maneira sistemática ou não sistemática (HARDING, 2014).

A revisão narrativa permite uma abordagem mais flexível em relação ao escopo da literatura incluída, o que pode ser útil em tópicos em que há pouca pesquisa disponível ou em que a pesquisa é muito diversificada em termos de abordagens metodológicas. Este tipo de revisão tem se tornado cada vez mais relevante na área de pesquisa, especialmente por que ela permite uma análise mais aprofundada, com foco na compreensão do conteúdo e da essência dos estudos incluídos (GREEN; HIGGINS, 2011).

Esse estudo se realizou por meio de uma revisão narrativa do tipo sistemática, cumprindo uma série de etapas planejadas e executadas, mesmo sem necessariamente serem rígidas como em outros tipos de revisão (GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006). Primeiramente, realizou-se a definição das perguntas de pesquisas que nortearam a busca nas bases de dados: Como vem sendo abordada a temática do uso das Tecnologias de Informação e comunicação na inclusão educacional do aluno autista no Ensino Superior nas pesquisas brasileiras?

Por último, realizou-se a síntese qualitativa dos estudos, a qual consiste em uma síntese narrativa das informações relevantes, descrevendo as características dos estudos, seus resultados e conclusões. Nessa etapa, utilizou-se uma abordagem crítica e reflexiva, analisando os estudos e buscando integrar as informações de forma coerente. Ainda discutiu-se estudos existentes e apontando as limitações e lacunas do conhecimento na área (SANTOS et al, 2023).

RESULTADOS

Após analisar-se as produções científicas que colaboraram significativamente com a temática, procedeu-se a síntese descritiva crítica, organizando os achados em três tópicos interligados que proporcionam um entendimento abrangente.

No primeiro tópico, se abordará o histórico, as características e a gênese do transtorno do espectro autista, trazendo seu perfil neuropsicológico, suas limitações e necessidades específicas. Na segunda parte, trataremos um panorama acerca dos desafios e possibilidades do processo inclusivo na educação superior do aluno que possui o diagnóstico de TEA. Por último, versaremos sobre as evidências científicas presentes na literatura acadêmica encontrada que tratam dos benefícios das tecnologias da informação e comunicação e a inclusão do aluno autista no Ensino Superior.

Transtorno do espectro autista

Os transtornos do desenvolvimento são condições que afetam o desenvolvimento típico de crianças e podem ter impactos significativos em várias áreas, como habilidades motoras, linguagem, interação social e comportamento. Esses transtornos são caracterizados por padrões persistentes de dificuldades que geralmente se manifestam durante a infância ou o início da vida adulta e afetam o funcionamento global da pessoa (APA, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um dos transtornos do desenvolvimento e é caracterizado por déficits na interação social recíproca e comunicação, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O TEA é considerado um espectro porque engloba uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade, variando desde formas mais leves até formas mais severas (DEBROWSKI, 2016).

O termo "autista" encontra suas origens na literatura psiquiátrica do início do século XX. Em 1906, o psiquiatra Plouller

introduziu o termo ao estudar pacientes diagnosticados com demência precoce, associada à esquizofrenia na época (VARELA; MACHADO, 2017). No entanto, a compreensão e a categorização do autismo como uma condição separada começaram a se desenvolver de maneira abrangente nas décadas seguintes.

A consolidação desse conceito deve muito ao trabalho do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que em 1911 cunhou o termo "autismo" para descrever um fenômeno observado em pacientes com esquizofrenia. Bleuler utilizou a palavra para descrever a propensão desses pacientes a se retirarem do contato social, envolvendo-se em comportamentos auto isolados e autossuficientes. A origem da palavra "autismo" remete ao grego "autos," significando "próprio," enfatizando a tendência desses indivíduos a viverem em seu próprio mundo interior (DE MOURA EVÊNCIO, 2019).

Entretanto, o avanço crucial na compreensão do autismo foi marcado pelo trabalho do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Em 1943, Kanner publicou um artigo seminal descrevendo crianças com comportamentos peculiares e falta profunda de habilidades sociais, introduzindo o termo "autismo infantil precoce," que evoluiu para o atual Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BIALER; VOTOLINI, 2022).

Quanto à inclusão do autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), esse marco histórico ocorreu em 1980, com o lançamento do DSM-III. Nesta edição, o autismo foi oficialmente reconhecido como um distúrbio infantil grave, estabelecendo critérios diagnósticos mais claros e consistentes. Esse reconhecimento oficial desempenhou um papel significativo no diagnóstico precoce e na oferta de serviços adequados às pessoas afetadas por essa condição (APA, 2013).

Os indícios de autismo geralmente se evidenciam nos primeiros anos de vida e podem abranger dificuldades na interação social, como a incapacidade de estabelecer contato

visual, reagir a expressões faciais ou compartilhar interesses com outras pessoas. Adicionalmente, tanto a comunicação verbal quanto a não verbal podem ser comprometidas, manifestando-se em desafios para iniciar ou manter uma conversa, uso peculiar da linguagem e dificuldades na compreensão das nuances sociais da comunicação (APA, 2013).

Crianças com autismo também exibem frequentemente comportamentos repetitivos e interesses restritos, como a repetição de movimentos estereotipados, organização precisa de objetos e adesão rigorosa a rotinas fixas. Além disso, muitas delas apresentam sensibilidades sensoriais atípicas, podendo ser hipersensíveis ou hiposensíveis a estímulos como luz, som, texturas e cheiros (SANTOS; NEGREIROS, 2018).

Esses desafios impactam significativamente o desenvolvimento acadêmico das crianças com autismo. Nas escolas, observam-se frequentemente dificuldades relacionadas à interação social, comunicação, comportamento e adaptação às exigências acadêmicas. A interação social, em especial, pode ser particularmente desafiadora, já que essas crianças enfrentam obstáculos para estabelecer e manter relacionamentos com colegas, interpretar nuances sociais e compreender regras não explícitas, o que pode resultar em isolamento social e exclusão (SANTOS; NEGREIROS, 2018; DOS SANTOS; DE OLIVEIRA FERREIRA; FERREIRA, 2019).

A comunicação também se revela um ponto crítico, com atrasos no desenvolvimento da linguagem e dificuldades em expressar necessidades, emoções e pensamentos, seja de forma verbal ou não verbal. Essa dificuldade pode prejudicar a participação efetiva em atividades escolares e a interação com professores e colegas (DA SILVA FRANÇA; DA COSTA, 2022).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), não há estatísticas globais precisas sobre a prevalência do transtorno do espectro autista (TEA), mas estima-se que afete cerca

de 1 em cada 160 crianças no mundo. No Brasil, a prevalência exata do autismo pode variar. Dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) indicam uma prevalência de aproximadamente 1 em 54 crianças, mas esses números podem não ser diretamente aplicáveis ao contexto brasileiro. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não fornece uma estimativa específica para o autismo, mas a condição faz parte das deficiências e limitações abordadas nas pesquisas do Instituto.

Conforme o relatório do CDC, publicado em março de 2023, atualmente, 1 em cada 36 crianças aos 8 anos de idade é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse número representa um aumento de 22% em relação ao estudo anterior, divulgado em dezembro de 2021, que estimava que 1 em cada 44 crianças apresentava TEA em 2018. Ao transpor essa prevalência para o Brasil, podemos calcular o número de pessoas com TEA no país. Com uma população estimada em aproximadamente 215.902.000 habitantes, segundo dados de julho de 2021 do IBGE, haveria cerca de 5.997.222 pessoas vivendo no espectro autista no Brasil (CDC, 2023).

Historicamente, estudos sugeriram uma prevalência maior de autismo em meninos do que em meninas. No entanto, as razões para essa discrepância não são completamente compreendidas. Algumas pesquisas sugerem que as diferenças de diagnóstico e as características manifestas podem contribuir para essa aparente disparidade. É essencial reconhecer que essas diferenças podem ser influenciadas por fatores sociais, culturais e de diagnóstico (APA, 2013).

Os alunos autistas, devido às características do quadro, ao ingressarem no ambiente educacional, podem enfrentar uma série de desafios que demandam atenção e compreensão por parte dos educadores e da comunidade escolar. Um dos principais obstáculos reside na área da comunicação. Muitos alunos autistas enfrentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, o que

pode impactar sua capacidade de expressar necessidades, emoções e interagir de maneira efetiva com colegas e professores (FISHER, 2019).

Além disso, a sensibilidade sensorial é um desafio significativo. Ambientes escolares podem ser excessivamente estimulantes para alunos autistas, que podem ser hipersensíveis a estímulos como luzes, sons, texturas e odores. Essas sensibilidades sensoriais podem resultar em desconforto e ansiedade, dificultando a concentração nas atividades acadêmicas e a participação em ambientes sociais (SOUSA; NASCIMENTO CARDOSO; OLIVEIRA ROCHA, 2019).

Por fim, a adaptação ao currículo padrão é um desafio adicional. O ensino tradicional pode não ser adequado para todos os estilos de aprendizagem, e alunos autistas podem se beneficiar de abordagens pedagógicas diferenciadas. A falta de flexibilidade no currículo e a ausência de estratégias personalizadas podem dificultar o pleno desenvolvimento acadêmico desses alunos. O reconhecimento desses desafios é fundamental para promover um ambiente educacional mais inclusivo e proporcionar oportunidades igualitárias para todos os estudantes (DA LUZ ROSOLEM; VICENTINI, 2020)

Desafios e possibilidades do processo inclusivo do aluno com TEA na educação superior

De acordo com o Censo da Educação Superior é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), há 4.018 pessoas com transtorno do espectro autista matriculadas em cursos de graduação presenciais e a distância. Os dados mais recentes disponíveis são da pesquisa realizada em 2020. Segundo esses dados, o Brasil conta com 2.561 instituições de ensino superior, que oferecem cerca de 34.740 cursos de conclusão e tecnológicos. Em 2020, o total de matrículas no ensino superior foi de 6,4 milhões

de estudantes, um aumento de 2,5% em relação a 2019. Esse número representa uma pequena parcela do total de matriculados no ensino superior, que é de cerca de 8,5 milhões de estudantes (INEP, 2021).

Embora a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior seja atualmente limitada, é crucial ressaltar a necessidade de incluir esses alunos em todos os níveis educacionais. A inclusão educacional é um direito legalmente garantido no Brasil e deve ser fomentada em todas as instâncias, incluindo o ensino superior (DOS SANTOS, 2020; BARBOSA; GOMES, 2019).

No país, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria Normativa nº 9 em 2017, estipulando diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo autismo, no ensino superior (SHIBUTA; DA COSTA; DOS SANTOS, 2019). Tal normativa determina que as instituições de ensino superior devem prover suporte e recursos adequados para assegurar a inclusão desses estudantes, contemplando necessidades curriculares, tecnologias assistivas e assistência psicológica (SALES; VIANA, 2020).

Importante ressaltar que, em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e reza no parágrafo 2º do 1º art. que: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, e no parágrafo único do art. 2º que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”, ou seja, uma pessoa que tenha a formação adequada para trabalhar junto ao estudante com este transtorno.

A inclusão do aluno autista no ensino superior brasileiro ainda enfrenta desafios significativos. Questões relacionadas à infraestrutura, formação docente, conscientização da comunidade

acadêmica e adaptação curricular demandam atenção contínua. Além disso, é essencial fortalecer a cooperação entre instituições de ensino, pesquisadores e órgãos governamentais para aprimorar políticas inclusivas e favorecer a inserção plena do aluno autista no contexto universitário (NASCIMENTO; KADOR; TEIXEIRA, 2022).

Apesar do aumento da inclusão de pessoas autistas no ensino superior no Brasil, persistem desafios significativos ao longo de sua trajetória acadêmica. A comunicação se destaca como um dos principais obstáculos, pois os estudantes autistas podem enfrentar dificuldades no processamento simultâneo de informações auditivas e visuais, tornando palestras e aulas expositivas desafiadoras (SILVA et al, 2022).

Outro desafio relevante é a sensibilidade sensorial, com muitos autistas sendo suscetíveis a estímulos sensoriais intensos, como ruídos elevados, luzes intensas e texturas desconfortáveis, prejudicando sua participação em aulas e concentração em tarefas acadêmicas, potencialmente elevando níveis de ansiedade e estresse (CARVALHO; DA CRUZ SOARES; DINIZ, 2020).

O perfil neuropsicológico dos alunos autistas pode ser um desafio adicional a ser considerado na educação superior. Ele é caracterizado por uma diversidade significativa, uma vez que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange uma ampla gama de manifestações e intensidades. Entretanto, considerar as funções executivas, que são habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, organização, autorregulação, iniciativa, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, podem ser vistas como essenciais no processo de escolarização (DOS SANTOS; DE MORAES, 2023).

Ressalta-se que alunos autistas podem apresentar desafios na flexibilidade cognitiva, ou seja, na capacidade de adaptar seu pensamento diante de mudanças ou situações novas. Essa rigidez pode se manifestar em dificuldades para transitar entre diferentes tarefas, preferência por rotinas e resistência a alterações no ambiente (CARDOSO, 2020).

O controle inibitório refere-se à capacidade de controlar impulsos e inibir comportamentos inadequados. Alunos autistas podem apresentar variações nessa habilidade, o que pode se manifestar em dificuldades para aguardar a vez, seguir regras sociais ou controlar reações emocionais diante de situações desafiadoras (CARDOSO; ASSIS; FRANCO, 2020; CARVALHO; DA CRUZ SOARES; DINIZ, 2020).

A habilidade de planejamento e organização também pode ser afetada. Alunos autistas podem ter dificuldades em organizar suas atividades diárias, antecipar passos necessários para a conclusão de uma tarefa e criar estratégias eficientes para alcançar objetivos. Já a autorregulação, que envolve a capacidade de regular emoções e comportamentos de acordo com o contexto, pode ser um ponto sensível. Alguns alunos autistas podem experimentar desafios na expressão emocional, na compreensão de emoções alheias e na adaptação a mudanças emocionais (CARDOSO; PITANGA, 2020).

A memória de trabalho, por sua vez, é a habilidade de manter informações temporariamente em mente e manipulá-las, pode variar entre os alunos autistas. Alguns podem apresentar dificuldades em manter várias informações simultaneamente, o que pode impactar a resolução de problemas e a compreensão de instruções complexas (OLIVEIRA; ELIAS, 2023; BRIGÍDO; RODRIGUES; SANTOS; 2020).

É crucial destacar que essas características podem se manifestar de maneira única em cada indivíduo autista, e muitos deles também possuem habilidades excepcionais em áreas específicas. A compreensão do perfil neuropsicológico do aluno autista, especialmente no que se refere às funções executivas, é fundamental para desenvolver estratégias pedagógicas e de apoio que atendam às suas necessidades específicas. Adaptações no ambiente escolar, suporte individualizado e a promoção de estratégias de aprendizagem personalizadas podem contribuir

para o sucesso acadêmico e social desses alunos (FERNANDES et al, 2021; DA SILVA JUNIOR, 2022).

Outro desafio pedagógico significativo no ensino superior para alunos autistas está relacionado ao desenvolvimento de um currículo que seja flexível e capaz de atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem presentes no espectro autista. Adaptar o currículo para abranger diferentes modalidades de ensino, recursos visuais e estratégias interativas é crucial. Além disso, a inclusão de temas relacionados à neurodiversidade pode contribuir para sensibilizar toda a comunidade acadêmica (GAZELLI; FONSECA, 2021).

Além disso, os métodos tradicionais de avaliação podem ser desafiadores para alunos autistas, especialmente aqueles que têm dificuldades com a comunicação verbal ou que possuem estilos de aprendizagem não convencionais. Desenvolver estratégias alternativas de avaliação, como avaliações práticas, portfólios e projetos, é essencial para garantir que a avaliação seja justa e representativa das habilidades dos alunos autistas. Além disso, é necessário criar ambientes de avaliação que minimizem estímulos sensoriais excessivos e proporcionem um espaço confortável para o desempenho do aluno (SALES, 2021; FALCÃO SALLES; VICENTE VIANA, 2020).

Ademais, a formação de professores é um desafio fundamental para garantir a inclusão efetiva de alunos autistas no ensino superior. Muitos educadores podem não estar familiarizados com as características do espectro autista e as estratégias pedagógicas adequadas. Portanto, é crucial oferecer programas de formação contínua que abordem a neurodiversidade, forneçam insights sobre as necessidades específicas dos alunos autistas e ofereçam orientações práticas sobre como adaptar o ensino e a avaliação para promover a inclusão (NASCIMENTO, 2022).

Outra dificuldade adicional, está na promoção da comunicação e interação social, aspectos nos quais alunos autistas podem encontrar obstáculos. Estratégias pedagógicas que incentivem a comunicação eficaz, como o uso de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam interações sociais positivas, são cruciais. Além disso, sensibilizar os colegas de classe e promover uma cultura de respeito e compreensão pode criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo (DE MENEZES TELES; APOLÔNIO; DA SILVA COSTA, 2021).

Em resumo, os desafios pedagógicos no ensino superior para alunos autistas abrangem a adaptação do currículo, a revisão dos métodos de avaliação, a formação contínua de professores e o desenvolvimento de estratégias que promovam a comunicação e interação social. Superar esses desafios requer um compromisso institucional com a inclusão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade no espectro autista. É imperativo reconhecer que, mesmo diante desses desafios, existem diversas estratégias que as instituições de ensino superior podem adotar para promover a inclusão e atender às necessidades dos estudantes autistas. A disponibilização das tecnologias da comunicação e informação podem ser estratégias relevantes nesse processo (MOURA et al, 2021).

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas dos professores, tanto para alunos considerados crianças "neurotípicas" quanto para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode contribuir significativamente para promover a autonomia intelectual, moral e social. Isso permite que ocupem seu espaço na sociedade por meio de atividades que incentivem a criação, exposição de ideias, busca por respostas e comunicação (MAIA; JACOMELLI, 2020).

Diversos dispositivos digitais podem ser empregados em diferentes cenários de ensino e aprendizagem, como simuladores,

demonstrações, jogos educativos e ferramentas de texto, desenhos e imagens, conforme os objetivos educacionais do professor (GOMES et al, 2021). O uso dessas mídias e tecnologias não apenas cria um ambiente propício para a troca de experiências, mas também facilita a integração escolar e promove a tão almejada inclusão.

A tecnologia e a comunicação facilitam o processo de inclusão ao promoverem uma educação mais democrática, libertadora e transformadora, como defendido por Paulo Freire e Kaplún (1998, p. 53). As TICs são tanto uma ferramenta quanto um direito, devendo estar acessíveis a todos os alunos, especialmente aos autistas. Para garantir a efetividade desses direitos, é crucial uma luta e um engajamento significativos por parte da sociedade, reverberando inclusive no âmbito estatal para a criação e implementação de políticas públicas que contribuam para uma educação mais inclusiva, libertadora, autônoma e humana. Portanto, as tecnologias desempenham um papel crucial na busca pela efetiva inclusão do autista no contexto escolar, exigindo sensibilidade, uma vez que o tema ainda é estigmatizado e invisibilizado em nossa sociedade (LONGHIN; GUIMARÃES; FURTADO, 2016).

Benefícios das tecnologias da informação & comunicação e a inclusão do aluno autista no ensino superior

Estudos recentes indicam que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) constitui um complexo comportamental com marcante influência genética, conforme evidenciado por décadas de investigações. Esses avanços na compreensão genética proporcionam uma base sólida para abordagens inovadoras no diagnóstico e tratamento personalizado, abrindo portas para a medicina de precisão e avanços na pesquisa fundamental sobre distúrbios do neurodesenvolvimento (ARNETT; TRINH; BERNIER,

2019). Contudo, há aspectos ainda não esclarecidos devido à natureza variada das alterações genéticas individuais, e a penetrância do TEA e seus fenótipos associados permanecem em fase de elaboração.

Diversos projetos de envergadura foram iniciados para compreender a complexidade subjacente à arquitetura genética do TEA, indicando a necessidade contínua de investigação (WOODBURY-SMITH; SCHERER, 2018). Paralelamente, observa-se um notável crescimento na aplicação de tecnologias no ensino e tratamento de pessoas com autismo (ODOM et al., 2014). A mídia, nos últimos anos, tem destacado o potencial revolucionário de dispositivos como smartphones, notebooks e tablets no contexto acadêmico para estudantes autistas (KNIGHT; MCKISSICK; SAUNDERS, 2013).

Os dispositivos móveis proporcionam uma ampla gama de opções de acessibilidade, beneficiando não apenas indivíduos com deficiências sensoriais e motoras, mas também aqueles que não são leitores e aqueles com necessidades de comunicação aumentativa. A cada nova geração de tablets, smartphones e Assistentes Pessoais Digitais (PDA), são oferecidos recursos adicionais que podem ser adaptados para apoiar efetivamente pessoas com autismo (GENTRY et al., 2014).

Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) compreendem um campo abrangente que engloba os recursos tecnológicos utilizados para coletar, processar, armazenar, transmitir e disseminar informações. Este conceito evoluiu ao longo do tempo, influenciado pelo avanço tecnológico e pelas demandas crescentes da sociedade. As TIC desempenham um papel crucial em diversas áreas, incluindo a educação, onde têm impactado significativamente os métodos de ensino e aprendizagem (LADEIRA; 2022).

O histórico das TIC remonta à Revolução Industrial, mas foi a partir da segunda metade do século XX que ocorreram

avanços significativos. O desenvolvimento de computadores pessoais, redes de comunicação e a popularização da internet foram marcos essenciais. Ao longo das décadas, as TIC continuaram a evoluir, incorporando inovações como dispositivos móveis, inteligência artificial e Internet das Coisas (IoT), ampliando suas aplicações em diversos setores (DA SILVA ARRELIAS; BERNARDO; DE OLIVEIRA, 2022).

As TIC englobam uma variedade de tecnologias, desde hardware até software e redes de comunicação. Incluem computadores, smartphones, tablets, softwares educativos, plataformas online, videoconferência e sistemas de gestão de aprendizagem. A diversidade de ferramentas permite a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos e interativos, adaptando-se às necessidades dos alunos e professores (DA SILVA DIAS, 2020).

Na educação, as TIC têm transformado a forma como o conhecimento é transmitido e adquirido. Plataformas *online* oferecem cursos a distância, permitindo o acesso à educação em qualquer lugar do mundo. Ferramentas interativas, como jogos educativos e simuladores, tornam o aprendizado mais envolvente. Além disso, a comunicação entre alunos e professores é facilitada por meio de fóruns online, e as avaliações podem ser realizadas de maneira mais dinâmica (MAGALHÃES, 2020).

Atualmente, discute-se que a evolução contínua das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem conduzido a uma transformação significativa, dando origem ao termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Esse fenômeno reflete a integração cada vez mais profunda da digitalização em todas as facetas da sociedade moderna. As TDIC abrangem não apenas hardware e software, mas também a convergência de tecnologias digitais, como inteligência artificial, big data, realidade aumentada e virtual, entre outras (DA SILVA, 2021).

Essa mudança de nomenclatura destaca a natureza digital predominante das tecnologias que moldam a forma como vivemos, aprendemos e nos comunicamos. As TDIC não se limitam apenas à manipulação de informações; elas incorporam aspectos imersivos e interativos que redefinem experiências educacionais e sociais. A ascensão das TDIC na era contemporânea reflete uma sociedade cada vez mais conectada, onde a informação é acessada e compartilhada instantaneamente, criando novas oportunidades e desafios (JUNIOR; OLIVEIRA, 2016)

A transição para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação também destaca a importância da adaptação e incorporação dessas ferramentas na educação, negócios, saúde e outras áreas. A interconexão global proporcionada pelas TDIC não apenas amplia o acesso à informação, mas também redefine a dinâmica de colaboração e inovação. No âmbito educacional, apesar dos benefícios, a implementação efetiva das TIC na educação também enfrenta desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada e a capacitação de professores. No entanto, à medida que as tecnologias continuam a evoluir, abre-se espaço para perspectivas promissoras, como a personalização do ensino, a análise de dados para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de soluções mais acessíveis e inclusivas (GROSSI; GONÇALVES; TUFY, 2021).

Estes recursos tecnológicos podem desempenhar um papel crucial ao oferecer um conjunto valioso de ferramentas não apenas para diagnosticar, mas também para planejar e monitorar o progresso de alunos com necessidades educacionais especiais (BATISTA, 2020). A recomendação e disponibilização de objetos de aprendizagem pela tecnologia possibilitam a construção de uma trajetória educacional personalizada, adaptada ao ritmo individual de cada estudante. Com avaliações constantes, os alunos podem avançar ou retroceder conforme sua própria evolução, tornando o

processo educacional mais flexível e ajustado às necessidades específicas de cada indivíduo (FERNANDES et al, 2023).

A automação desse processo, proporcionada pela tecnologia, acrescenta um elemento lúdico e acessível à experiência educacional. A capacidade de utilizar tecnologias educacionais e assistivas amplia as possibilidades de aprendizado, conferindo ao educador uma maior liberdade como mediador do processo educacional (FARIAS et al, 2023). Esse enfoque permite a transição do modelo tradicional de ensino padronizado para uma abordagem mais individualizada, centrada no aluno. A multiplicidade de ações e formas de aprendizagem proporcionadas por essas tecnologias contribui para a adaptação eficaz do sistema educacional, atendendo de maneira mais precisa às necessidades diversificadas dos alunos (PASSERINO; SANTAROSA, 2006).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar de estudantes autistas no ensino superior. Ferramentas como softwares educativos adaptativos e plataformas online oferecem recursos que podem ser ajustados para diferentes estilos de aprendizagem, auxiliando na superação de dificuldades específicas, como sensibilidades sensoriais e processamento de informações.

Assim, a comunicação é uma área crucial para a inclusão, e as TDIC oferecem soluções inovadoras nesse sentido. Ferramentas de comunicação assistiva, como aplicativos de tradução de texto para fala, possibilitam uma interação mais fluida em ambientes acadêmicos. Além disso, a oferta de aulas remotas e recursos online amplia as opções de comunicação, permitindo que estudantes autistas participem do ensino superior de maneira mais flexível (DA COSTA SILVA; BARBOSA; DA COSTA, 2022) .

Atualmente, os tradicionais computadores não só têm desempenhado um papel crucial no apoio a alunos com

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), mas os smartphones, em particular, emergiram como ferramentas essenciais para facilitar a aprendizagem e promover a independência dos indivíduos no ambiente escolar. Isso se deve ao fato de que dispositivos móveis conectados à internet desempenham diversas funções, incluindo suporte organizacional, comunicação, interação social e entretenimento (SILVA; CARVALHO; CAIADO, 2020).

Estudos indicam que jogos de computador, utilizados como instrumentos de intervenção na educação especial, especialmente no ensino superior, podem proporcionar êxito significativo no ensino de novas habilidades a crianças com TEA, resultando em maior confiança, redução da ansiedade e maior engajamento ativo (SILVA; CARVALHO; CAIADO, 2020; CHEN et al., 2019).

O conjunto de recursos e serviços destinados a ampliar habilidades funcionais de pessoas com alguma necessidade especial, promovendo vida independente e inclusão, é conhecido como tecnologia assistiva (GOMES et al., 2021). Essa ampla gama de recursos, que varia desde simples bengalas até sistemas computadorizados complexos, abrange brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especializados, atendendo a questões de acessibilidade, dispositivos para ajuste da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e uma variedade de outros itens disponíveis comercialmente (SARTORETTO; BERSCH, 2020).

Diversos fatores explicam a afinidade de indivíduos autistas com recursos computacionais. Em primeiro lugar, as pessoas autistas enfrentam dificuldades na filtragem de informações sensoriais, e as telas de computadores possibilitam a limitação dessas informações ao relevante, facilitando o processo de filtragem. Em segundo lugar, a previsibilidade dos

computadores ajuda a minimizar confusões diante de imprevisibilidades sociais e mudanças repentinas no mundo físico (MOURA et al, 2021).

Além disso, as interações computacionais podem ser repetidas indefinidamente, permitindo que o usuário alcance proficiência. Computadores oferecem rotinas explícitas, expectativas claras e recompensas ou consequências para as respostas, incentivando o envolvimento com tecnologias educacionais. Adicionalmente, os dados coletados por sistemas computacionais servem como valiosa fonte de informação para avaliar o progresso de usuários com autismo (KIENTZ et al., 2013).

Uma área em expansão na pesquisa científica sobre tecnologias para o desenvolvimento de crianças com autismo é a construção de robôs sociais. Estudos indicam que esses robôs podem auxiliar as crianças com autismo no desenvolvimento de habilidades sociais, desafiando a concepção de que essas crianças preferem tecnologias a outras atividades, interações com seres vivos ou relações humanas (RICHARDSON et al., 2018).

Gomes et al (2021) em seu estudo que avaliou a viabilidade do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação para a capacitação de cuidadores de crianças com autismo em um contexto de Intervenção Comportamental Intensiva indicou a viabilidade do uso dessas tecnologias para capacitar cuidadores e ganhos no desenvolvimento das crianças com autismo.

Já Moura et al (2021) realizou um estudo prospectivo demonstrando que estudos científicos e de tecnologias relacionadas ao autismo tem sido uma forte tendência nos últimos dez anos, dado o expressivo crescimento de artigos científicos e de depósitos de patentes sobre essa temática. Tendo a China e os EUA como os países mais fortemente interessados no desenvolvimento dessas soluções, tanto por meio de estudos científicos como no investimento patenteário (MOURA et al, 2021).

Mas também houve expressivo número de estudos científicos que tratam de temas como robótica, realidade virtual e aprendizado de máquina. Além disso, o trabalho mostrou que o desenvolvimento de estudos e de tecnologias de soluções para a problemática autista tem sido diversificado, embora, considerando a própria complexidade do TEA, esse ainda seja um campo aberto ao desenvolvimento de inovações e estudos (MOURA et al, 2021).

Entretanto, mesmo diante do crescimento desse cenário tecnológico, os desafios persistem, e é fundamental que as instituições de ensino superior estejam comprometidas em criar ambientes inclusivos. Isso envolve a capacitação de professores para compreender as necessidades específicas dos estudantes autistas, bem como a adaptação constante das práticas pedagógicas e tecnológicas (SANTOS COSTA; BENTO NAKANDAKARE; PAULINO, 2018).

A colaboração entre instituições de ensino superior, organizações de apoio e a comunidade acadêmica é essencial para impulsionar a inclusão escolar por meio das TDIC. Estratégias como programas de mentoria e grupos de apoio específicos podem fortalecer o suporte emocional e acadêmico aos estudantes autistas, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento (GOMES et al, 2021; MOURA et al, 2021).

Os estudos têm a percepção comum de que ao adotar práticas educacionais baseadas em metodologias que incluam as TICs, os educadores podem proporcionar um ambiente mais acessível e estimulante para os alunos autistas na Educação Superior, permitindo-lhes explorar temas relevantes de forma mais significativa. Além disso, essas abordagens permitem maior flexibilidade para que os estudantes possam progredir em seu próprio ritmo, garantindo que suas necessidades individuais sejam atendidas de maneira personalizada (KATO; RAMOS, 2021).

A adoção das TICs também contribui para a promoção da autonomia e da autoconfiança dos estudantes autistas, incentivando-os a assumir um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizado. Com a possibilidade de explorar assuntos de interesse e aplicar o conhecimento de forma prática, os alunos autistas podem se sentir mais envolvidos e motivados em sua jornada acadêmica (PASSOS et al, 2021).

Além disso, proporcionam um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual a diversidade é valorizada e as diferenças são respeitadas. Isso cria um espaço no qual os estudantes autistas se sentem acolhidos e integrados (DE SOUSA; AMARAL, 2021). Ao incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação junto aos alunos autistas no Ensino Superior, é possível oferecer aos alunos autistas oportunidades mais igualitárias para se desenvolver academicamente e pessoalmente, ao mesmo tempo que se promove uma cultura de inclusão e valorização da diversidade no ambiente universitário.

Em resumo, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem funcionar como catalisadoras para a inclusão escolar de estudantes autistas no ensino superior. Ao aproveitar ferramentas inovadoras, é possível criar um ambiente educacional mais acessível, personalizado e adaptado às necessidades individuais, proporcionando oportunidades igualitárias para todos os estudantes.

Considerações

A inclusão do aluno autista no ensino superior brasileiro é uma temática de crescente relevância, mas ainda enfrenta desafios significativos. Esta revisão narrativa buscou explorar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como um possível caminho para a promoção da inclusão desses estudantes, entretanto, constatou-se que poucos estudos específicos sobre o assunto foram encontrados. A maioria das pesquisas existentes

concentra-se na educação básica, revelando uma lacuna significativa na literatura acadêmica referente à inclusão de estudantes autistas no ensino superior brasileiro.

As evidências disponíveis indicam que as TICs podem ser ferramentas valiosas para a inclusão do aluno autista, pois se fundamentam em abordagens pedagógicas participativas e colaborativas, proporcionando maior interação e engajamento entre docentes e discentes. No entanto, a escassez de estudos direcionados ao contexto do ensino superior brasileiro dificulta a compreensão abrangente dos desafios específicos que esses alunos enfrentam nesse nível educacional.

As lacunas encontradas nesta revisão narrativa sugerem a necessidade de pesquisas mais aprofundadas e específicas sobre a inclusão do aluno autista no ensino superior. É essencial que pesquisadores e educadores direcionem seus esforços para investigar os fatores que impactam o acesso e o desempenho acadêmico de estudantes autistas nesse contexto. Além disso, estudos longitudinais que acompanhem a trajetória desses alunos ao longo de sua experiência no ensino superior podem fornecer insights valiosos sobre as estratégias pedagógicas e de apoio que melhor atendem às suas necessidades.

Outra lacuna importante identificada é a falta de enfoque nas perspectivas dos próprios alunos autistas. Compreender suas experiências, desafios e percepções é fundamental para a criação de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo. Pesquisas qualitativas que envolvam entrevistas, grupos focais ou outras abordagens participativas podem fornecer uma visão mais integral e humanizada sobre a inclusão desses estudantes no ensino superior.

Por fim, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem uma postura proativa ao implementar políticas e práticas inclusivas, garantindo que estudantes autistas tenham acesso a recursos e apoios adequados para que possam prosperar

em suas jornadas acadêmicas. A criação de programas de formação para docentes e equipe administrativa sobre os TICs como valiosos recursos educacionais também é crucial para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e empático, que valorize a diversidade e as necessidades individuais de cada aluno.

Em conclusão, a inclusão do aluno autista no ensino superior brasileiro é um campo de pesquisa promissor, porém subexplorado, especialmente quando se trata das questões que envolvem novas metodologias didáticas. As Tecnologias da Informação e Comunicação podem representar uma abordagem promissora, mas é imperativo que sejam realizadas mais pesquisas que explorem os desafios e oportunidades específicos enfrentados por estudantes autistas no contexto do ensino superior.

A promoção de uma educação inclusiva requer, portanto, o compromisso conjunto de pesquisadores, educadores e instituições para fornecer um ambiente de aprendizado que valorize e respeite a diversidade, garantindo que todos os alunos, incluindo aqueles com autismo, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Almeja-se que esta pesquisa inspire novos estudos que enveredam sobre a temática e as demandas aqui destacadas.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-26, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ARNETT, Anne B.; TRINH, Sandy; BERNIER, A. Raphael. The state of research on the genetics of autism spectrum disorder: methodological, clinical and conceptual progress. **Current Opinion In Psychology**, [s.l.], v. 27, p. 1-5, jun. 2019.

BATISTA, Fabiano Eloy Atilio. O uso das tic na educação básica, técnica e tecnológica em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e45865, 2022.

BRÍGIDO, Evelina; RODRIGUES, Ana; SANTOS, Sofia. Correlações entre os perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na perturbação do espectro do autismo: orientações para a intervenção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0033, 2021.

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

CARDOSO, Diana Maria Pereira; PITANGA, Bruno Penas Seara. O transtorno do espectro autista e as funções executivas: contribuições da neuropsicologia na compreensão do transtorno. **Estudos IAT**, v. 5, n. 1, p. 126-157, 2020.

CARVALHO, Fabiana Vanni de Brito et al. Um olhar sobre o autismo e sua especificação na educação infantil. **Autismo: Avanços E Desafios-Volume 3**, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2022.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CHEN, Jingying et al. A pilot study on evaluating children with autism spectrum disorder using computer games. *Computers in Human Behavior*, [s.l.], v. 90, p. 204-214, 2019.

DA COSTA SILVA, Nata; BARBOSA, Tiago da Costa Silva; DA COSTA, Nayara Magda Gomes Barbosa. Aplicação das tecnologias de informação e comunicação no aprendizado de estudantes com deficiências cognitivas e outras necessidades especiais: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 32052-32064, 2022.

DA LUZ ROSOLEM, Loretta Derbli Durães; VICENTINI, Cleverton Juliano Alves. Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020.

DA SILVA ARRELIAS, Josielson; BERNARDO, Ana Maria Guimarães; DE OLIVEIRA, Cleber Macedo. Reflexões sobre aprendizagem colaborativa e uso de TIC na educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e26111032327-e26111032327, 2022.

DA SILVA DIAS, Vagner et al. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a inovação das políticas públicas educacionais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 90819-90837, 2020.

DA SILVA FRANÇA, Elisangela; DA COSTA, Kelly Regina Miranda. A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEU PRIMEIRO CONTATO DE ESCOLARIZAÇÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 8, p. 223-234, 2022.

DA SILVA JUNIOR, Estácio Amaro et al. Revisão crítica da avaliação neuropsicológica do transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 8, não. 17h. 32706-32725, 2022.

DA SILVA, Leo Victorino. Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários-REU**, v. 46, n. 1, p. 143-159, 2020.

DA SILVA, Lisa Gabrielle Patrício; ROSA, Rubens Gabriel Martins; DAL COL, Mayse Pereira. Espectro autista na infância: dificuldades no processo de educação e interação social. **Revista Científica do Tocantins**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2022.

DE ALVARENGA DIAS, Fabrizia Miranda; NETO, Nilo Terra Areas. Contribuições do parecer descritivo psicomotor no diagnóstico/intervenção do autismo. **Biológicas & Saúde**, v. 12, n. 41, p. 28-39, 2022.

DE JESUS, Sara Gonçalves. Educação Psicomotora no desenvolvimento de crianças com autismo. **Diamantina Presença**, v. 2, n. 1, p. 78-87, 2019.

DE MENESES CÉSAR, Rozevania Valadares; APOLÔNIO, Telma dos Santos Lima; DA SILVA COSTA, Rafaela Virgínia Correia. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: COMO UTILIZAR A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM ALUNOS AUTISTAS. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

DE MOURA EVÊNCIO, Kátia Maria; FERNANDES, George Pimentel. História do Autismo: Compreensões Iniciais/The History of Autism: Initial Understandings. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 47, p. 133-138, 2019.

DE OLIVEIRA, Sabrina David; ELIAS, Nassim Chamel. Um Estudo Correlacional Entre Funções Executivas e Discriminações Condicionais em Crianças com Autismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, 2023.

DE OLIVEIRA, Silvana Pereira et al. A intervenção ABA na vida adulta ou a importância da terapia ABA na intervenção precoce. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 1, p. 482-494, 2023.

DE SOUZA, Flávia Garcia; AMARAL, Paulinia. USO DE TECNOLOGIAS COM CRIANÇAS AUTISTAS EM SALA DE AULA. **ANAIIS CONGREGAMIC-ISBN 978-65-86471-05-2**, v. 17, p. 269-274, 2021.

DO NASCIMENTO SILVA, Elizeu. A Percepção Da Equipe Multiprofissional Em Saúde Na Assistência A Crianças Portadoras De Teia- Transtorno Do Espectro Autista. **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 3, 2020.

DOS SANTOS, L. B.; DE OLIVEIRA FERREIRA, L. M.; FERREIRA, M. R. A. Autismo e inclusão: A percepção de um grupo de docentes acerca da inclusão do aluno autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí. In: Editora Realize (Ed.). **Anais do VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Campina Grande, 2019.

DOS SANTOS, Layane Bastos; DE OLIVEIRA FERREIRA, Lilian Maria; FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. AUTISMO E INCLUSÃO: A Percepção de um grupo de docentes acerca da Inclusão do aluno Autista na Rede Municipal em Teresina-Piauí. **VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

DOS SANTOS, Rebeca Collyer; DE MORAIS, Everton Adriano. AS IMPLICAÇÕES DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 45, p. 69-82, 2023.

DOS SANTOS, W. F. et al. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 3, 2020.

DOS SANTOS, Wellington Farias et al. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 9, n. 3, 2020.

FALCÃO SALES, Jefferson; VICENTE VIANA, Tania. A INCLUSÃO DE AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: DIREITO, ACESSIBILIDADE E AVALIAÇÃO. **Intersaberes**, v. 14, n. 35, 2020.

FARIAS, Rony et al. As TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO AUTISTA: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO AUTISTA. **Revista Inclusiones**, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2023.

FERNANDES, Conceição Santos et al. Perfil neuropsicológico em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Latino-Americana de Neuropsicologia**, v. 13, não. 3, pág. 27-38, 2021.

FERNANDES, Viviane Nunes Freires et al. Tecnologias de Informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem de pessoas autistas. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 4, p. 2762-2773, 2023.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 535-552, 2019.

GADBEM, Sofia Kirsten et al. Percepções dos profissionais da saúde sobre o diagnóstico precoce e habilidades comunicacionais e relacionais no cuidado da criança com Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e504111234831-e504111234831, 2022.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GENTRY, T. et al. Reducing the Need for Personal Supports Among Workers with Autism Using an iPod Touch as an Assistive Technology: Delayed Randomized Control Trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Nova York. v. 45, n. 3, p. 669-684, 2014.

GOMES, Camila Graciella Santos et al. Efeitos do uso de tecnologias da informação e comunicação na capacitação de cuidadores de crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

GREEN, B. N.; JOHNSON, C. D.; ADAMS, A. A. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006.

GREEN, S.; HIGGINS, J. Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0 [updated March 2011]. **The Cochrane Collaboration**, 2011. Disponível em: <https://training.cochrane.org/handbook>. Acesso em: 03 maio 2023.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GONÇALVES, Carla Fernanda; TUFY, Sandra Pedrosa. Um panorama das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação: desafios, habilidades e incentivos estatais. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 645-665, 2014.

GUZZELLI, Nerise Maia; FONSECA, Paula Fontana. Estudo sobre a presença do tema “transtorno do espectro do autismo (TEA)” nos currículos de graduação em pedagogia. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-17, 2021.

HARDING, K. et al. Qualitative systematic reviews: a new method for medical research. **British Medical Journal**, v. 309, n. 6955, p. 695-699, 2014.

HART, C. **Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination**. London: Sage, 2018.

JÚNIOR, José Ribamar Ferreira; OLIVEIRA, Marcio Romeu. Educação física escolar E tecnologias digitais de informação E comunicação na BASE nacional curricular comum... COMO é que conecta!?. **Motrivivência**,[S. l.], v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

KATO, Eugênia Hatsue; RAMOS, Luiz Felipe Matta. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONVIVENDO E COMPARTILHANDO APRENDIZAGENS INCLUSIVAS JUNTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. **REVISTA UNIÍTA LO EM PESQUISA**. ISSN: 2236-9074, v. 11, n. 3, 2021.

KHALIL, H.; PETERS, M.; GODFREY, C.; MCINERNEY, P.; SOARES, C. C.; PARKER, D. An evidence-based approach to scoping reviews. **Worldviews on Evidence-Based Nursing**, v. 14, n. 2, p. 118-123, 2017.

KNIGHT, V.; MCKSSICK, B. R.; SAUNDERS, A. A Review of Technology-Based Interventions to Teach Academic Skills to Students with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Nova York, v. 43, n. 11, p. 2.628-2.648, 2013.

LADEIRA, Francisco Fernandes. Reflexões sobre a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação básica para além de visões instrumentais. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 12, n. 27, p. 232-256, 2022.

LONGHIN, Sandra Regina; GUIMARÃES, Silvon Alves; FURTADO, Viviane Ferreira. OUVINDO VOZES, DEBATENDO A INCLUSÃO E REFLETINDO SOBRE O ENSINO DO AUTISTA. **REVISTA DE EDUCAÇÃO DOM ALBERTO**, v. 1, n. 9, p. 1-17, 2016.

MACIEL, Mariza Araújo Marinho et al. ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 17, n. 2, p. 78-90, 2022.

MAGALHÃES, António M. Caminhos e dilemas da educação superior na era do digital. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação–TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020.

MOURA, Felipe Roberto Eloi et al. Estudo Prospectivo das Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas a Pessoas com Autismo. **Cadernos de Prospecção**, v. 14, n. 3, p. 884-884, 2021.

NASCIMENTO, Iramar Baptistella do; BITENCOURT, Cristiano Rech; FLEIG, Raquel. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, p. 179-187, 2021.

NASCIMENTO, S. M. C.; KADOR, C. L.; TEIXEIRA, C. S. S. Formação em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 10, p. e11176-e11176, 2022.

NASCIMENTO, Sarah Maria Cabral et al. Formação em ensino superior e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão narrativa da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 10, p. e11176-e11176, 2022.

NUNES, M. L. T.; NASCIMENTO, L. C. Revisão Sistemática e Revisão Narrativa: uma revisão bibliográfica. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v37n2/pt_1983-1447-rgenf-37-02-e58237.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

ODOM, S. L. et al. Technology-Aided Interventions and Instruction for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism**

and Developmental Disorders, Nova York. v. 45, n. 12, p. 3.805-3.819, 2014.

PAIXÃO, I. D. S. Abordagem de ensino e aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: “Tecendo Perspectivas na Aprendizagem Invertida”. **Revista Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior**, v. 3, n. 2, p. 112 – 128, 2021.

PASSOS, Maria de Fátima Gomes et al. ANALISE DE ARTIGOS QUE ESTUDAM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS SALAS DE AULA PARA ALUNOS COM AUTISMO: DE 2015 A 2021. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 547-558, 2021.

RICHARDSON, Kathleen et al. Robot Enhanced Therapy for Children with Autism (DREAM): a social model of autism. **Ieee Technology And Society Magazine**, [s.l.], v. 37, n. 1, p. 30-39, mar. 2018. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8307127>. Acesso em: 11 jan. 2023.

RODRIGUES, A. M.; DEBALD, B. S. Metodologias ativas e sua contribuição no processo de inclusão de pessoas no espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 8, n. 2, p. 123-137, 2022.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. Autistas na educação superior: trilhas para construção de uma avaliação da aprendizagem inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 2, p. 321-335, 2019.

SALES, Jeferson Falcão; VIANA, Tania Vicente. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 35, 2020.

SALES, Jefferson Falcão. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.** Orientadora: Tânia Vicente Viana. 2021. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SANTOS COSTA, Bruna; BENTO NAKANDAKARE, Eduardo; PAULINO, Eduardo. A Inserção Do Autista No Meio Acadêmico E Profissional De Tecnologia Da Informação. **Revista Fatec Zona Sul (REFAS)**, v. 4, n. 4, 2018.

SANTOS, L. B.; PEREIRA, Á. I. S. Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: Representações sociais docentes. **Educando para educar**, (38), p. 25-37, 2020.

SANTOS, L. B; NEGREIROS, F. Professores e Autistas em Sala de Aula: Problematizações da Psicologia nas Políticas Nacionais de Inclusão. In: **APRENDIZ, DOCÊNCIA E ESCOLA: NOVAS PERSPECTIVAS**. Vol. 1. Curitiba: EDUCERE, 2018, p. 23.

SANTOS, Layane Bastos dos et al. Conhecendo o trabalho do psicólogo na UTI neonatal: um relato de experiência da prática de psicólogos de uma maternidade do Piauí (Brasil): an experience report of the practice of psychologists in a maternity hospital in Piauí (Brazil). **Conjecturas**, v. 23, 2023.

SANTOS, Layane Bastos dos et al. Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem?: Queixas escolares e medicalização da educação: Primeiras impressões de uma pesquisa de Mestrado. In: **coleccion Diálogos Intelectuales del Siglo XXI**. Madri: GKA Ediciones, 2020.

SANTOS, Layane Bastos dos; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher. Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: Representações sociais docentes. **Educando para educar**, n. 38, p. 25-37, 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é Tecnologia Assistiva?**. Disponível em:

<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SHIBUTA, V.; DA COSTA, I. F.; DOS SANTOS, F. P. Inclusão Do Autista No Ensino Superior Público. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2021.

SOUSA, Bruna Dayane Moraes; DO NASCIMENTO CARDOSO, Lídia Raquel; DE OLIVEIRA ROCHA, Yloma Fernanda. Colaboração da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 5, p. e2412541415-e2412541415, 2023.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism spectrum disorders**. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 11 jan. 2023.

WOODBURY-SMITH, Marc; SCHERER, Stephen W. Progress in the genetics of autism spectrum disorder. **Developmental Medicine & Child Neurology**, [s.l.], v. 60, n. 5, p. 445-451, 25 mar. 2018. Wiley. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29574884/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

“CO YVY ORE RETAMA?” Acesso e permanência de alunos indígenas no curso de Pedagogia Campus Palmas da Universidade Federal do Tocantins

Jean de Oliveira Barbosa
Patricia Medina

INTRODUÇÃO

“Co yvy ore retama”, esta é a frase grafada na parte superior da coroa de louros, do brasão de armas do estado do Tocantins. Originária do Tupi-Guarani, a frase significa “Esta terra é nossa”. O Tocantins tem a quinta maior população indígena da Região Norte do Brasil e distribuída em sete etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que formam o povo Iny) e os Xerente, Krahô Canela, Apinajé e Pankararú. Eles se distribuem em mais de 82 aldeias, em municípios localizados em seis Regiões de Saúde: Bico do Papagaio; Médio Norte Araguaia; Cerrado Tocantins Araguaia; Capim Dourado; Cantão e Ilha do Bananal. Nos municípios de Cachoeirinha, Formoso do Araguaia, Goiatins, Itacajá, Lagoa da Confusão, Maurilândia do Tocantins, Sandolândia, Santa Fé do

Araguaia, São Bento do Tocantins, Tocantínia e Tocantinópolis. São 11.410 indígenas entre aldeados e citadinos, equivalendo a 1% da população geral do Estado (IBGE, 2012).

Muitas influências podem ser percebidas, principalmente na língua, na culinária, no artesanato, nos nomes de municípios do Estado, como Miracema, Xambioá e Axixá do Tocantins, que respectivamente significam: “saída de peixes”, “pássaro veloz” e “fruto semelhante a mão ou punho fechado” (ANDRADE, 2006).

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), os indígenas estão presentes desde 2004, ano em que foi instituído no Sistema de Cotas para os estudantes indígenas, via Resolução Consepe nº 03^a, sendo a primeira universidade brasileira efetivamente a realizar tal feito. Desde esta data, os alunos indígenas estão presentes em todos os Campus, e ações e políticas vêm sendo desenvolvidas para garantir o acesso do aluno indígena no ensino superior. Entretanto, mesmo com o avanço das políticas de acesso e democratização do ensino superior, a permanência e a conclusão com êxito é um aspecto desafiador a todas as partes interessadas.

A criação da Universidade Federal do Tocantins foi instituída pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, e efetivo funcionamento em maio de 2003, com a posse dos seus primeiros professores. Com uma estrutura multicampi, a Universidade Federal do Tocantins está presente em cinco cidades² e em todas

²A Universidade Federal do Tocantins possui Campus nas cidades de Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas e Porto Nacional. A Lei nº 13.856, de 9 de julho de 2019, criou então a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), resultado do desmembramento nos Campus de Araguaína e de Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins, que antes somava sete Campus. A Universidade Federal do Norte do Tocantins está em efetivo funcionamento, desde 9 de julho de 2020, com a nomeação do corpo reitoral e atualmente encontra-se em processo de

as Regiões do estado do Tocantins. Possui 57 cursos de graduação e 30 programas de pós-graduação, e tem por missão “[...] formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade” (PDI 2021-2025). Nesse contexto, os cursos de licenciaturas – orientados à formação de professores – são desenvolvidos em todos os Campus da Universidade, de forma presencial ou por meio do Ensino à Distância (EaD), sendo eles: ABI-Letras Língua Portuguesa e Literaturas; ABILetras Língua Portuguesa e Literaturas ou Língua Inglesa e Literaturas; Biologia; Física; Geografia; História; Matemática; Química; Pedagogia; Educação Física; Filosofia; Teatro; e Ciências Sociais.

À época da pesquisa, o curso de Pedagogia era desenvolvido em quatro Campus da UFT: Arraias, Miracema, Palmas e Tocantinópolis, este último atualmente pertencente à UFNT. A investigação que dá origem a este artigo enfoca o curso de Pedagogia do Campus de Palmas, cujo corpo docente era composto por 25 professores, destes apenas três mestres (UFT, 2020).

Anualmente ingressam no curso quarenta novos alunos – vinte por meio de vestibular próprio, organizado pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE/UFT) e vinte pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU/MEC). Dentre os alunos, observa-se maior presença das mulheres do que dos homens, em relação a matrículas e à permanência no curso, fenômeno que se repete em todos os cenários das licenciaturas no Brasil (...). O mesmo fenômeno ocorre entre os alunos indígenas; em 2021, ano de realização da pesquisa, 13 estudantes de diferentes etnias

transição (Informações do *Web Site* da Universidade Federal do Tocantins).

estavam matriculados no curso, sendo sete mulheres e seis homens.

A motivação para realização da pesquisa que dá origem a esta pesquisa resultou das vivências ocorridas durante a participação, de um dos autores, no Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), quando se evidenciou baixíssima participação dos alunos indígenas, mesmo após aplicação de procedimentos de busca ativa reiterada e variada de meios, sendo eles: e-mails, disparos via aplicativos de mensagens (WhatsApp/Meta), *flyers* estrategicamente dispostos, sobretudo nos corredores dos blocos onde as aulas do curso ocorriam, refeitório e sala de estudos dos alunos, ambiente que também foi visitado. Mesmo assim não houve êxito com a monitoria propriamente dita, uma vez que não se efetivou por falta de envolvimento dos interessados que não compareciam nem aceitavam assessoria de modo remoto, embora o monitor tenha cumprido a carga horária, sem a participação e procura dos alunos, não haveria razões para a manutenção.

O Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), aprovado a partir da Resolução nº 14 do Consepe, de 2013, expressa no artigo 1º o objetivo de facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico.

Nesse contexto, formulou-se o objetivo de conhecer os alunos indígenas do curso de Pedagogia do Campus de Palmas e as variáveis que envolviam o acesso e a permanência destes, e indiretamente entender as razões pelas quais não buscavam apoio e suporte do Monitor PIMI, para produzir conhecimento que colaborasse com a Coordenação do Curso de Pedagogia no processo de gestão de ações de inclusão, permanência e aprovação com êxito

Metodologicamente, em termos de objetivo, a pesquisa foi classificada como descritiva, cujos dados foram obtidos a partir de questionário semiestruturado, complementados com entrevistas realizadas por telefone e aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 51942221.3.0000.5519).

Para discorrer sobre esta pesquisa, o artigo foi organizado em três seções. A primeira, denominada *Da Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil*, tratará da história do curso de pedagogia no Brasil e a função do curso de pedagogia para a sociedade contemporânea. Na segunda seção serão apresentados os sujeitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos. Por fim, em *Notas Sobre Acesso e Permanência*, são feitos os apontamentos fundamentados a partir das reflexões suscitadas a partir dos resultados da pesquisa

DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Identidade é um termo de origem latina, resultado da adição do adjetivo “idem”, que significa “o mesmo”, e do sufixo “-dade”, indicador de um estado ou de uma qualidade). Assim, etimologicamente a palavra conduz a sua aplicação, emprego como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo, ou seja, identificadora de algo que permanece. E foi nesse sentido que esta seção foi estruturada: elegemos um marcador identitário apenas, duas características que se mantêm marcantes e constantes ao longo da história da profissão no âmbito brasileiro: a Pedagogia reduzida ao ato de ensinar, e trata-se de uma profissão entendida como essencialmente feminina.

Pedagogia e Pedagogos, Para Quê? Esta é uma questão levantada por Libânio (2010), na obra de mesmo nome, que

objetiva a refletir acerca do papel social da pedagogia e dos pedagogos. Para o autor, a sociedade desconhece a importância da pedagogia para a educação, confunde apenas com o ato de ensinar:

A idéia (sic) de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo *pedagogia* estaria associado exclusivamente a ensino (LIBÂNEO, 2001, p. 5-6).

Para o autor há uma explicação para esse pensamento. Segundo ele, no Brasil existe uma tradição na formação de professores, em que o pedagogo obrigatoriamente ensina algo. Tradição esta que teria surgido por volta da década de 30, com os "pioneiros da educação nova", os quais tomaram por entendimento que o Curso de Pedagogia formaria professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória (LIBÂNEO, 2001). O primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 39, criando o Curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi).

Essa errônea ideia confunde até mesmo aqueles que formam outros professores. A Pedagogia é muito mais sobre os processos educativos, do percurso que se leva para ensinar, do que o ato de ensinar em si: "Pedagogia é, então, o campo do

conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Tal definição é necessária, pois nos utilizaremos da Pedagogia, a partir da perspectiva deste autor, para compreendermos os fenômenos encontrados no decorrer desta pesquisa.

Outro traço identitário marcante do Curso de Pedagogia das instituições de ensino superior brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, modalidade presencial ou à distância, é ser composto majoritariamente pela presença feminina. Em 2017, segundo Moreno: “Das pessoas matriculadas em pedagogia, 93% são mulheres, 52,4% estão em cursos à distância e oito em cada dez estudam na rede privada”.

Entretanto, a educação, antes de ser “direito de todos, dever do Estado e da família, de ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como estabelece o art. 205 da Constituição Federal, de 1988, historicamente se configurou como mecanismo de exclusão e de criação de uma elite culta, masculina e religiosa, pois independentemente de as mulheres, desde a época do Brasil Colônia, serem brancas ou negras, ricas ou pobres, indígenas ou escravizadas, eram impedidas de ter acesso à leitura e à escrita (FERNANDES, 2019), edificando uma trajetória histórica de limitações com impedimentos ao acesso, pois não havia escolas para mulheres até 1863, para as quais, inicialmente, era negada aprendizagem de cálculo, mas não tarefas domésticas e puericultura³ (IBGE, ESTATÍSTICA DE GÊNERO, 2019). Estes são fatos históricos que podem explicar que, passados vinte anos do

³Estudo dos cuidados e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

século 21, ainda mais de 90% dos alunos do curso de Pedagogia sejam mulheres e apenas 14% sejam as alunas mulheres em cursos de Sistemas de Informação.

É, portanto, um avanço que as mulheres estejam presentes na universidade buscando uma formação, realização pessoal ou profissional, e encontrem, também na docência, na prática educativa, na educação, essa oportunidade assim como é na saúde, ciência, nos esportes, assistência social e em cargos de liderança (IBGE, 2019, *online*); o que ocorre em outras instituições de formação de professores no Brasil, também se dá na Universidade Federal do Tocantins (UFT), que abriga, em seu curso de Licenciatura em Pedagogia no Campus de Palmas, mais discentes mulheres do que homens. Dos 346 alunos vinculados ao curso, 279 eram mulheres e apenas 67 homens em dezembro de 2019 (Dados do Sistema de Informações Educacionais (SIE-UFT)).

Fernandes (2019) afirma que a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu de um indígena, que pediu ao padre Manoel de Nóbrega que ensinasse sua mulher a ler e a escrever. Os indígenas estranhavam a diferença de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, visto que estas eram consideradas companheiras, o autor refere-se ao tempo em que a “Companhia de Jesus” andava pelas terras recém-descobertas do Brasil, realizando atividades missionárias. A ordem religiosa, por meio dos padres Jesuítas, foi a responsável pela construção das primeiras escolas à época da colônia (SOUSA, s. d.).

A instrução feminina foi alcançada pelas reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, entre os anos de 1750-1777. Entretanto, enquanto direito formalmente instituído, as mulheres passam a poder frequentar a denominada Escola de Primeiras Letras, criada pela Lei da Câmara dos Deputados, de 15 de outubro de 1827, que se limitava ao ensino primário (SAVIANI, 2013) em resposta ao movimento Pós-Proclamação da

Independência do Brasil da Coroa Portuguesa, em 1822, quando se iniciou a tarefa de estruturar o novo País de forma jurídico-administrativa via elaboração e a promulgação de uma Constituição. Para tanto, foi convocada a Assembleia Geral Constituinte por Dom Pedro I, em 3 de junho de 1822, e a inauguração e instalação dessa Assembleia, em 3 de maio de 1823, oportunidade em que o Imperador levantou a necessidade de uma legislação especial que tratasse da instrução pública. Contudo, a preocupação inicial com a organização educacional nacional foi deixada temporariamente de lado, e retomada entre os anos de 1826 e 1827 (SAVIANI, 2013). Foi em 1879 que o governo imperial passou a permitir a chegada de mulheres às faculdades, estas encontraram na educação um instrumento de luta e busca por igualdade de direitos na sociedade (FERNANDES, 2019).

Na contemporaneidade, as mulheres se fazem presentes majoritariamente nas universidades brasileiras, pois 19,4% das mulheres na faixa dos 25 anos possuem ensino superior completo, contra 15,1% dos homens na mesma idade (IBGE, 2021). As alunas indígenas encontram no “estar” na universidade uma forma de resistência e luta por direitos: “[...] as lutas por direitos próprios de gênero das mulheres indígenas dialogam com as lutas gerais dos povos indígenas, mas também têm levantado debates direcionados a uma perspectiva de direitos da mulher indígena” (BRITO, 2016, 87).

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: indígenas do curso de Pedagogia UFT Palmas

Previo-se inicialmente que a coleta de dados ocorresse por meio de dois instrumentos: um questionário semiestruturado aplicado via formulário do *Google Forms*, e, num segundo

momento, entrevistas mediadas por plataformas de áudio/vídeo com aqueles que desejassem. Entretanto, devido à dificuldade observada já na etapa do questionário, demora ou ausência de resposta aos e-mails enviados, optou-se por não dar continuidade ao processo das entrevistas, pois a Universidade estava em atividade remota devido à Pandemia de Covid-19, e por causa de os sujeitos da pesquisa terem regressado para as aldeias, assim como os demais alunos às suas cidades de origem.

Todavia, ao acessar os dados obtidos nos questionários, identificou-se que as perguntas foram respondidas com extrema objetividade, o que impossibilitava de identificar as possíveis razões para a baixa participação nas atividades de monitoria, inquietação originária do estudo. Assim, em resposta a este fato, foram feitas ligações telefônicas para todos os alunos, oportunidade em que foram perguntados diretamente sobre a razão de não participarem das atividades de monitoria.

O questionário foi organizado em dez perguntas objetivas de múltipla escolha e nove de respostas livres. O instrumento foi organizado em três blocos: características identitárias, condições de transporte e moradia, e questões relacionadas ao curso de Pedagogia e à Universidade

Estavam aptos a participarem da pesquisa o total de alunos indígenas do curso, que na ocasião eram nove. Porém, após duas tentativas de contato via e-mail, e então ter-se partido para uma tentativa de contato pelo aplicativo de mensagens WhatsApp/Meta, apenas seis alunos responderam às indagações.

A análise dos dados, em primeiro, considerou o contexto histórico-social-econômico em que essas pessoas estavam inseridas, visando compreender suas respostas. Como evidenciado por Silvia Lane: Assim,

Indivíduo e sociedade são inseparáveis, segundo a dialética, pois o particular contém em si o universal; deste modo, se desejamos conhecer cientificamente o ser humano, é necessário considerá-lo dentro do contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação (LANE, 2002, p.12).

Assim, o primeiro bloco de questões relacionadas às características pessoais dos alunos resultou na sistematização apresentada no Quadro 1:

Quadro 1: Caracterização dos alunos indígenas do curso de Pedagogia Campus de Palmas, com vínculo em 2019

Sexo	Etnia	Idade	Estado Civil	Prole
Feminino	Ãwa (ava-Canoeiro)	27 anos	Casada	Não
Masculino	Xerente	25 anos	Solteiro	2
Masculino	Xerente	24 anos	Solteiro	1
Feminino	Xerente	23 anos	Solteira	1
Feminino	Xerente	38 anos	Solteira	3 (ou mais)
Masculino	Javaé	23 anos	Solteiro	2

Fonte: Barbosa, J.O. Pesquisa “COYVY ORE RETAMA”? Palmas-TO, 2021.

Nessas quatro primeiras questões estão delimitadas as características de identidade dos alunos. As informações tornam possível “visualizar” mentalmente quem são eles. Têm-se então três homens e três mulheres. Destes, dois pertencem à etnia Xerente e um à etnia Javaé; duas pertencem à etnia Xerente e outra à etnia Awã-Canoeiro, respectivamente. Dos seis respondentes, apenas um declarou não possuir filhos. Todos afirmaram serem heterossexuais e idade entre 23 e 28 anos.

Dos que aceitaram responder ao questionário, 66,67% pertencem à etnia Xerente. O povo Xerente representa uma das sete etnias em que estão compreendidos os povos indígenas no Tocantins. Suas terras localizam-se ao leste do Rio Tocantins, entre o território Xerente e Funil. No meio está a cidade de Tocantínia, onde habitam indígenas e não indígenas. Compreender a visão e a cosmologia desse povo é importante para os responsáveis pelo curso e pelos docentes, a fim de que possam orientar o processo de tomada de decisão relativamente aos aspectos didáticos e comunicacionais.

Os estudos sobre os povos Jê (Xerente) apontam como sua característica principal a convivência de um sistema tecnológico "simples" – adaptado às condições ambientais – com um sistema sociocultural extremamente complexo. Tais sistemas organizam-se através de um dualismo estrutural que se manifesta por uma multiplicidade de metades nos planos sociais. No caso Xerente, isto encontra expressão nos complexos rituais, grupos cerimoniais masculinos, grupos de nomeação, classes de idade, times

esportivos etc., organizados a partir de relações de parentesco (PAULA, 1999, n. p.).

Segundo a mesma autora, vários elementos, sejam eles internos (do próprio povo) ou externos (da cultura dos "brancos"), configuram o *modus operandi* do povo Xerente. Entre esses elementos, destaca-se a forte presença dos elementos da natureza mesclados com a influência da cultura religiosa, tanto protestante quanto católica.

Em relação ao povo Javaé, estes correspondem a 16,66% dos respondentes do questionário e encontram-se, em sua maioria, localizados na Região do Vale do Araguaia. Na literatura antropológica, é comum categorizar os Javaé como um dos "subgrupos Karajá" ou como uma das três etnias que formam o conjunto conhecido como "os Karajá" de maneira geral. Esse conjunto inclui os Karajá propriamente ditos, os Javaé e os Xambioá, todos eles historicamente residentes nas margens do Rio Araguaia (PIN, 2014). Quanto à sua cosmologia:

Os Javaé autodenominam-se "O Povo do Meio" (Itya Mahãdu), pois acreditam que vivem em um plano intermediário do cosmos, situado entre o nível inferior ou subaquático (Berahatxi) - a origem da humanidade - e o nível superior ou celeste (Biu) - o destino ideal após a morte. A Ilha do Bananal também estaria situada na porção intermediária do rio Araguaia, o principal referencial espacial, entre os extremos do rio acima (ibòkò) e do rio abaixo (iraru). (RODRIGUES, 2010, n.p.).

Tem-se, ainda, uma respondente, correspondendo a 16,66% dos participantes do estudo, pertencente ao povo Avá-Canoeiro (Ãwa). A trajetória dos Avá-Canoeiro, desde o passado até sua situação atual, emerge como um dos exemplos mais dramáticos de opressão enfrentada por uma comunidade indígena no solo brasileiro. A falta de conhecimento por parte da sociedade sobre esses acontecimentos contribuiu significativamente para manter o grupo excluído de qualquer discussão mínima acerca de direitos humanos ao longo de décadas. Rodrigues (2013) nos detalha que após as diversas situações ocorridas com o povo Avá-Canoeiro, sendo a última o contato forçado, sua população não teve crescimento significativo, provavelmente por questões de resiliência.

A única pessoa que se reproduziu depois do contato forçado foi Kaukamã, que teve seis filhos de breves relacionamentos com os Javaé e, depois, de um casamento com um tuxá. Os sobreviventes do contato são apenas três pessoas atualmente, mas o grupo de descendentes, que continuou se reproduzindo com parceiros javaé, tuxá e karajá, soma 21 pessoas (ver quadro 2). Apesar do contexto de forte discriminação, os descendentes do grupo contatado, em crescente expansão, se autoidentificam como Avá-Canoeiro ou são reconhecidos pelo grupo como Avá-Canoeiro. A língua de origem tupi-guarani se mantém viva, assim como importantes conceitos, visões de mundo e práticas culturais, como o

xamanismo e a transmissão tradicional dos nomes pessoais, duas das mais importantes formas de resistência cultural dos povos de língua tupi-guarani (Viveiros de Castro, 1986) que os diferenciam dos Javaé e dos brancos, Patrícia de Mendonça Rodrigues 113 vinculando-os de modo inequívoco ao povo Æwa (Rodrigues, 2013, p. 112-113).

Um segundo bloco foi o de perguntas relacionadas à residência, deslocamento e sobre alguma política de assistência que esses alunos poderiam receber. Questionou-se: Atualmente, onde você vive? Durante o ensino presencial, como você vinha para a Universidade Federal do Tocantins?⁴ Você é beneficiado(a) por algum auxílio ou política assistencial estudantil promovida pela Universidade? (bolsas, auxílio permanência, moradia estudantil, *chips* de internet)?

Dos seis alunos participantes, dois declararam residir na aldeia/comunidade; dois disseram morar na cidade; e outros dois afirmaram morar na Casa do Estudante/Moradia Universitária. Todos os alunos declararam que utilizavam o ônibus como meio de locomoção para chegar até a Universidade, mesmo aqueles que afirmaram morar na cidade, na aldeia/comunidade ou na casa do estudante. Quatro dos seis respondentes (66,7%) declararam que eram/são beneficiados por algum tipo de assistência estudantil. Dois deles (33,3%) disseram não serem beneficiados nem receberem nenhum tipo de auxílio. "Nosso maior desafio é a condição social dos estudantes, porque todos têm uma condição

⁴O questionário foi aplicado de maneira remota durante a Pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SarsCov-2; por isso, a pergunta no tempo pretérito e com referência à modalidade de ensino presencial.

social extremamente baixa. Muitos não têm dinheiro para alimentação, compra de materiais de estudo e de se manterem na capital, afirmou um dos alunos participantes deste estudo.

No último bloco, foram feitas perguntas diretamente ligadas à situação deles no curso: a motivação da escolha pelo curso de Pedagogia; a perspectiva de futuro em relação à profissão; e o estágio em que se encontravam no curso.

Esta última pergunta estava relacionada ao prazo de integralização do curso. Nesse sentido, dois alunos cursavam o 5º período, os outros quatro no 6º, 8º, 9º e 10º períodos.

O currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, tinha duração prevista de nove semestres letivos, reservando preferencialmente o último para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entretanto, nem todas as disciplinas eram ofertadas igualmente nos semestres, por diferentes razões: falta de professor substituto que quando concursado estava em capacitação, ou pela configuração da disciplina, como a de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, ofertada em semestres alternados.

A integralização do currículo era viável antes desse prazo se fossem cursadas as disciplinas em regime de oferta especial, ministradas no período de férias, conhecidas pelos alunos como “disciplinas de verão”. Porém, identificou-se um aluno cursando o 10º período. A resposta pode estar relacionada simplesmente ao fato de que o aluno tenha reprovado ou cursado um número menor que cinco disciplinas (matriz fechada) durante o semestre, ou também pode estar relacionada à suspensão do ano letivo de 2020, em decorrência da Pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SarsCov-2, ano em que não foram ministradas aulas em nenhuma das modalidades. Como no questionário não há perguntas que mencionem possíveis situações que tenham sido

afetadas pela Pandemia, consideramos essa uma limitação do estudo.

Compreender a motivação que orienta a escolha profissional pode se constituir um indicador importante para o processo de organização do ensino. Perguntados sobre a razão pela escolha do curso, as respostas obtidas foram:

1. *Decidi ficar no curso de Pedagogia porque acredito numa educação libertadora, e sei como posso ajudar o meu povo sendo educadora. Cresci muito como pessoa, ser humano, indígena e militante durante os anos de graduação. O Curso de Pedagogia tem sido fundamental para o desenvolvimento do meu pensamento crítico.*
2. *escolhi este curso de acordo a minha realidade dentro da minha comunidade da aldeia, pois se faz necessário.*
3. *Por saber ficar bem-informado nas inovações que o mercado trás mais sim por amor e ensinar educação infantil e ensino fundamental com isso possa ter acompanhamento da formação das crianças.*
4. *Por facilidade de empregos, principalmente na área indígena.*
5. *Porque gosto da área educação.*
6. *Se tornar um bom professor e transformar as pessoas ser melhor⁵*

A partir da análise na perspectiva de Bardin (1977) foram extraídas três categorias: a vocação, o mercado de trabalho e as necessidades da aldeia.

O conceito de vocação, tal qual conhecido hoje, como destino ou tarefa assinalada para cada um, apareceu primeiramente nas traduções bíblicas protestantes de Martinho

⁵As respostas foram transcritas literalmente como respondidas pelos alunos.

Lutero. Antes o termo era designado apenas para tratar de algo relacionado ao sagrado, como, por exemplo, a vocação para o sacerdócio (BASSO, 2006). O “gostar da educação” e o ato de “transformar as pessoas” estão atrelados ao fato de que, noutro momento, um professor impactou de maneira positiva a vida desse aluno e o fez tomar gosto pela educação, visando para o seu futuro à mesma formação constituída pela experiência; pois, segundo Silva, JC; Machado, D.K; Moreira, M.Z (2020), a identidade profissional é o conceito que coloca as pessoas dentro dos seus contextos ocupacionais e marcam o engajamento delas na profissão e o investimento na construção de suas trajetórias, mas a identidade profissional resulta de modo particular de representação profissional que junta crenças e valores. A sociologia das profissões afirma que essa identidade é responsável pela operacionalização dos significados que são construídos na profissão.

Outra categoria é a preocupação dos sujeitos da pesquisa com as oportunidades propostas pelo mercado de trabalho. É crescente a demanda por profissionais de educação em todo o País, fato relacionado ao grande número de professores que se aposentam todos os anos e pela baixa procura de jovens por cursos de licenciaturas nas universidades brasileiras (MACHADO 2017). Nesse contexto, as secretarias de educação de estados e municípios estão em constante busca por profissionais para contratações temporárias ou mesmo para provimento de concursos públicos. Diante do exposto e das condições em que este aluno vive/viveu, estar num curso no qual suas chances de oportunidade de trabalho são elevadas consideravelmente, fazem ponderar sobre a escolha de sua formação (MACHADO, 2017).

Outra variável identificada foi a preocupação com a sua própria aldeia-comunidade que de algum modo também está atrelada à problemática do mercado de trabalho. Na aldeia,

certamente se faz necessária a presença do professor para ministrar aulas às crianças indígenas. Daí a importância de a Universidade oferecer melhores políticas de acesso e permanência para que os alunos indígenas venham a se capacitar e possam retornar para suas comunidades e compartilhar os conhecimentos adquiridos com o seu povo. A educação recebida na Universidade, além de preparar os alunos indígenas para o mercado de trabalho e suas oportunidades, prepara-os também para a luta e manutenção de seus direitos:

A inserção indígena em um processo de educação inerente a civilização ocidental, desenvolvido em um espaço próprio que é a escola, iniciou-se desde a chegada do não indígena ao continente americano. Não se pode negar o papel desenvolvido pela educação e pela escola no processo de conquista destas populações, uma vez que estes contribuíram para a inserção de valores morais inexistentes entre os indígenas. No entanto, mesmo que inicialmente pensado como meio de “civilizar” os indígenas, hoje a escola é vista por estas populações como ferramenta de luta na obtenção e manutenção de seus direitos (BUSOLLI, 2016, p.257).

Com vista a compreender as razões da permanência, ou seja, não evasão, investigou-se sobre o que lhe permite ou o faz se manter na Universidade. As respostas obtidas foram:

1. *1° Minha força de vontade 2° Apoio do meu esposo/Não sou mais bolsista. 3° Apoio e acolhimento de alguns colegas e professores que me fazem sentir bem no ambiente acadêmico e estendem a mão quando preciso.*
2. *o meu foco é tentar a conclusão do curso, porém, a minha situação é tão crítica para a conclusão do curso.*
3. *O que possibilitou pra min a continuar no curso que eu foi insentivado pelas familiares mesmo de tantas dificuldades*
4. *Me dedicar pra ser um excelente profissional e dar um futuro melhor para minha filha.*
5. *É ter muito esforço e enfrentar⁶.*

Mais que o esforço pessoal do aluno, uma série de outros aspectos envolvendo condições sociais e econômicas reverberam no momento de tomar a decisão sobre continuar, ou não, no curso, conforme Brito (2016). Neste estudo, as respostas dadas podem ser categorizadas em diferentes dimensões: a) o apoio da família (pai, mãe, marido, filhos etc.) e apoio da comunidade universitária nas figuras dos professores e colegas; b) visão de futuro melhor; e c) esforço pessoal. Das respostas dadas, uma tem clara adesão com outros estudos, pois a aluna indígena diz que continua no curso para dar um futuro melhor para a filha.

Para as mulheres brasileiras, sobretudo para as negras, indígenas e quilombolas e das camadas econômicas menos favorecidas, a educação sempre foi vista como uma ferramenta de luta e de resistência. Educação como instrumento para ascender a trabalhos com melhor remuneração, e assim tentam garantir um futuro melhor para elas e para as suas famílias.

⁶As respostas foram transcritas literalmente como respondidas pelos alunos indígenas do Curso de Pedagogia. Um aluno deixou de responder a essa questão.

Na pesquisa intitulada “Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar sendo estudante na UFRGS”, Brito (2016) indica o papel ímpar da educação na vida das mulheres indígenas sul-rio-grandenses, pois “[...] veem o acesso e a conclusão do ensino superior como estratégia para atender à necessidade de profissionais que atuem em setores importantes de suas comunidades, bem como para o fortalecimento do movimento indígena como um todo (p. 9)”. As dificuldades inerentes à vida acadêmica associam-se ao papel que a mulher exerce na aldeia (que pode variar de acordo com a etnia e a cultura). Ela encontra na Universidade mais que um diploma, a oportunidade de ser reconhecida e respeitada pelos seus pares (Brito, 2016).

Semelhante ao que ocorre no Rio Grande do Sul, em Palmas, as estudantes demonstram que gostariam de voltar às suas comunidades após o término do curso. Dos seis alunos que aceitaram participar desta pesquisa, 66,66% responderam que pretendem voltar para a aldeia após integralizarem seus currículos. Indagados sobre quais motivos os levaram a escolher o Curso de Pedagogia, além de vocação, ou amor à educação, algumas respostas como *“escolhi este curso de acordo a minha realidade dentro da minha comunidade da aldeia, pois se faz necessário”* e *“Por facilidade de empregos, principalmente na área indígena”* corroboram com os achados de Brito (2016).

Em “A importância do ato de ler em três artigos que se completam”, Paulo Freire trata sobre a natureza política do processo educativo. Segundo ele, não existe educação “neutra”, isso porque a educação sempre esteve atrelada ao poder e serve, consequentemente, aos interesses de quem detém esse poder. A educação de mulheres, assim como as mulheres negras, indígenas e quilombolas, é percebida como uma ameaça, pois a sociedade em que vivemos acredita que a mulher instruída, com uma profissão e independente, representa um risco para a instituição

“família” (VIEIRA, 2013; REMÉDIOS, 2019; VARTULI, 2011; GRUBITS, 2014).

A educação para as mulheres representa não apenas uma oportunidade de melhoria de vida, de ter um diploma, de poder ter melhores condições de trabalho, como também a oportunidade de se impor e garantir o seu lugar (que é seu por direito) na sociedade masculinista. As mulheres nunca puderam “ser” o que quiseram, porque o seu “eu” sempre foi tratado como secundário, suas vontades, sentimentos e aspirações viriam depois de atendidas as vontades do homem, negando sua identidade e sua essência. Resumindo: “[...] uma recusa a conceder liberdade e autonomia às mulheres, tal como as pretensamente desfrutadas pelos homens” (BUTLER, 2019). Longe de ser apenas um “Problema de Gênero”, como diria Butler, A educação de mulheres no Brasil sempre foi um problema político conforme afirmava há muito Ristoff (2006).

SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA A PARTIR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA DE PALMAS

O ano é 2004, um ano após a sua criação, a Universidade Federal do Tocantins regimentou academicamente as ações afirmativas para alunos indígenas, negros e quilombolas; foi a primeira Universidade no Brasil a instituir o sistema de cotas como efetiva política de acesso para alunos indígenas e quilombolas. Com isso, no período de 2008 a 2020, um total de 183 estudantes negros, quilombolas ou indígenas ingressaram e concluíram formação superior nos Campus da Universidade (SANTOS, F., 2018).

Nos cursos de graduação, a Universidade do Tocantins destina 60% das vagas para as cotas raciais e sociais, dadas as

condições em que a Universidade está configurada. Sendo a maior Universidade do estado do Tocantins, sua estrutura e disposição geográfica refletem os diferentes povos, costumes e culturas que frequentam os seus espaços.

SISU 2017

Estudantes da rede pública, pretos, pardos e indígenas são maioria entre os novos alunos da UFT

Por Bianca Zanella | Publicado: Terça, 14 de Fevereiro de 2017, 15h23 | Última atualização em Terça, 14 de Fevereiro de 2017, 19h38



Estudantes oriundos de escolas públicas, originários da Região Norte, pretos, pardos e indígenas são maioria entre os ingressantes na Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2017.

De acordo com dados do perfil socioeconômico dos aprovados e matriculados na primeira chamada regular do processo seletivo, 77% das 996 vagas de cursos de graduação da UFT já ocupadas, tanto no primeiro quanto no segundo semestres deste ano, foram destinadas a alunos que cursaram o Ensino Médio na rede pública. Além disso, 76% do total dos novos alunos se declararam pretos, pardos ou indígenas.

Fonte: Site da UFT_ Matéria veiculada em 14/2/2017.

Garantido o acesso, o desafio da gestão pedagógica passa a ser a permanência com êxito, pois, imediatamente após o ingresso, algumas dificuldades começam a surgir, dentre elas o deslocamento entre a comunidade indígena e a universidade. Santos F. afirma que,

Após ser dado o primeiro passo, ou seja, estar de fato matriculado na instituição de ensino superior, os índios passam a pertencer, pode-se assim dizer, a duas

realidades distintas: o espaço acadêmico e a comunidade a que pertence. Devido às distâncias longas entre as universidades e as aldeias, os índios passam a ocupar os espaços acadêmicos, ou até mesmo, morar nas cidades em que os cursos são ofertados (SANTOS, F., 2018, p. 94).

Os alunos indígenas do curso de Pedagogia do Campus de Palmas, quando questionados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas na Universidade, além do racismo e do preconceito (que trataremos mais à frente), queixam-se ou pedem atenção a questões relacionadas à moradia e ao deslocamento, nos seguintes termos: *“Melhoras as políticas públicas voltadas para situação financeira, moradia dos alunos indígenas; É o horário de voltar pra casa depois da aula; Poderia ter só uma van na casa do estudante⁷”*. Ou seja, percebe-se que há falhas na assistência prestada e problemas no deslocamento dos estudantes, sejam da aldeia até a Universidade ou da própria casa do estudante até a Universidade. Embora a maioria, 66,7% dos que responderam ao questionário, afirmar que recebe alguma espécie de bolsa ou auxílio para viabilizar sua permanência e ajudar a custear as despesas, apenas 16,7% têm acesso à casa do estudante.

Outro aspecto é o deslocamento dos estudantes até a Universidade. 50% dos respondentes, alunos do Curso de Pedagogia Campus de Palmas, residem na aldeia e utilizam o ônibus como meio de transporte, cujo horário de retorno à aldeia ocorre antes do término do horário de aula. Se os alunos que

⁷Transcrição literal, de respostas dadas via questionário, de alunos indígenas do Curso de Pedagogia.

residem em comunidades (aldeias) no município de Tocantínia perdem o único ônibus disponível ficam sem condições de retornar para suas residências; por isso, de modo recorrente, saem antes de a aula acabar, o que prejudica o aproveitamento dos alunos e a dinâmica do ensino na modalidade presencial.

Estudos de Fritsch; Rocha; e Vitelli (2015) resultaram na construção de um modelo estatístico para prever, com a máxima exatidão possível, a probabilidade de um aluno se evadir, e identificaram que as variáveis mais significativas estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, de desempenho acadêmico e de escolha profissional, nesta ordem.

A pesquisa no Curso de Pedagogia de Palmas indicou ainda, numa só fala, outro aspecto diretamente ligado à decisão de permanecer, ou não, na Universidade: o preconceito.

Em "Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas", Milanez et al. (2019) apontam um vazio na literatura acerca do racismo contra os indígenas. Segundo os autores, o próprio termo racismo vem sendo contestado, sobretudo quando aplicado ao contexto dos povos indígenas, considerado por muitos como inapropriado, pois foram tratados como coisa, e suas culturas desqualificadas. Apesar de todos os esforços para promover um ambiente de igualdade e respeito, os episódios racistas e preconceituosos ocorrem, e isso pesa na decisão entre permanecer na Universidade, ou não. Como expressou uma aluna:

O racismo e o preconceito⁸ que os alunos não indígenas têm conosco, porque

⁸Discriminação é o ato concreto, quando as ideias presentes nos preconceitos são colocadas em prática, em ações que limitam as pessoas de determinados grupos, o acesso a direitos ou impõem tratamento desigual. Logo, o racismo é uma ideologia (conjunto, sistema de ideias)

somos bolsistas e entramos na universidade por sistema de cota. Assim, como ter que lidar com o pensamento colonialista dos colegas que apenas ouviram falar dos povos indígenas dentro da escola, cheias de estereótipos. Ter que lidar com a diferença cultural é terrível, quando somos ingressados em uma cultura dominante (Indígena do Curso de Pedagogia, 2021).

Questionados sobre o que o curso poderia fazer para tentar minimizar ou sanar as dificuldades encontradas pelos acadêmicos indígenas no decorrer do curso, racismo é revelado:

Conhecer a realidade de cada aluno de perto, para saber o que está afetando o coeficiente (de desempenho)⁹. Assim, como ajudar a lidar com o racismo, ódio e o preconceito. Desenvolver projetos de conscientização e respeito aos povos indígenas, dando ênfase no acolhimento dos indígenas que ingressam na universidade (Aluna Indígena do Curso de Pedagogia).

O preconceito é um mal que está presente em nossa sociedade de maneira estrutural. (SANSON, 2014; BERSANI, 2018;

que tem por base uma falsa hierarquia entre grupos, estabelecendo noções de inferioridade de uns e superioridade de outros. (nota dos autores)

⁹Complementação dos autores

ALMEIDA, 2019). Negar a sua existência, por si só, já deveria ser considerado um ato preconceituoso. Pelas respostas às perguntas do questionário, pôde-se concluir que referida aluna certamente foi vítima de discriminação por sua condição racial ou presenciou fato que a levou a reconhecê-lo como discriminação. Episódios como esse têm um peso significativo na decisão de deixar a Universidade, embora não tenham sido explicitados nesta pesquisa. Permanecer em ficar num lugar onde não se é aceito envolve grande desgaste psicológico.

A Universidade não apoia atos ou atitudes discriminatórias com alunos, professores, funcionários ou outros colaboradores. Porém, as ações de controle sobre tais atos podem ser intensificadas uma vez que no âmbito do curso não se identificou nenhuma ação estruturada que vise, por exemplo, incentivar que os alunos denunciem essas atitudes; mecanismos seguros de denúncia e efetiva investigação e punição dos responsáveis, uma vez que não cabem atitudes amistosas e tolerantes com práticas racistas e preconceituosas, por se tratar de crime¹⁰. Alia-se a isso o fato de o ambiente educacional propiciar a criação e a implementação de campanhas permanentes de formação, via campanhas de comunicação até atividades mais complexas de extensão curricularmente creditadas que tenham como temática a valorização dos indígenas e da sua cultura.

Pelas respostas também foi possível identificar outra categoria que merece atenção: a relação ensino-aprendizagem. Os alunos relataram dificuldades na aprendizagem, na assimilação dos conteúdos e com a compreensão da linguagem utilizada em sala de aula. Ao contrário dos “brancos”, que têm a língua

¹⁰Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

portuguesa como sendo sua língua mãe, os indígenas possuem diversas línguas e dialetos que variam de acordo com a etnia e o tronco a que pertencem (VEIGA, 2001).

O autor deste artigo, enquanto estudante-pesquisador durante os anos de 2017-2021 no Curso de Pedagogia, pôde perceber que alguns docentes do curso não estão preparados para lidar com realidades socioculturais diferentes das suas, pois atuam com posturas não dialógicas com a cultura e os saberes dos alunos indígenas e dos alunos quilombolas, uma vez que negam o espaço para que os alunos se sintam acolhidos e sujeitos do processo de sua formação mediada pelo ambiente científico-acadêmico.

Outros docentes demonstram sensibilidade; contudo, não sabem como fazer para que essa integração ocorra, nem como abordar o aluno e fazê-lo interagir e integrar-se com o restante da turma. Nesse sentido, Santos F. (2018) questionou docentes de diferentes cursos sobre os saberes, interlocução entre os saberes relativamente aos estudantes indígenas. Os professores responderam, maioritariamente, que havia pouco, ou simplesmente não havia diálogo ou espaço para serem discutidos os saberes desses alunos em sala de aula. Destaca-se o momento em que a autora indaga os docentes *"sobre como a UFT poderia auxiliá-los na condução da diversidade de povos na sala de aula"*, a maioria afirmou a necessidade de formação continuada sobre os povos tradicionais e suas culturas. Essa constatação é verdadeira para o Curso de Pedagogia do Campus de Palmas e pode ser operacionalizada pelos órgãos competentes da Universidade com formadores do seu próprio corpo, haja vista os acúmulos de conhecimentos constituídos por pesquisadores já vinculados, pois, somente desde 2015 exatos, vinte pesquisas científicas foram concluídas por pesquisadores dos diferentes Programas *Stricto Sensu* da UFT.

Os comentários dos alunos do Curso de Pedagogia, bem como as colocações dos participantes da pesquisa de Santos F. apontam que os docentes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Tocantins têm dificuldade para se relacionarem com os alunos indígenas. Em contrapartida, estes mesmos docentes manifestam grande interesse em conhecer e aprender acerca desses saberes, realidades e culturas, a fim de acolherem melhor seus alunos e lhes possibilitar mais desempenho, não apenas no rendimento acadêmico, mas também nas relações subjetivas e intersubjetivas (SANTOS, F., 2018).

Na pesquisa conduzida por Santos F., em 2018, foi mencionada, por um único aluno, a necessidade de um monitor para auxiliá-los com as atividades e trabalhos propostos nas disciplinas. A Universidade Federal do Tocantins oferece monitoria exclusivamente dedicada aos alunos indígenas desde então. Esta pesquisa confirma, em 2019, a baixa adesão dos indígenas ao PIMI, a modalidade de estratégia orientada à permanência e ao êxito.

Embora a eficácia da capacidade de produzir um efeito planejado do PIMI seja questionável, faz-se necessário repensar a estratégia. Registra-se como positivo o fato de que mesmo durante a Pandemia de Covid-19 as atividades de monitoria continuaram a ser oferecidas por monitoria digital. Naquele contexto, muitos alunos e professores enfrentaram dificuldades com o novo formato das aulas, e a monitoria se constituiu num meio para auxiliá-los.

O cenário pandêmico agudizou os contrastes sociais da sociedade como um todo e evidenciou a desigualdade digital na UFT, que foi remediada, pois os alunos em vulnerabilidade social, portanto, sem condições financeiras para adquirirem um computador ou mesmo custear planos de internet para assistirem às aulas, foram assistidos por meio da Pró-Reitoria de Assuntos

Estudantis (PROEST), do Edital de inclusão digital (Edital nº 050, de 2021, PROEST/UFT), para aquisição de *notebooks* ou *tablets* e, por estes, pudessem acompanhar as aulas em formato remoto. Cerca de seiscentas bolsas no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) foram concedidas pela Universidade. Além disso, a Universidade ofereceu 1.500 *chips* de internet por meio do Projeto Alunos Conectados RNP/MEC. Todas essas medidas foram tomadas para que os alunos não ficassem desamparados durante a maior Pandemia dos últimos cem anos. A análise do impacto dessa reação poderá ser estudada noutro estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo conhecer os alunos indígenas do Curso de Pedagogia do Campus de Palmas, com vista a ampliar a compreensão da baixa participação no Programa de Monitoria Indígena. Nesse sentido, à época da pesquisa eram nove alunos matriculados e seis deles aceitaram participar do estudo. Destes três homens e três mulheres com idade entre 23 e 38 anos, majoritariamente solteiros e com prole; residentes, em sua maioria, em comunidades aldeadas, e outra parte na casa dos estudantes. Eram todos dependentes de transporte coletivo para ir e vir à UFT e do auxílio econômico para custearem sua manutenção na Universidade, exceto uma aluna. O horário do transporte coletivo para regresso à aldeia contribuiu para a saída em horário muito anterior ao término das aulas, o que pode explicar os altos índices de reprovação por frequência e aproveitamento e baixo engajamento social com o restante da turma, pois, exceto um aluno, todos os demais encontravam-se em período do curso atrasados em relação à data de ingresso, por sucessivas reprovações e desistências das disciplinas, conforme indicou a análise dos currículos.

Em relação às variáveis que envolviam o acesso e a permanência deles no curso e entender as razões pelas quais não buscavam apoio e suporte do Programa de Monitoria Indígena, confirmou-se o que as pesquisas anteriores já revelavam para produzir conhecimento que colaborasse com a Coordenação do Curso de Pedagogia no processo de gestão de ações de inclusão, permanência e aprovação com êxito.

As condições de acesso por parte dos alunos indígenas à Universidade Federal do Tocantins melhoraram significativamente nos últimos doze anos, conforme indicou/mostrou pesquisa em bases secundárias aos estudos de Santos F. (2018), e esta reiterou que as políticas de permanência requerem ainda mais atenção. Cruzando as condições de vida e dinâmica expressa pelo histórico do currículo vivenciado pelos alunos da Pedagogia e suas falas, constatou-se, por todas as situações expostas pelos alunos, comparadas com os comentários realizados pelos docentes no trabalho de Santos F. (2018), ser urgente: a) investir em melhorias relacionadas à infraestrutura da Casa do Estudante Indígena; b) investir na formação continuada dos docentes, relacionados à cultura e saberes indígenas, a fim de proporcionar uma abordagem didática baseada no multiculturalismo, ou seja, que favoreça a coexistência de diferentes características culturais, sem preconceito ou discriminação.

A pesquisa também evidenciou que não há prática sistemática do curso em realizar a identificação e acolhimento dos sujeitos (tais como indígenas e quilombolas). Nesse sentido, a implementação de uma estratégia de acolhimento prolongado aos moldes do que se denomina "Programa de Ambientação e Integração de Pessoal" nas empresas, visando ambientar, integrar, socializar, orientar e acolher os novos alunos indígenas e integrá-los ao ambiente acadêmico, criando laços de confiança com e entre os alunos (LISBOA, NEVES, 2019). Em complementação a

esta abordagem inicial, sugeriu-se, à época e acolhido pelo currículo em vigência a partir de 2022, a adoção da prática de avaliação de desempenho contínua para consolidar o acompanhamento constante aos moldes de uma mentoria (CARVALHO, 2003), ajudando o curso e o aluno indígena a alcançarem o desempenho mínimo, minimizando a reprovação, a evasão e a conclusão com êxito no tempo aprazado e, principalmente, potencializando o desenvolvimento profissional.

Observou-se que a discriminação e o racismo, as questões relacionadas à moradia universitária e o deslocamento em relação a professor-aluno destacaram-se entre os aspectos que podem influenciar consideravelmente a decisão dos alunos indígenas a se manterem no curso, confirmando estudos de Cândido Lima. Na contemporaneidade, é injustificável que situações de discriminação sejam por raça, cor, crença religiosa, orientação sexual ainda ocorram, sobretudo em espaços de elevado nível de instrução-formação, como a Universidade. Entretanto, apesar de condenar veementemente qualquer tipo de preconceito e conscientizar a comunidade acadêmica sobre o respeito nas relações subjetivas, recomenda-se à UFT considerar e operar mecanismos mais efetivos para identificação e punição para aqueles que cometem práticas discriminatórias na direção de: Políticas Repressivas; Políticas de Valorização; Políticas de Combate Direto a Desigualdades; Políticas de Ampliação de Espaços de Interlocução/Representatividade Política; e Políticas de Combate ao Racismo Institucional e Estrutural, conforme já recomendava Santos (2018).

A despeito das dificuldades elencadas pelos alunos indígenas participantes do estudo, destaca-se, como especial razão que os fazem permanecer no curso de Pedagogia da UFT de Palmas, um elemento subjetivo: a realização pessoal ou a possibilidade de oferecer melhores condições de vida para os seus

familiares e comunidade. Tal elemento encontrado nas colocações dos alunos se alinha com os estudos e as reflexões advindos da pesquisa bibliográfica os quais revelam que investir na democratização do ensino superior tem possibilitado que esses alunos garantam mais que o diploma, mais representação e respeito, tanto em suas comunidades quanto nos espaços além delas (SANTOS, F., 2018).

Assim, este estudo indicou que a atenção à política de permanência desses alunos na Universidade passa por construir um caminho para uma melhor qualidade na oitiva de suas demandas e reivindicações, pois a pesquisa não conseguiu romper a barreira que originou a investigação: a baixa participação dos indígenas num serviço disponibilizado para promover o melhor desempenho e a permanência. Obter respostas foi um imenso desafio, os meios de comunicação conhecidos: e-mail, questionário, entrevistas, ligações telefônicas, feitos por um colega e uso de recurso de autoridade via Coordenação do Curso não foram suficientes para ampliar o diálogo e consequente base de dados para a compreensão mais aprofundada do fenômeno. Depreende-se como pesquisadores que essa é e pode ser uma característica a ser vencida pela criação de laços de confiança que não são possíveis pelos meios utilizados. As respostas obtidas foram lacônicas, mesmo com uso de perguntas disparadas que permitiriam a ampliação para uma conversa, o que não foi possível dada a necessária profundidade requerida para compreender o fenômeno. Além disso, a coleta coincidiu com o cenário da Pandemia de Covid-19.

Registra-se que se vislumbrou a partir da pesquisa bibliográfica articuladamente às respostas deste estudo potencial condição de continuidade na perspectiva de pesquisa, procurando responder às questões, como: Por que os programas de permanência da Universidade Federal do Tocantins para os

indígenas não são suficientes para induzir a conclusão da graduação em Pedagogia no prazo regular? O conhecimento formal anterior ao ingresso no curso dificulta o acompanhamento e consequentemente o acompanhamento das disciplinas do curso? Os episódios de preconceito e de racismo são fenômenos determinantes na permanência e na conclusão no tempo certo do curso pelos indígenas? Há racismo estrutural, institucional e práticas de não acessibilidade pedagógica? Se sim, quais são e como dificultam a inserção efetiva dos estudantes no ambiente acadêmico? Quais são as práticas de ensino mais adequadas a respeito da cultura de povos indígenas que frequentam o curso? Os professores do curso estão dispostos a realizar ações de acompanhamento específico das dificuldades e identificar potencialidades dos estudantes indígenas? Um estudo nesse sentido poderá ser embasado por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas, de pronto, identifica-se a dos direitos humanos e discussão decolonial na perspectiva de Suze Piza (2017), pois adota uma abordagem crítica dos direitos humanos e dá atenção específica ao que se denomina “Teorias do Sul”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural. Feminismos Plurais** / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDRADE, Karylleila dos Santos. ATLAS TOPONÍMICO INDÍGENA DO ESTADO DO TOCANTINS - PROJETO ATIVO. 2006. 207 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística, Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde24032008->

132238/publico/TESE KARYLLEILA SANTOS. Acesso em: 24 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Lisboa edições, 1977.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. O conceito de vocação em Max Weber. **Akrópolis** - Revista de Ciências Humanas da Unipar, Umuarama - PR, v. 14, n. 1, p. 25-30, jan./mar. 2006.

BERSANI, Humberto. Aportes Teóricos e Reflexões sobre o Racismo Estrutural no Brasil. **Extraprensa**, São Paulo, v. 11, nº 2, p. 175-196, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Patrícia Oliveira. Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BUSOLLI, Jonathan. A terra indígena Pó mág, tabaí/rs, no contexto das movimentações de reterritorialidade Kaingang e busca pela garantia dos direitos constitucionais. **Revista Signos**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 249-274, 23 dez. 2016. Editora Univates. <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v37i2a2016.1093>.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2019. 288 p. Tradução de: Renato Aguiar.

CARVALHO, Mônica Gonçalves de. O fenômeno da mentoria na vivência dos médicos residentes: o caso dos hospitais

universitários de Pernambuco. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife – PE, 2003.

FERNANDES, Fernanda. A história da educação feminina. 2019. **MultiRio** - A mídia educativa da cidade. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagensartigos/reportagens/14812-a-hist%C3%B3ria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-feminina> Acesso em: 20 out. 2021.

FRITSCH, R.; ROCHA, C.; VITELLI, R. F. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, 52 (38), 81-108, 2015. Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2022.

GRUBITS, Sonia. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 116-125, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000100013>.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Coordenação de População e Indicadores. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A dialética da subjetividade versus a objetividade. In O. Furtado, Odair & F. González-Rey (Eds.), Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais (pp. 11-17). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001..

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010

LIMA, Arthur Candido. Disparidade racial e preconceito: população indígena, dados e análises O racismo estrutural e o preconceito em relação à população indígena. In: **Meu Artigo - Brasil Escola/ UOL**. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/disparidade-e-racial-preconceitopopulacao-indigena-dados-analises.htm>.

Acesso em: 22 mar. 2022.

LIMA, Samuel. Universidade Federal do <https://shre.ink/TjA>. Acesso em: 2021
Tocantins. Dia Internacional dos Povos

Indígenas: desafios e ações no ensino superior. Disponível em:
2021

LISBÔA, Flávia Marinho; NEVES, Ivânia dos Santos. Sobre alunos indígenas na universidade: dispositivos e produção de subjetividades. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 40, dez. 2019. **FapUNIFESP** (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019219239>.

MACHADO, Ilze M. Coelho. PROFESSORES E SUA ESCOLHA PELA DOCÊNCIA. In: XIII CONGRESSO EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais...Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 14745-14757. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26695_13326.pdf .

Acesso em: 27 maio 2022.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas.

Revista Direito e Práxis, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 2161-2181, set. 2019. **FapUNIFESP** (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>.

MIRANDA, Nathalia. In: Amaro Inspire. Não existe “coisa de menina”: entenda mais sobre heteronormatividade com Rita von Hunty e Fábio Manzoli. 2021. Disponível em: [https://amaro.com/blog/br/estilo-de-vida/heteronormatividade/#:~:text=dia%20a%20dia.-O%20que%20%C3%A9%20heteronormatividade%3F,\(e%20sejam\)%20como%20heterossex%20uais](https://amaro.com/blog/br/estilo-de-vida/heteronormatividade/#:~:text=dia%20a%20dia.-O%20que%20%C3%A9%20heteronormatividade%3F,(e%20sejam)%20como%20heterossex%20uais). Acesso em: 21 mar. 2022.

MORENO, Ana Carolina. In: G1. Dia das Professoras: nove em cada dez estudantes de pedagogia são mulheres e maioria faz curso a distância.. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dia-das-professoras-nove-em-cadadez-estudantes-de-pedagogia-sao-mulheres-e-maioria-faz-curso-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PAULA, Luís Roberto de. Xerente: povos indígenas no brasil. Povos Indígenas no Brasil. 1999. **Instituto Socioambiental - ISA**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente> Acesso em: 13 abr. 2022.

PIZA, S. Pensar desde a América Latina: em defesa das epistemologias do Sul. **PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. pág. 111–122, 2018. DOI: 10.31657/rcp.v2i3.47. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/47>. Acesso em: 23 dez. 2022.

REMÉDIOS, Maria José. (2019). O Liceo fabrica 'Fadas do lar'. Actuações da Mocidade Portuguesa Feminina nun liceo de Lisboa. Sarmiento. **Revista Galego-Portuguesa de História da Educación**, 23, 233-255. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2019.23.0.5891> .

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 14, p. 95-110, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/23601/19256>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SANSON, Cesar. Por que o racismo contra indígenas é o maior de todos no Brasil? 2014.

Instituto Humanistas Unisinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/532997-por-que-o-racismo-contra-indigenas-e-o-maiorde-todos-no-brasil>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SANTOS, Maria Santana Ferreira dos. Da aldeia à universidade - os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicional e científico na UFT. 169 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ações Afirmativas no combate ao racismo: uma análise da recente experiência brasileira de promoção políticas públicas. **Revista Quaestio Iuris**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 2101-2128, 31 jul. 2018. Universidade de Estado do Rio de

Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/rqi.2018.30413>. Disponível em:

<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/30413>. Acesso em: 22 mar. 2022.

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

SECOM, Secretaria da Comunicação. Símbolos do Tocantins. 2004. Disponível em: www.to.gov.br/secom/noticias/simbolos-do-tocantins/7d2r9947ue4c Acesso em: 8 fev. 2022.

SILVA, JC; MACHADO, D.K; MOREIRA, M.Z. Tensões na identidade profissional: Uma revisão sistemática e proposta de agenda de pesquisa. XXIII SEMEAD Seminários em Administração, **Anais**, novembro de 2020. Disponível em: https://login.semead.com.br/23semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=516. Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUSA, Rainer Gonçalves. In: UOL, **Mundo Educação**. Os Jesuítas no Brasil... Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/os-jesuitas-no-brasil.htm>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VARTULI, Silvia Maria Amâncio Rachi. Mulheres instruídas na América Portuguesa: práticas e afazeres no lar e na vida. **E-Hum**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 78-97, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/436/236>. Acesso em: 18 mar. 2022.

VEIGA, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. / Darlene Taukane... (et al). – Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

VIEIRA, Débora Magali Miranda. A escola normal da Bahia: saberes veiculados na formação das mulheres para o magistério (1890 - 1914). 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da

Bahia, Salvador, 2013. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15230/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O.%20DeboraM agaliMiranda.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15230/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O.%20DeboraM%20agaliMiranda.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

PIN, A. E. História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: da colonização ao Estado brasileiro (1775-1960). 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. Javaé. 2010. Povos Indígenas do Brasil - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Java%C3%A9> Acesso em: 13 dez. 2023.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. Os Avá-Canoeiro do Araguaia e o tempo do cativo. Anuário Antropológico, [S.L.], n. 381, p. 83-137, 1 jun. 2013. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/aa.402>

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: análise de matrizes curriculares à luz da curricularização da extensão no ensino superior

Cristina Miyuki Hashizume
Evanir Sebastião Dos Santos

INTRODUÇÃO

Tendo por base a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005 de 2004), que instituiu que devem ser creditados no currículo dos cursos “[...] no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”. Esta foi seguida pela Portaria 1350 (2018) e a Resolução de 18 dez 2018 que torna obrigatório o cumprimento da proposta em todo território nacional. Considerando as diretrizes e matrizes curriculares voltadas aos cursos de licenciatura, além de pressupostos de que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer a garantia da igualdade de direitos e a valorização da diversidade, este trabalho se

contextualiza na referida Resolução de 2018, que trata da curricularização da extensão para os cursos superiores e tem como pano de fundo a Resolução 2/2015. Desta última, buscamos os princípios formativos instituídos, quais sejam: formação teórica e interdisciplinar numa articulação presente entre teoria e prática; o compromisso social e valorização do profissional da educação além da necessidade de trabalho coletivo e indisciplinar docente.

O objetivo desse artigo é: i) analisar matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física de três instituições de ensino superior do ABCD Paulista, a partir de referenciais relativos a tais resoluções e ao cumprimento de diretrizes relativas à formação em inclusão junto a cursos de Licenciatura; especificamente, nossos objetivos são: ii) discutir a matriz e sua organização curricular do curso de Educação Física no que tange à curricularização da extensão e em relação à garantia dos direitos da pessoa com deficiência na formação do professor; e, por fim, iii) analisar teórico-metodologicamente a matriz curricular dos cursos investigados, propondo uma compreensão sobre aspectos formativos e reflexivos da curricularização da extensão e, sobretudo, relacionados à inclusão de alunos com deficiência.

Currículo do curso de Educação Física e curricularização da extensão

O objetivo desse artigo é analisar matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física de três instituições de ensino superior, a partir de referenciais relativos à Curricularização da extensão e atendimento a resoluções nacionais de inclusão, além de assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência na formação do Licenciado em Educação Física.

O presente tópico apresenta, a partir de legislações que reformam o Ensino Superior, quais sejam: a Meta 12.7 do PNE (2014), Portaria 1350 (2018), a Resolução de 18 dez 2018, refletir

sobre a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como parâmetro as legislações que preconizam a transversalidade do debate sobre a inclusão escolar na formação inicial de docentes.

De forma sucinta, traremos concepções de currículo, matriz curricular e suas implicações no desenvolvimento da formação de professores a partir do debate da Educação Física por Neira (2008, 2009, 2011, 2013, 2012) e outros autores que abordam currículo e formação de professores no ensino superior.

As matrizes curriculares especificam as disciplinas e as cargas horárias de cada curso, sendo que o “alicerce da escola, e não apenas conteúdos a serem ensinados, transmitidos e memorizados (...) deve fornecer base necessária para o entendimento, reflexão e apropriação do currículo de forma sensibilizada e adequada (OLIVEIRA, 2017, p. 70).

Neira e Nunes (2009) apresentam teorias curriculares entre diferentes modelos que envolvem concepções como: ginástica esportivista, psicomotora, educação para saúde, desenvolvimentista e cultura corporal de movimento, sendo ofuscadas pela atribuição genérica de ‘movimento’, escondido nas diversas concepções do vocábulo nas muitas propostas curriculares.

É fato que, embora insistentemente debatido no campo acadêmico, o currículo da Educação Física fundado nas Ciências Humanas ainda não se mostra consensual entre os estudiosos da área. Dado que a prática pedagógica se constitui num objeto construído que acolheu contribuições de diversos campos do conhecimento (biomecânico, psicológico, biológico e cultural), os educadores são seduzidos por

suas antigas promessas, e com bases nelas ajustam suas intervenções (NEIRA E NUNES, 2009, p. 92).

Entre disciplinas obrigatórias e eletivas, sabemos que a curricularização da extensão deve abarcar como metodologia de ensino e aprendizagem modos outros de se lecionar, avaliar, permitindo ao aluno a vivência com a comunidade para além do modelo tradicional de ensino. Atravessando a separação dicotômica em que se separam teoria de prática, a extensão deve ser entendida no debate recente como uma possibilidade de novos aprendizados, de forma ativa, colocando o aluno na condição de protagonista e produtor de seu conhecimento. A imposição da curricularização da extensão se dá num contexto de aprendizagem recente em que há formas diferentes de aprendizagem, sendo que a prática nas comunidades é supervalorizada por alunos e pelas instâncias governamentais de regulação do ensino superior. A participação do aluno na reflexão sobre o seu conhecimento junto à comunidade atendida nos projetos de extensão vai contra uma formação mais antiquada em que o ensino se resumia a um conhecimento descolado das demandas sociais. Nesse sentido, corroboramos Carvalho (2004), para quem tanto a escola como o currículo fazem parte da sociedade e devem ser construídos de forma coletiva e marcados por diferenças, visando uma formação teórico-metodológica alinhada à multiculturalidade.

A escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem' (CARVALHO, 2004, p. 59).

O currículo porta-se como um mecanismo que tem a propriedade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois organiza, difunde e ordena regras, normas determinantes para todos (SACRISTÁN, 2013). Para Neira (2011), quando o currículo se desvincula das mudanças culturais e torna-se monocultural, contribui para a manutenção da dominação pelo olhar hegemônico acadêmico focado em disciplinas, áreas e contornos, sem levar em conta que os estudantes mudam, assim como as realidades, devendo o currículo colaborar na formação subjetiva mais ampla no trato com a inclusão.

Um currículo monocultural produz pessoas que exaltam um estilo de vida em conformidade com os padrões da cultura dominante. O que se pode esperar em curto prazo é a eclosão de posicionamentos preconceituosos com relação à diversidade cultural e atitudes controladoras. Em uma escola comprometida com a inclusão de todos os grupos que coabitam a sociedade, negligenciar, desqualificar ou discriminar as práticas sociais que se afastam dos paradigmas hegemônicos pode significar a imposição de um modelo de sociedade tido como melhor e mais adequado (NEIRA, 2011, p. 336).

Vejam que esse debate se adequa tanto à formação do aluno do ensino superior, que necessita de articulação entre o conhecimento acadêmico ministrado na formação inicial profissionalizante, mas também na formação de estudantes que estão nas escolas e que necessitam do saber docente mais atualizado em relação à realidade sócio-político-cultural das comunidades do entorno escolar, que não seguem o ordenamento academicista. Nesse sentido, o presente debate se justifica duplamente: primeiro pela necessidade de uma formação inicial do estudante de Educação Física, que tem a sua formação calcada no ensino, na pesquisa, e levando em consideração a Meta 12.7 do PNE (2014), Portaria 1350 (2018), na extensão também, que pela primeira vez deixa de ser uma atividade de menor valor na academia para ser, mais do que incentivada, cumprida e creditada no currículo universitário.

Tal debate deve ser realizado frente a diferentes grupos com opiniões divergentes sobre os conteúdos legítimos de serem ensinados e constituírem a formação dos futuros professores de Educação Física (FRANÇOSO e NEIRA, 2014).

A Resolução 2008 e a curricularização da Extensão

A Resolução 18 dez 2018 traz em sua concepção, uma formação “transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”. Traz, portanto, à extensão, uma certa equiparidade em relação às atividades de pesquisa e ensino, que compõe o tripé de formação integral na universidade, que por longas décadas sempre se manteve como mais prioritárias.

No seu art 5º, o documento recupera a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, quais sejam: “interação dialógica da comunidade acadêmica com a

sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas”; zela pela “formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar” integrada à matriz curricular; a propositura de promoção de mudanças tanto na instituição de ensino superior quanto nos demais setores da sociedade, a partir da “construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais”; oficializa a “articulação entre ensino/extensão/pesquisa e um processo pedagógico que tenha direcionamento interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico”.

O documento ainda continua, em seu art. 6º apresentando a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, quais sejam: “contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação crítica” e responsável; estabelecimento de “diálogo transformador com outros setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade”; proposição de “iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas diferentes áreas: cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, em consonância com diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena; “promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa”; “incentivo ao enfrentamento de questões da sociedade brasileira, por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; formação alinhada a princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação”; construção de conhecimentos, atualizados com vistas ao desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira”. Nesse sentido, gostaríamos de chamar atenção que em nosso estudo foi realizada uma análise das matrizes de instituições

de ensino superior focando o curso de Educação Física a partir da atuação de universidades pública, particular e confessional, o que, segundo o documento referenciado, indefere no que tange à aplicação da Resolução, porém, mais adiante veremos que tal condição afeta o cumprimento mais comprometido em relação a tais concepções.

O debate sobre a formação curricularizada da extensão nas Licenciaturas e a inclusão escolar

No que se refere ao debate sobre a inclusão escolar, a formação em Licenciatura em Educação Física se depara com grupos hegemônicos confrontados em sua concepção de formação inicial do professor. A nova visada e defesa por um currículo que seja mais coerente com o que demanda a comunidade e que seja efetivamente inclusivo perpassa a formação do professor de Educação Física. Iremos destacar a formação inicial do professor de Educação Física, mesmo entendendo se tratar um primeiro passo na formação profissional, sendo a experiência da extensão universitária fundamental para que o docente, já em prática profissional, possa se autoavaliar e recriar novas estratégias que o coloquem ética e politicamente comprometido com as demandas da comunidade do entorno escolar, tornando a sua atuação efetivamente transformadora em relação a determinantes sociais mais complexos da realidade mais ampla da escola.

Nunes (2008) ressalta que na maioria dos cursos de formação de professores em educação física, há absoluto predomínio no currículo de disciplinas de cunho teórico e não inclusivo, não contribuindo de forma propositiva para a formação de futuros docentes que deverão atuar no ensino da Educação Física na escola.

A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo. Obviamente, para viabilizar tal concepção de currículo, é preciso ressignificar a formação docente. Os cursos de licenciatura e as propostas de formação continuada no âmbito da Educação Física devem criar um espaço especial de construção do conhecimento em que a reflexão acerca do contexto escolar seja a mola propulsora do trabalho. Como a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Refletindo sobre a prática, os docentes podem desvelar a teoria que está por detrás dela, para melhor compreendê-la e transformá-la (FRANÇOSO E NEIRA, 2014, p. 543).

O currículo, conforme os autores destacam, não é um corpo isento indiferente ou absorto. Currículo é a autoridade de escolha e determinação de uma proposta de homem ou mulher, de um plano de sociedade e de uma concepção de cidadania que queremos formar em estudantes enquanto comprometidos ética e politicamente com a realidade mais ampla, além de cumpridores das diretrizes aprovadas e já com força de lei.

No ensino superior, ao se construir Projeto Político Pedagógico do Curso demanda escolhas sobre o conteúdo, as diretrizes epistemológicas sobre as quais o ensino se fundamentará, o modo como o conhecimento será construído coletivamente por professores, alunos e comunidade de modo a extrapolar a ingênua separação entre conhecimento acadêmico e conhecimento popular. O saber popular e as demandas de uma realidade mais complexa dos territórios comunitários precisam ser considerados como integrantes do saber docente que deve ser construído de forma coletiva e reconhecendo o saber ampliado de pesquisa, que provém da comunidade.

E no que tange à formação de graduação, esta ultrapassa o estudo de conteúdos teóricos, tornando a realidade prática devido ao chamamento espontâneo e necessário direcionado à academia. Esse protagonismo do ensino superior deve ser efetivo em relação ao reconhecimento (creditação de ações extensionistas) no currículo de forma a reconstruir metodologias didáticas, formas de dar aula incluindo metodologias ativas, além da propositura de novas formas de avaliar o graduando, contemplando o cenário inter/ transdisciplinar que se desenha e que não pode ser desconsiderado pela universidade. Transpor a visão especializada da formação em Educação Física, conforme propõe a Resolução de 2018 sobre a extensão, pressupõe romper com um olhar formativo meramente instrumental-profissionalizante. A formação que a resolução propõe é revolucionária no sentido de que promove um olhar que extrapole a intervenção dentro de sua área do conhecimento. Para além da formação restrita, o graduando deve desenvolver habilidades atitudinais que o chamem para uma intervenção inter-transdisciplinar com vistas a mudar uma realidade multideterminada e engendrada a partir de referências e marcadores sociais que extrapolam a área de Educação Física.

Nesse sentido, o licenciando em Educação Física é um membro formador de grupos, da sociedade, que se não tiver um

olhar reflexivo-crítico para a sua formação, pode reproduzir de forma alienada concepções hegemônicas que perpetuam a separação entre quem concebe e quem executa ações para a melhoria na vida na cidade. Nesse sentido, essa passagem de Silva (2010) nos permite refletir sobre as teorias crítico-reprodutivistas:

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o que?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias crítica e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem esse “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que?” mas “por que?”.

Por que esse conhecimento e não o outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010, p. 16).

Desprestigiamos o pensamento dominante quando os conhecimentos dos grupos mais oprimidos (minorias e especiais) são legitimados pelo currículo e as demonstrações da cultura corporal que lhes são características obtêm o mesmo tratamento que dos esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras privilegiadas tradicionalmente. Incluir no currículo a pesquisa sócio-histórica da gestualidade que manifesta em seu cerne o que é o skate, hip-hop, frevo, catira, bola de gude, pipa, mas para que isso aconteça é primordial que o docente esteja preparado para reconhecer e incluir todos em suas aulas (NEIRA E MARTINS, 2014).

Nossa perspectiva de inclusão, aqui, perpassa as deficiências, mas também a inclusão social, qual seja: as manifestações corporais que se encontram na periferia, alinhados a parâmetros temáticos e culturais que já são legitimados em seus territórios e que precisam também ser respeitados na escola. Para incluir todos, o docente necessita ter um olhar atento às culturas que orbitam o universo da escola e da universidade, sendo esse um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem. O docente pode também aproveitar métodos que permitam identificar os costumes e práticas corporais que constituem parte do ambiente cultural dos estudantes e de seus familiares, observando assim quais espaços podem ser aproveitados para o

desenvolvimento das práticas corporais (FRANÇOSO E NEIRA, 2014).

As práticas corporais para os estudos culturais de Neira (2009) instruem que o currículo não é um dispositivo simplesmente científico ou técnico, isento ou desassociado da realidade das gerações atuais. Como elemento pedagógico, o currículo estabelece: configurações e estruturas, matérias ou conteúdos; os conhecimentos que se ministram e que se aprendem; as experiências ambicionadas para os estudantes, entre outras coisas. Dada sua proporção regulatória, o currículo estabelece estratégia de política cultural, pois, intromete-se na elaboração de representações e identidades.

As identidades são formadas a partir da escolha do conteúdo do currículo e beneficia um assunto, e no caso da Meta 12 do PNE, também deve se propor a ensinar a partir da realidade da comunidade, numa produção de conhecimento que se situe na interdependência de saberes, identidade e aptidão, promovendo entendimentos e valores conhecidamente apropriados para os licenciados agirem no mundo real, a partir de pessoas e alunos reais.

Sabemos que a construção de Projetos Pedagógicos de curso superiores, principalmente em IES privadas são construções, em geral, atreladas a alguns interesses (empresariais, pessoais, por redes de indicação). Em que pese esse aspecto, ainda assim, possuem a autoridade de deliberação sobre o currículo selecionando, autenticando e atestando temáticas e modos como as atividades de ensino se procederão. Assim, somos convidados a nos questionarmos quem é habilitado a participar dessas discussões sobre o currículo, e a que interesses agradam os conteúdos escolhidos (SILVA, 2010). A escolha por conteúdos de inclusão, que promovam um verdadeiro debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, leis de acessibilidade ou atendimento educacional especializado, já que isso impactará na formação, nas

práticas dos egressos dos cursos de Educação Física, seja atuando como professores nas diferentes escolas, seja atuando como docentes promotores de inclusão escolar e social.

Considerando que toda decisão curricular é política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos, é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos. Partindo do pressuposto que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, tem-se uma ideia da importância de elaboração de currículos que estimulem também o trabalho sistemático com a variedade de manifestações produzidas pela linguagem corporal (NEIRA, 2011, p. 196).

Em meio a um engendramento de seccionalidades sociais e políticas, a atuação na comunidade requer uma sensibilidade em relação a marcadores sociais como: classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos, preferências diversas, ter ou não deficiência, confirmando dessa forma sua identidade e representação sobre essas questões. Tal representatividade nos mostra que outro indicador de centralidade política do currículo está no destaque que facultamos à avaliação do que ensinamos.

Arroyo indica que tais engendramentos têm como consequência as relações que estabeleceremos como intelectuais orgânicos e na relação com a educação que recebemos (ARROYO, 2013).

Uma tentativa que concentra esforços é tornar a escola mais inclusiva. Procuremos incluir os adolescentes e jovens nas estruturas que aí estão. Já que mudá-las parece impossível, tentemos que os adolescentes e jovens junto com os profissionais da escola encontrem frestas para incluí-los. Há inúmeras tentativas de inventar algo novo para que entrem na ordem escolar, se adaptem às salas de aula, aos tempos, rituais, regimentos. Inventam-se formas de interessá-los pelas lições e prepará-los para se saírem bem nas provas; estimulá-los a partir de visões positivas, do que são capazes (ARROYO, 2013, p. 226).

Os currículos das escolas e das universidades ao abordarem a cultura corporal de movimento buscam ensinar crianças e jovens a movimentar-se em conformidade com as regras e técnicas corporais tradicionalmente validadas socialmente mas que não necessariamente proporcionam aos alunos discussão sobre direitos políticos e sociais e suas manifestações no corpo e no movimento. Nesse sentido, é imprescindível que o currículo de formação de professores de Educação Física não se preste a legitimar apenas produtos e corpos valorizados pelo mercado capitalista em nome de um mundo neoliberal. Mas que consiga problematizar os padrões e modelos impostos, inclusive relativos ao corpo perfeito. As pessoas com deficiência serem vistas como sujeitos de direitos e com o direito de serem diferentes, terem

outras demandas de vida e de necessidades humanas ,para além do consumo e da indústria do corpo e da estética.

Promover a inclusão e um olhar tolerante e multicultural é necessário para todos os docentes e em especial para os professores de educação física, que trabalham questões do corpo e podem ter a oportunidade de problematizar a suposta “eficiência” do corpo perfeito e a construção de um olhar tolerante e respeitoso para com a diferença.

Muitos professores ainda se sentem inseguros para incluir crianças com deficiência, demonstrando medo e falta de aceitação, por não terem tido uma formação inicial adequada e não saberem ensinar de uma forma que não foram ensinados. Ao formar nossa própria identidade de trabalho para podermos entender melhor os alunos e a sala de aula onde ensinamos, é necessário que a formação, seja a inicial, seja a continuada, permita amadurecimento do docente em relação a questões para as quais o cotidiano nos chama. Lecionar a partir de conceitos e conteúdos tradicionais da área impede a transgressão positiva e experiências de mudanças, que permitem diálogos que determinam conexões das pessoas com os conhecimentos da cultura (NEIRA, 2009).

Medina (2018) aponta que a Educação Física tem necessidade de entrar em crise imediatamente para discutir criticamente seus preceitos e buscar sua identidade em meio a polarizações como o didático e o alienante, o essencial e o dispensável de suas obrigações. Do mesmo modo, dicotomias como corpo-mente; currículo ginástico e esportivo apenas ratificam modismos do corpo esculpido pelos interesses da cultura de consumo.

É justamente essa hipertrofia das manifestações intelectuais uma das fortes razões pelas quais a cultura do corpo – e em especial a Educação Física, desde

o início de nossa história, vem sendo colocada em planos inferiores na escala de valores que se foi formando em nossa nação. Basta observarmos o que ocorre na maioria das escolas de segundo grau para constatar o desprezo e a discriminação que a Educação Física ainda sofre em relação a outras disciplinas. Entretanto, o que mais assusta não é o desprezo e a discriminação em si, mas, sim, a passividade com que ela aceita todos os seus condicionamentos. A questão do corpo em nossa sociedade tem de ser repensada e essa é uma tarefa urgente dos profissionais ligados à área da Educação Física. (...) É nesse aspecto que a nossa cultura está necessitando de uma revolução que comece com uma "crise" (...) que, por meio do choque das contradições, amplie nossas possibilidades como humanos (...) que, com o tempo, permita a elaboração de projetos indispensáveis à superação de nossas alarmantes limitações na direção de uma realização existencial e profissional, pessoal e coletiva de maior amplitude (MEDINA, 2018, p. 9).

Na seguinte breve tabela apresentada, percebemos as variações e diferentes influências históricas e legais que regulamentam a formação de Licenciado em Educação Física.

Tabela 2 – Percurso histórico recente do curso de Educação Física.

ANO	Legislações e alterações em diretrizes regulamentadoras do curso
1987	A Resolução 3 de 1987, do Conselho Federal de Educação, efetivou a possibilidade de duas formações na Educação Física (bacharelado e licenciatura), oficializando uma reorganização dos currículos sob responsabilidade das IES, contudo abrangendo uma formação geral e uma destinada ao aprofundamento de conhecimentos, composto por 2.880 horas.
1998	Criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e criação dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), pela Lei 9696, de 1º de setembro de 1998.
2007	A Resolução 2, de 2007, confirmada pela posterior Resolução 4 de 2009, estabeleceu carga horária de 3.200 horas para o curso de graduação em Educação Física e estabeleceu como currículo nacional formação ampliada (com conhecimentos sobre a relação do ser humano com a sociedade, a biologia do corpo humano e a produção do conhecimento científico tecnológico) somada a uma formação específica (compreendendo as dimensões culturais do movimento humano, técnica, instrumental, didática e pedagógica).
2009	- Autorização pelo MEC para a formação em Educação Física pela modalidade de educação a distância (EaD) (2009)

Fonte: Ramos (2022).

A tabela acima apresentada revela condições legais que, aliadas a interesses mercantis do ensino superior privado, principalmente, oferece formação rápida e barata e menos efetiva para o futuro professor de Educação Física (GOULART BARRETO, 2010). Neira (2008) defende que o currículo não se organiza com matérias e disciplinas isoladas, e é complementado por Giroux (1995), que explica a organização de disciplinas a partir das necessidades da comunidade em que a escola está inserida:

“questões concernentes à formação de identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social” (GIROUX, 1995, p. 91), aspectos que precisam ser valorizados na matriz curricular. Entendemos ser a extensão uma forma de dar concretude aos conteúdos estudados e farão parte do cotidiano de trabalho docente.

Especificamente no que se refere à inclusão escolar, a educação física, ciência que estuda o corpo e sua eficiência nos movimentos, ginástica e competições, tem um papel importante para se contrapor a esse lógica sistêmica e problematizar questões como: a diferença, o direito à educação, o respeito à multiplicidade das pessoas, dos corpos e dos movimentos, sem atribuir ao diferente o fracasso ou uma inadequação ou falta de capacidade em relação aos demais. Tal “choque com a realidade” deve contestar e questionar esse currículo tradicional, e o educador tem um papel fundamental nisso (TARDIF, 2005). Nesse sentido, reafirmamos a formação de professores como momento privilegiado para que, face às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, se construa possibilidades de criativamente lidar com os desafios que se colocam no labor docente.

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque não apenas as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela

diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Dessa forma, devemos educar para o debate sobre o currículo que teremos pela frente, para sabermos o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. No que se refere às legislações de inclusão, faz-se necessário discutirmos as formas de se trabalhar a diferença sem rótulos nem patologização do diferente, ao mesmo tempo em que a crítica em relação a uma educação da adaptação também deve ser feita pelos docentes com vistas a dar uma formação humanizada para conviver e lidar com as pessoas e sua alteridade. A seguir, vamos arrolar legislações mais recentes que se fazem importantes para o debate sobre a necessidade de uma formação prática, interdisciplinar e complexa que promova aprendizados ativos e significativos para o graduando em Licenciaturas.

O PNE, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua Meta 4, propõe universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à Educação Básica e ao Programa de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados.

A aprovação da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ampara ações relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, definindo como dever do Estado, da sociedade e da família a garantia da inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência. Mais recentemente, em 2020, o Ministério da Educação (MEC) revisitou

a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é de 2008. O texto proposto enfrentou forte oposição de estudiosos sobre o tema, para quem a nova redação voltaria a estimular a separação das pessoas com deficiência, indo na contramão da perspectiva social que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade.

O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 tentou instituir a nova Política Nacional de Educação Especial, definindo que a educação deva ser equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Para organizações da sociedade civil e estudiosos, houve retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a PNEEPEI, estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. Proibida de ser promulgada, o Supremo Tribunal Federal suspendeu sua eficácia por decisão liminar proferida em ação direta de inconstitucionalidade.

Em meio a tantos desafios e discussões recentes sobre retrocessos na educação inclusiva, a relação entre a curricularização da extensão e as diretrizes que regulamentam a inclusão nas escolas se dá na medida em que autores referenciados defendem que a inclusão efetivamente se institui na prática com a quebra de preconceitos e representações de professores e alunos equivocadas em relação à pessoa com deficiência. No que tange a esse tema, transversal e obrigatório para a formação do professor licenciado, faz-se importante que a resolução de 2018 acerca da curricularização da extensão seja cumprida, não apenas pela formação prática que o aluno deve ter para efetivamente significar seu aprendizado, mas principalmente pois a inclusão na escola não se dá apenas no aprendizado racional e de conteúdos teóricos sobre a deficiência. Tal aprendizagem se dá de forma complexa, inserida numa realidade que tem aspectos sócio-políticos importantes que envolvem afetos, conhecimentos prévios de

alunos e professores, medos, desconhecimentos e estigmas relativos à patologização da deficiência. Nesse sentido, olhares preconceituosos emergem na atuação prática do professor, que, caso não sejam desmistificados na formação inicial, podem prejudicar a docência do professor formado em Educação Física, como é o nosso objeto de estudo.

MÉTODO

Foram analisados os seguintes documentos de três IES situadas na Grande São Paulo: o projeto político do curso, a ementa e a matriz curricular, disponíveis publicamente pelas instituições de ensino superior. Também foi pesquisada a existência de projetos complementares para a formação de seus discentes no que tange à curricularização da extensão. Para efeitos de manutenção de sigilo sobre as instituições, identificá-la-emos como IES B, C e D. Os três cursos analisados oferecem o curso de Educação Física presencial na região estudada. A instituição B é confessional e a mais antiga da região estudada; a C é pública e a D é privada. Foram estudadas as matrizes curriculares focando conteúdos de inclusão e o modo como eram lecionadas (se vinculadas a projetos ou não). Para a escolha das disciplinas estudadas, foi analisada sua ementa, e selecionada no caso de mencionar o termo inclusão. Foram analisados como objetos documentais: matriz curricular, ementa e projetos para complementação da formação do graduando. Os documentos foram obtidos por meios oficiais (disponíveis nos respectivos sites institucionais) ou através da Coordenação do curso.

ANÁLISES

As análises consideraram: carga horária total e das disciplinas voltadas à inclusão/ LIBRAS com o referencial

bibliográfico e ementas das respectivas disciplinas. Foi feita a pesquisa de cada item de análise individualmente e construção de quadro comparativo. A seguir, foram comparados os resultados dos três cursos em questão. O levantamento desta pesquisa foi realizado entre maio e novembro de 2021.

A instituição B oferece seis projetos, dois de extensão e quatro de pesquisa, quais sejam: “Esporte, cultura e cidadania: novos horizontes”, que oferece às crianças da rede pública da cidade a oportunidade de praticarem atividades físico-esportivas e artístico-culturais para uma formação integral do aluno, com carga horária de trinta e duas horas por semestre e “Projeto Sentir”, que objetiva desenvolver um ambiente de integração e inclusão da pessoa com deficiência e sua família por meio de atividades físico-corporais complementando o tratamento feito na policlínica de forma interdisciplinar. Nesta mesma instituição, a pesquisa: “Pedagogia do movimento” objetiva compreender o vínculo entre aprendizagem, desenvolvimento e motricidade, com a prática e a mediação do professor de Educação Física, com trinta e duas horas de carga horária por semestre, abordando as seguintes linhas de investigação: Abordagens em Educação Física; Complexidade e Educação Física escolar; Tendências educacionais em Educação Física. O Projeto “Pedagogia do esporte” aprofunda a pedagogia no ensino dos esportes a partir de três linhas de investigação: Estudos pedagógicos e metodológicos dos esportes coletivos e individuais; Estudos críticos dos conceitos e linhas pedagógicas dos esportes e Estudos socioculturais em Pedagogia do Esporte, sendo que sua carga horária por semestre é de trinta e duas horas. Também menciona o grupo de pesquisa “Maná grupo de pesquisa em dança” que pesquisa a dança como forma de expressão corporal e tem uma linha de investigação a interpretação da corporeidade dançante nas suas relações com a cultura, a arte e a educação, destacando-se as interfaces com a Educação Física, com uma carga horária de trinta e duas horas por semestre para o aluno

e “Fisiologia do exercício e adaptação humana”, que estuda os efeitos no corpo humano da prática regular da atividade física e os mecanismos adaptativos e suas implicações na saúde e na performance, com quatro linhas de investigação: Estudos das adaptações endócrinas no exercício; Mecanismos adaptativos do exercício com pesos nas respostas imunológicas; Nível de atividade física e qualidade de vida de adultos; e Programa de intervenção em qualidade de vida e saúde, com carga horária semestral trinta e duas horas.

A instituição C oferecia apenas um projeto intitulado iniciação científica, pesquisa ou extensão, com dez horas de duração, sem informar mais detalhes. E a Instituição D não oferecia nenhum tipo de projeto para complementar a formação de seus estudantes.

A distribuição de disciplinas, cargas horárias e projetos nos três cursos se deu da seguinte forma, conforme organizamos em tabela:

Tabela 2- Comparação da matriz curricular das IES pesquisadas

Cidade onde a IES se localiza	Quantidade total de disciplinas no curso	Carga horária total do curso	Disciplina que trata sobre inclusão	Carga horária da disciplina	Número de projetos
B	28	3.300h	1	120h	6
C	76	4.240h	2	120h	1
D	45	2.893h	1	80h	-

Fonte: Os autores, a partir dos dados obtidos das IES.

O curso de licenciatura em Educação Física na IES B se distribui ao longo de seis semestres 28 disciplinas totalizando carga horária total de 3.300 horas; desse total, apenas uma disciplina com carga horária de 120 (cento e vinte) horas aborda a inclusão de pessoas com deficiência (3,63% da carga total do curso).

O curso de licenciatura em Educação Física na IES C é estruturado em formato de estudos que ocorrem por grupos, e esses grupos representam o conjunto de disciplinas que serão lecionadas dentro de um período semestral, sendo divididas em dois grupos: o grupo comum e o grupo específico. Do primeiro fazem parte disciplinas em que as aulas podem ser divididas ou compartilhadas com outros cursos e o segundo grupo, as disciplinas são oferecidas exclusivamente ao curso. Dentre as 76 de disciplinas que totalizam 4.240 (quatro mil duzentas e quarenta) horas de carga horária, apenas duas disciplinas específicas remetem a conteúdos sobre a inclusão, totalizando uma carga horária de 120 horas (2,83% da carga horária total do curso).

E, por fim, o curso de licenciatura em Educação Física na IES D, ao longo de três anos (seis semestres), oferece quarenta e cinco disciplinas com um total de 2.893 horas, sendo que uma disciplina no quinto semestre com oitenta horas trata da formação para inclusão (2,76% do montante da carga horária total do curso).

Entendendo que os conteúdos da inclusão devem ser transversais à formação de licenciatura, nos parece ser insuficiente a quantidade de disciplinas e carga horária dedicada ao tema nos cursos estudados. A dificuldade no acesso às informações, que por lei deveriam ser de acesso público, também afetou o estudo realizado. Mesmo com tais dificuldades, é notório que também, no que tange à curricularização da extensão nessas matrizes, também há ausência de atividades práticas e de extensão universitária como metodologias de ensino-aprendizagem para alunos do curso de Licenciatura em Educação Física conforme preconiza a Meta 12 do

PNE (2014). Levando-se em conta que a adequação a essa nova lei deverá ser feita até 2024, e que estamos há dois anos da obrigatoriedade do cumprimento para os alunos se formarem de acordo com a portaria do MEC, é preocupante percebermos que, numa região economicamente importante da Grande São Paulo-SP o cumprimento da Portaria ainda está em desacordo com o esperado. Chamou-nos atenção, porém, que a faculdade B já se encontrava em estado adiantado de implementação da extensão curricularizada, com projetos de qualidade, estabelecendo relações diretas entre extensão e pesquisa para alunos e professores do curso. Tal modelo, contudo, não foi encontrado de forma explicitada nos demais cursos. Mesmo com a insistência junto à coordenação em relação a tais informações, elas não se encontravam disponíveis nem publicamente, conforme preconiza a lei, nem para ser disponibilizada para os pesquisadores.

Estudos destacam a importância da Curricularização na formação teórico-prática, dando significação na aprendizagem dos alunos, e propiciando melhor adaptação dos alunos à universidade, já que conseguem compreender de forma significativa conteúdos ministrados em sala de aula (SANTOS; GOUW, 2021). Por outro lado, também se desconstrói a representação da universidade como a Torre de Babel, já referenciada por Santos (2000), que se manteria em seus escritórios numa relação unidirecional com o campo empírico.

A atuação em dupla e tripla docência aliada à percepção de estar em grupo ministrando as aulas aumenta a segurança e significação da aprendizagem dos alunos extensionistas pela estrutura colaborativa de aprendizagem. Dialogar sobre as experiências docentes e suas consequentes trocas permite privilegiada articulação entre ação e reflexão, desencadeando a inserção na pesquisa e prática real nas comunidades, dando sentido às demandas ou desejos dos alunos a respeito do conhecimento produzido. Tal experiência permite constatar a

qualificação da formação inicial, permitindo aos licenciados construir seu saber a partir da identificação com o contexto e adquirindo experiências a partir da prática vivenciada e que será realidade quando da atuação na futura profissão. A curricularização da extensão tem se mostrado capaz de responder à complexidade do contexto social, político e cultural contemporâneo exigindo um projeto de formação que priorize a construção de teorias e práticas alicerçadas na realidade escolar” (SILVA et al, 2021).

No que se refere aos objetivos propostos inicialmente, as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física das três instituições de ensino superior da Grande São Paulo-SP foram analisadas a partir das resoluções Meta 12.7 da Lei ° 13.005/2004, da Portaria 1350 de 14 dez 2018, da Resolução 18 dez 2018 e, como pano de fundo, também a resolução 2/2015, que institui vários princípios formativos para a formação de Licenciados: sólida formação teórica e interdisciplinar sem dissociar a teoria da prática, recuperando o compromisso social e valorização do profissional da educação num trabalho coletivo e indisciplinar.

A resolução de 2018 sobre a curricularização da extensão traz em sua concepção uma formação “transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”. Tal articulação seja por interesses mercantis, seja por não prioridade à extensão na universidade sempre foi deixada de lado em favor do ensino ou da pesquisa. A formação Educação Física, por ter um perfil voltado à saúde e à performance do corpo físico, sendo esse perfil o mais requisitado pelos formandos, se coloca frente a esse desafio duplo, de além de garantir uma formação que seja ampla e propedêutico-crítica, também de sensibilizar alunos e professores para questões da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os componentes curriculares voltados especificamente ao trato de questões relacionadas à prática inclusiva nos cursos de licenciatura encontram-se de forma incipiente na matriz curricular e não asseguram uma formação inicial que contemple práticas inclusivas na formação do egresso.

Nota-se que apenas uma IES tem projetos para a complementação da formação docente de seus alunos com dois projetos de extensão e quatro projetos de pesquisa cada um com trinta e duas horas por semestre, o que pode fazer com que o discente supere outras limitações do curso. Outra oferecia apenas um projeto intitulado iniciação científica, pesquisa ou extensão ou publicação de trabalhos e artigos acadêmicos ou científicos, com dez horas de duração, não informava mais detalhes. E uma não oferecia nenhum tipo de projeto para complementar a formação de seus estudantes.

Frente às análises realizadas partir de referenciais relativos ao atendimento às resoluções sobre a curricularização da extensão, cumprimento de diretrizes relativas à formação em inclusão junto a cursos de Licenciatura e no que se refere à formação de professores licenciados percebemos haver cumprimento ainda incipiente no que diz respeito a tais legislações. De acordo com os objetivos, fins institucionais, histórico institucional são diferentes os movimentos dos cursos analisados em se tratando das legislações decorrentes de Reformas no ensino superior para os cursos de Licenciatura.

Especificamente, ao discutir a matriz e sua organização curricular do curso de Educação Física no que tange à curricularização da extensão, percebemos que sua implementação ainda não se encontra em estado adiantado, haja vista a lei tornar obrigatório seu cumprimento. Percebemos que, no caso da

Educação Física, tal implementação se esbarra com o fato de ser um curso de perfil instrumental e mercadológico, por um lado, e por outro, por parte das instituições de ensino superior, nem sempre haver interesse em promover uma formação que extrapole o ensino instrumental-profissionalizantes. A formação rápida e barata parece esbarrar no cumprimento das diretrizes previstas na lei.

E em relação à garantia dos direitos da pessoa com deficiência na formação do professor a porcentagem de disciplinas que abordam a inclusão, as Libras e outros conteúdos que objetiva discutir a formação para a alteridade também são muito poucas tendo em vista a necessidade de se discutir o tema transversalmente. Em geral, a disciplina Libras, obrigatória por lei para cursos de Licenciatura, têm uma carga horária restrita para trabalhar conteúdos muito amplos para além de “alfabetizar” os alunos em relação a essa linguagem. A carga horária dedicada a disciplinas com esse perfil é insuficiente em duas instituições das três estudadas, o que nos explicita os desafios que teremos que enfrentar em relação à implementação de tais reformas. O perfil do curso de Educação Física também pode ser um agravante no que se refere ao desenvolvimento a uma sensibilidade maior em relação às pessoas com deficiência e a inclusão na escola haja vista o apelo que a indústria do esporte, culto ao corpo perfeito e a um paradigma da eficiência-productividade que esbarram na tolerância em relação à alteridade (outros modelos de corpos, de eficiência e produtividade). Nesse sentido, faz-se ainda mais importante o cumprimento de tais resoluções com vistas a humanizar e qualificar a formação de professores da área.

E, por fim, analisamos teórico-metodologicamente a matriz curricular dos cursos investigados, propondo uma compreensão sobre aspectos formativos e reflexivos da curricularização da extensão e, sobretudo, relacionados à inclusão de alunos com deficiência. Estabelecemos debates com autores estudiosos de

currículo e formação docente (NEIRA, ARROYO) com vistas a debatermos a importância da formação inicial de professores com vistas a sensibilizá-los em relação à alteridade dos alunos, promovendo uma escola inclusiva e que valorize a diversidade, por um lado. Por outro, a matriz curricular do curso deve ser reconstruída teórico-metodologicamente com o objetivo de promover a extensão como mais uma possibilidade de ampliar o ensino e a aprendizagem para além da sala de aula. Ao envolver a comunidade nas práticas dos conteúdos abordados, a curricularização da extensão traz para o debate uma nova forma de ensinar, de avaliar e de produzir conhecimento, corresponsabilizando a universidade nas transformações sociais de que a comunidade externa necessita.

E em relação à resolução 2/2015, que institui princípios formativos na formação das licenciaturas, percebemos que a formação em sala de aula ainda parece ser um padrão de funcionamento predominante, haja vista a grande quantidade de cursos de Licenciatura abertos nos últimos anos na região. Percebemos que a sólida formação teórica e interdisciplinar que não dissocie teoria da prática, aspectos propostos na resolução seriam melhor atingidos com projetos que possam suscitar nos alunos trabalho coletivo em parceria com outras áreas do conhecimento e com vistas a protagonizar seu compromisso social e valorização do profissional da educação, o que temos percebido de forma substancial em residências pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. 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. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. (2018). Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-pl.html>. Acesso em 18 mar.2021.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física e dá outras providências. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683?fbclid=IwAR3FJmkx7L_N4TWGDgVzMBffjCdyLzByt4LMDSijt_IUERmaEFpsi9zfjwc. Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL.MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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. Resolução CNE/CP 2/2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 15.jul.2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto

Alegre: Mediação, 2004.

FRANÇOZO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** vol. 36 no. 2 Porto Alegre abril/junho 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 jun. 2020.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOULART BARRETO, R. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87315816013/>. Acesso em: 15 ago 2022.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus; 25 ed. 2018.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, v.11, n.1, p.81-90, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1699>. Acesso em 12 mai 2020.

NEIRA, M. G. **A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares**. Revista de Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática de ensino – Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2013.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface - Comunicação**,

Saúde, Educação, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/?format=html>. Acesso em 12 mai.2020a.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.118-140, agosto/2009. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_13.pdf. Acesso em 9 mai, 2020b.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física**: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.1, p. 4 – 28 jan./mar.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>. Acesso em 12 out. 2021.

NEIRA, M. G. **Teorias pós-críticas da educação**: subsídios para o debate curricular da Educação Física. Dialogia, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2012.

NEIRA, M. G.; MARTINS. A. T. Interfaces entre o currículo cultural da educação física e o processo de Inclusão. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.

OLIVEIRA, R. M. **Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais**. Revista Científica

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. pp 52-73, novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em 22 jan. 2021.

RAMOS, J.M. **Trajetórias de vida de professores de educação física e atuação com a pessoa com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Orientação de: Sérgio Marcus Nogueira Tavares.

SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16- 19.

SANTOS, P.M.; GOUW, A.M.S. Contribuições da curricularização da extensão na formação de professores. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v.12, n. 34, p. 922-946, 2021.

SILVA, P.R.L. et al. **Os Espaços De Formação E Suas Contribuições Para A Formação Inicial**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints>, 2021. Acesso em 15 ago 2022.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE AUTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

Denise de Barros Capuzzo
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Daniela Cardozo Barros
Márcia Natalie Queiroz Barreto Cardoso

INTRODUÇÃO

Este artigo descreve o mapeamento da trajetória acadêmica de estudantes com diagnóstico de autismo que entraram por meio de cotas para pessoas com deficiência, na Universidade Federal do Tocantins, UFT, no Câmpus de Palmas entre os anos de 2019 a 2023. Utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa de natureza exploratória, que, por meio de análise documental, pretende contribuir para a compreensão sobre como tem sido a trajetória acadêmica do estudante autista na UFT, no Câmpus de Palmas.

De acordo com Fischer (2019), o termo autismo vem sendo utilizado há aproximadamente 100 anos, quando houve a

incorporação da raiz “autos”, que significa “eu”, ao conceito de isolamento social que é a fundamental manifestação do transtorno. Para Tamanha *et al.* (2008), em 1943, o termo autismo foi inicialmente designado por Kanner, como sendo um “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, e era considerado uma condição com peculiaridades comportamentais bastante específicas. Foi Kanner que primeiramente desenvolveu o saber científico acerca do autismo criando o quadro diagnóstico, pois descreveu, categorizou e delimitou um quadro específico e distinto dos que existiam na época (BIALER E VOLTOLINI, 2022).

O diagnóstico psicopatológico do autismo se alicerça nas descrições e formulações diagnósticas de Kanner acerca de crianças que manifestavam desde a primeira infância um “(...) desejo muito forte de solidão e ausência de mudança”. Já na caracterização do designado caso 1, Kanner descrevia uma criança (Donald T.) de cinco anos que era “[...] extremamente autístico”. Todavia, “(...) essa constelação de comportamentos (...) não tinha nome”, até que Leo Kanner os descrevesse e os caracteriza como um quadro (...). Desse modo, com a publicação científica desse material clínico, Donald assim como as outras crianças descritas por Kanner tornaram-se parte do enredamento oficial da história do autismo como um quadro psicopatológico de distúrbio autístico do contato afetivo (BIALER E VOLTOLINI, 2022, p. 05)

Já em 1944, Asperger propôs a definição de um distúrbio designado de “Psicopatia Autística”, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala e desajeitamento motor (TAMANHA *et al.* 2008).

O Transtorno do Espectro Autista, TEA, caracteriza-se por dificuldades nas interações sociais e nas habilidades comunicacionais. Atualmente o TEA é denominado como um transtorno do neurodesenvolvimento, cujos sintomas manifestam-se desde a infância e seguem na fase adulta. Observa-se, ainda, um número crescente de diagnóstico tardio do TEA quando o indivíduo já se encontra na idade adulta. A Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, em sua 11ª revisão, CID-11, que vigora desde janeiro de 2022, apresenta, no código 6A02, o Transtorno do Espectro Autista, com variações relacionadas à linguagem funcional e deficiência intelectual.

Para Oliveira *et al.* (2022), o número cada vez maior de estudantes com TEA no ensino superior demanda da universidade importantes mudanças visando fomentar uma educação que, de fato, seja inclusiva. A literatura internacional ressalta que, nas últimas décadas, avistou-se um considerável aumento nos índices do diagnóstico de TEA e acredita-se que essa alta impacta na demanda desse público nos diversos níveis de ensino, incluindo a busca de jovens com TEA ao ingresso na universidade (OLIVATI e LEITE, 2019).

Segundo Olivati e Leite (2019), no Brasil, dados explicitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio ([INEP], 2018, apresentaram que 754 estudantes com TEA (378 com Autismo Infantil e 376 com Síndrome de Asperger), foram matriculados no Ensino Superior, em meio a um total de 39.855 matrículas de estudantes autodeclarados com alguma deficiência (1,9%).

Reforçando os dados do INEP, Camalioni, Kondo e Rocha (2021) evidencia que, por haver um crescimento contínuo do número de estudantes diagnosticados com TEA matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pode-se estimar que o número de alunos com TEA no Ensino Superior aumentará nos próximos anos.

Acredita-se que para existir uma efetiva inclusão de estudantes autistas deve-se levar em consideração que eles possuem perfis sociais, motor, sensorial e cognitivo distintos. Ainda segundo Oliveira *et al.* (2022), caso as particularidades ou características dos estudantes autistas não sejam levadas em consideração por docentes e demais atores das instituições de ensino superior, isso acarretará em muito sofrimento e desgaste para eles, podendo ter como consequência a não aprendizagem e, por conseguinte, reprovação, desistência ou evasão do curso.

A entrada de autistas na universidade representa um desafio para esses estudantes, seus familiares e para a própria instituição que, no intuito de promover a inclusão dos estudantes com espectro autista, precisa realizar diversas adaptações e envolver professores, equipe multidisciplinar dos serviços de acessibilidade e apoio ao estudante, para desenvolver uma cultura de receptividade e inclusão que permita a permanência e o desenvolvimento do potencial dos estudantes autistas conforme as especificidades do seu aprendizado. Em vista disso, Dea, Oliveira e Melo (2018) ressaltam que, no âmbito universitário, para que a inclusão ocorra, o estudante com deficiência necessita de atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Para esse fim, é primordial que a instituição detenha quadro e formação dos professores e profissionais para atender a essa diversidade.

Numa perspectiva inclusiva, mesmo sabendo-se que são inúmeros os desafios que se colocam ao longo do processo de inclusão do autista na universidade, é necessário trabalhar para a garantia do direito desse estudante, que chega ao Ensino Superior, a uma estrutura educacional que respeite seu processo de aprendizado ao mesmo tempo em que propicia o avanço na trajetória acadêmica por meio das adaptações que se fizerem necessárias.

Segundo Sonza, Salton e Agnol (2018), em meio ao processo de inclusão, é fundamental considerar a individualização do ensino, adequando-se às formas de ensinar e de aprender, através das adaptações curriculares, às especificidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, como por exemplo os estudantes com TEA.

Conforme Moreira (2006), a educação inclusiva está diretamente relacionada a aceitação das diferenças, não é apenas uma inserção em sala de aula, pois exige transformações no sistema de ensino, envolvendo o respeito às diferenças individuais, o auxílio e a colaboração entre os estudantes, professores

preparados para incluir todos os alunos em todas as atividades e, fundamentalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade humana no ambiente educacional.

Corroborando com Moreira (2006), Silva e Carvalho (2017) explicitam que as pesquisas mostram a importância de observar todos os aspectos da educação inclusiva, sendo fundamental a necessidade de verificar e modificar questões didáticas (recursos e estratégias de ensino) e estruturais (ambiente interno e externo da instituição), tendo em vista as especificidades de cada estudante com necessidade educacional especial.

O estudante com autismo precisa “ser visto” na universidade, no sentido de ser reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender e de se desenvolver academicamente. Para isso, faz-se necessário voltar a atenção para o mapeamento desses estudantes com o intuito de identificar ano de ingresso, escolha de curso, aprovação/reprovação nas disciplinas, demandas acadêmicas e quais as intervenções e adaptações podem ser realizadas para a efetiva integração desse público à comunidade acadêmica. Conforme encontramos em Pereira (2023).

Nesse sentido, justifica-se esse trabalho que se propõe a identificar os estudantes autistas que entraram pela cota para PCDs na UFT Câmpus de Palmas, entre 2019 e 2023, e como está a trajetória de aprovação e reprovação nas disciplinas cursadas. Objetiva-se que esse levantamento feito aqui seja útil para contribuir com o levantamento de dados que possibilitem uma observação mais aproximada da realidade dos autistas enquanto estudantes de graduação da UFT/Palmas.

METODOLOGIA

Neste trabalho, decidiu-se por realizar uma metodologia de abordagem qualitativa de natureza exploratória. Para Gil (1994), a pesquisa qualitativa leva em consideração que existe uma

profunda relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números; a pesquisa é descritiva e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente.

Considera-se que este trabalho também é de natureza exploratória pois objetiva proporcionar maior familiaridade com um problema (Gil,1994), por meio de análise documental, acreditando-se que dessa forma tem-se uma melhor compreensão sobre como tem sido a trajetória acadêmica do estudante autista na UFT, no Câmpus de Palmas (Gil,1994).

Segundo Lakatos & Marconi (2003), são vários os procedimentos para a realização de coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação, dentre eles está a coleta documental que pode se dar por documentos escritos contemporâneos ou retrospectivos onde ambos podem ser primários ou secundários.

Primeiramente realizou-se a análise de documentos institucionais primários contemporâneos, que são os históricos acadêmicos dos estudantes autistas que ingressaram na UFT, Câmpus de Palmas entre 2019 - 2023 e posteriormente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025) e o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI).

As informações quantitativas diretamente relacionadas aos estudantes autistas analisadas neste artigo, referentes ao número de alunos ingressantes, o ano e o semestre de ingresso, o tipo de deficiência, situação de aprovação, reprovação e trancamento foram adquiridas no setor administrativo da UFT denominado Central de Acessibilidade e Educação Inclusiva - CAEI, que teve como propósito, ao disponibilizar essas informações, contribuir para a geração de conhecimento, discussão e desenvolvimento de práticas relacionada ao seu público alvo de atuação que são as pessoas com deficiências.

Por fim, foram analisados diversos arquivos públicos e documentos oficiais tais como Leis, Resoluções e Declarações de

ordem nacional e internacional que se inserem no contexto da acessibilidade e Inclusão da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da Educação Superior.

Leis de Inclusão

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, realizada em Salamanca, na Espanha, a partir de onde surge a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, documento da UNESCO, constitui-se num marco para o tratamento do tema da diversidade e da inclusão na educação. O texto da declaração reafirma o compromisso mundial com a “Educação para Todos” e recomenda “a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O texto da Declaração de Salamanca está permeado pelos princípios de que todos têm direito à educação de qualidade, de que cada pessoa tem suas características próprias, seu tempo de aprendizagem e necessita ser atendida com estratégias educativas individualizadas que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades. Também apresenta a educação como uma ferramenta de combate à discriminação, como lê-se a seguir:

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994)

A legislação brasileira, vem, de maneira crescente, possibilitando o processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior. No entanto, percebe-se que as barreiras e entraves à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista estão relacionadas à ideia de um perfil pré-concebido do estudante universitário, ideia essa muito relacionada à possibilidade do estudante de alcançar a excelência em termos de desempenho acadêmico. Logo, para que a inclusão ocorra na prática, “as IES precisam responsabilizar-se por incluir a temática em seus programas de formação docente, bem como oferecer instâncias que possam apoiar discentes e docentes no processo de inclusão”. (AGUILAR e RAULI, p.5).

Remontando à Constituição de 1988, observa-se como ela abre caminho, em termos legais, para a construção de uma sociedade mais igualitária e com menos discriminação.

No artigo 3º, inciso IV, lemos sobre “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988)

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, assegura a presença dos educandos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Essa iniciativa auxilia na inclusão dessas pessoas que, em outros momentos, estiveram segregadas a instituições responsáveis por receber esse público:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de

educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Lei nº 9394, 1996)

Ainda na LDB, no artigo 59, inciso I, lê-se que:

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades". (Lei nº 12.796, 2013)

O artigo 59 da LDB aprofunda o conceito de inclusão e começa a apresentar a necessidade de os sistemas de ensino garantirem adaptações para além das adaptações arquitetônicas. Ou seja, é preciso garantir que o estudante com deficiência não só consiga acessar os ambientes da universidade, mas também consiga envolver-se no processo de aprendizagem, por meio de adaptações nos currículos de ensino, nas metodologias e recursos utilizados em sala de aula visando ao seu pleno desenvolvimento.

Outras leis se somam à Constituição e à LDB, como pode ser observado nos tópicos a seguir, sempre na perspectiva de que " a inclusão rompe barreiras" (CANAL, 2021, p.29).

Leis Federais Relacionadas à Inclusão

A Lei 12764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo primeiro, no parágrafo 2º afirma que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (Brasil, 2012). Essa lei traz avanços no reconhecimento do autista como pessoa com deficiência, PCD, o que possibilita o acesso a uma série de políticas públicas, entre elas, a lei de cotas para pessoas com deficiência na Educação Superior que virá posteriormente. A Lei 12.764 garante, ainda, direito a acompanhante especializado, para o estudante autista, no ensino regular, caso seja comprovada a necessidade.

A Lei 13.146, de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou estatuto da pessoa com deficiência, anterior portanto à Lei de Cotas para Estudantes com Deficiência na Educação Superior, em seu artigo 28, inciso I garante “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades”, (BRASIL, 2015) corroborando o princípio já apresentado pela LDB no artigo 59, de que a inclusão deve ser transversal, deve atravessar todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem incluindo o currículo, as metodologias e a organização acadêmicas. Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão, ainda no artigo 28, agora no inciso II dispõe sobre o

aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015)

A expressão “ inclusão plena”, que aparece no artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão, reforça a necessidade da discussão sobre práticas inclusivas mais consistentes relacionadas ao currículo e às metodologias de ensino dos cursos de graduação que recebem estudantes com autismo. No entanto, sabemos, pela trajetória acadêmica de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que será descrita neste trabalho, por meio da análise do histórico acadêmico, que ainda há muito o que se fazer para garantir que o autista esteja inserido num processo de ensino e aprendizagem que promova sua permanência e sucesso acadêmico, sua inclusão plena.

Em 28 dezembro de 2016 foi sancionada a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência em Universidades Federais, Lei 13.409, que altera a lei 12.711, de agosto de 2012, a chamada Lei de Cotas no Ensino Superior Federal que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. A nova lei, estende o direito às cotas às pessoas com deficiência. No artigo 3, lemos que

Em cada instituição Federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da

A referida Lei tem como princípio a garantia da isonomia e chega para contribuir com o processo de inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior no Brasil. A obrigatoriedade da reserva de vagas traz a urgência das instituições de Ensino Superior organizarem seus ambientes para se tornarem espaços de promoção da acessibilidade. Traz também, para essas instituições, a garantia de que o perfil da comunidade estudantil que dela faz parte será alterado, pois o quantitativo de estudantes com deficiência, a partir da Lei 13.409, só tenderá a aumentar. Logo, “a preocupação com as questões que envolvem a acessibilidade foi aumentada”. (CANTORI, PILATI e HERMAN, 2020)

Na Universidade Federal do Tocantins, o ingresso de pessoas com deficiência pelas cotas se deu de maneira mais expressiva no primeiro semestre de 2018. O primeiro registro de estudante autista que chegou pela reserva de vagas para PCDs promovida pela Lei 13.409, no Câmpus de Palmas, se deu no semestre de 2019/2, conforme mostra a tabela I do item 3.

3.2 Leis e Programas Relacionados à Inclusão na UFT (PDI, PAEL, HISTÓRIA DA ACESSIBILIDADE)

Em 25 de fevereiro de 2015 é aprovada, no âmbito da UFT, a resolução número 03 que aprova o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva na UFT, PAEI, cujo objetivo é

a promoção da acessibilidade arquitetônica, curricular, comunicacional, informacional e atitudinal e de ações de educação inclusiva da UFT de forma a assegurar o acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas

com deficiência, em todas as dependências da Universidade Federal do Tocantins, pertencentes à comunidade acadêmica e à sociedade em geral”, e para isso, resolve “Criar e implantar a Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva vinculada à Reitoria e a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva, nos Câmpus universitários da UFT. (BRASIL, 2015, p.01)

O Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva, PAEI, desponta como uma resposta da UFT à necessidade de fomentar a cultura da inclusão, responder aos anseios da comunidade acadêmica por acessibilidade para os estudantes com deficiência, desenvolver ações de educação inclusiva e ser um referencial quanto a inclusão na Universidade Federal do Tocantins.

Em seu artigo 3, parágrafo único, o PAEI “prevê a criação e implantação da Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva, vinculada à Reitoria, e a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva, nos Câmpus universitários que possuem estudantes e ou servidores com deficiência “. (Universidade Federal do Tocantins, p.01)

Na UFT, Câmpus de Palmas, existe o Serviço de Acessibilidade e Educação Inclusiva, que faz a recepção dos estudantes que ingressam pela cota para pessoas com deficiência. Esse serviço atende tanto os estudantes com deficiência física, auditiva ou visual com relação às necessidades de adaptação por meio de tecnologias assistivas para essas deficiências, como também os estudantes com deficiências relacionadas ao neurodesenvolvimento. Os estudantes atendidos pelo Serviço de Acessibilidade contam também com os demais serviços da COEST,

Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil, como o atendimento pedagógico para desenvolvimento de habilidades de autorregulação da aprendizagem, acolhimento psicológico e social no Saspp, Serviço de Apoio Social, Pedagógico e Psicológico que compõe os serviços da COEST.

Em 2021, com vigência até 2025, foi criado o Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI. A temática da inclusão permeia o documento desde a apresentação da Missão da UFT de "Formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia Legal por meio da educação inovadora, inclusiva e de qualidade". (PDI, 2021). A palavra **inclusão** retorna ao texto do documento na apresentação da Visão da UFT de "Consolidar-se, até 2025, como uma Universidade pública inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal". (PDI, 2021)

Mas, afinal, o que significa ser uma universidade que promove a inclusão dos PCDs? Certamente passa por todos os aspectos relacionados à acessibilidade, conforme lemos no trecho a seguir do PDI

Os tipos de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, transporte e digital que pautados como metas e ações devem estar presentes nos documentos institucionais, demandam a remoção de barreiras físicas, sociais e culturais. O Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva implementado nos espaços multidisciplinares de atendimento dos Câmpus refletirá a responsabilidade social da UFT em garantir efetividade à legislação vigente. (PDI, 2021)

Quanto à inclusão relacionada ao processo de ensino e aprendizagem são importantes, além dos aspectos de acessibilidade já citados, também as adaptações de currículo, organização e metodologias que promovam a inclusão de todos os estudantes. Dentro do PDI, no eixo relacionado à avaliação dos cursos, lê-se do compromisso institucional com as adaptações pedagógicas para a promoção da inclusão “em se tratando de discentes, recebam a mesma formação dos demais alunos, observando suas necessidades, seu tempo de aprender e o seu desenvolvimento intelectual.” (PDI, 2021)

Análise de Dados

Tabela I- Forma de Ingresso no Histórico Acadêmico e Cadastro de Deficiência Registrado

	Ano/semestre de ingresso	Processo Seletivo	Cota	Deficiência Registrada
E I	2019/2	PS UFT	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Síndrome de Asperger
E II	2020/1	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Síndrome de Asperger
E III	2021/2	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo
E IV	2021/2	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo
E V	2022/1	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo
E VI	2023/1	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo
E VII	2023/1	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo
E VIII	2023/1	SISU	Lei 12711/EP menor que 1,5 SM, com deficiência/ Preto, pardo, indígena	Autismo

Descrição dos dados apresentados na Tabela I

A Tabela I registra o ingresso de estudantes autistas a partir de 2019/2, tanto pelo processo seletivo da própria UFT, como pelo SISU utilizando a Lei 12711. Observa-se que o critério de entrada da pessoa com deficiência pela cota está atrelado ao fator socioeconômico e racial. Desta forma, a pessoa com deficiência que tenha uma renda per capita familiar acima de 1,5 salários mínimos e não se enquadre na descrição de preto, pardo ou indígena, não pode se beneficiar da possibilidade de ingressar no Ensino Superior pela cota para deficiente. Outro elemento a se comentar é a presença do diagnóstico Síndrome de Asperger nos laudos que os estudantes EI e EII utilizaram para realizar o seu ingresso na UFT por meio da cota para deficiente.

Conforme a obra de Edith Sheffer, de 1994, *As crianças de Asperger*, "a Associação Americana de psiquiatria incluiu a síndrome de Asperger como diagnóstico na quarta edição do Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais, DSM-IV"(SHEFFER, 1994 p.12) Com a atualização do manual, DSM-V, em 2013, a síndrome de Asperger passou a ser incluído no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, mas continuou a aparecer na Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão, CID-10, da Organização Mundial da Saúde até que a CID-11 entrou em vigor em janeiro de 2022. A obra de Sheffer, que se propõe a discutir a força político social por trás dos diagnósticos.

Como os laudos de EI e EII são anteriores a 2022, ano em que a classificação deixa de ser utilizada pela Cid 11, ainda aparecem nos laudos apresentados à universidade. A partir de então, pessoas diagnosticadas com Síndrome de Asperger passam a compor o quadro de Transtorno do Espectro Autista.

Tabela II - Análise do Histórico Acadêmico Analítico

	Ano/s emestr e de ingres so	Núme ro de discipl inas obriga tórias cursad as	No. de aprova ções	No. de reprov ações	Trancame nto e/ou aproveita mento de disciplinas obrigatóri as	Perspectiv a de Integraliz ação
E I	2019/ 2	45/53	45	-	-	4 semestres
E II	2020/ 1	38/51	38	-	2 aproveita mentos de disciplina	5 semestres
E III	2021/ 2	19/19	19	-	3 aproveita mentos de disciplina	8 semestres
E IV	2021/ 2	22/59	11	11	-	13 a 14 semestres
E V	2022/ 1	17/62	09	07	1 trancamen to de disciplina 1 trancamen	10 a 12 semestres

					to total	
E VI	2023/ 1	7/47	5	2	9 aproveita mentos	11 semestres
E VII	2023/ 1	5/70	1	4	4 trancamen tos de disciplina	20 semestres ou mais
E VII I	2023/ 1	6/43	5	1	-	8 semestres

Análise/Discussão sobre os dados apresentados na Tabela II

Considerando que cada um dos estudantes aqui representados pelas iniciais EI, EII, EIII, EIV, EV, EVI, EVII, E VIII, têm diferentes histórias de vida e formas de aprendizagem, além de características próprias, peculiaridades, e vivenciaram diferentes formas de estimulação das habilidades cognitivas durante os anos da educação básica; considerando especialmente que o autismo é um espectro “ pelo fato de ser um transtorno que se manifesta em diferentes níveis”. (SILVA, 2022, p.12), observa-se, por meio da análise dos históricos dos estudantes aqui representados, que cada um vai construindo sua trajetória acadêmica de acordo com suas características pessoais e isso se reflete em seu desempenho acadêmico.

A descrição apresentada na tabela II foi feita com base no histórico escolar analítico de cada um dos estudantes. As

informações descritas referem-se ao ano e semestre de ingresso, ao número de disciplinas obrigatórias a cursar em relação às efetivamente cursadas pelo menos uma vez, com aprovação ou não. Outra informação trazida foi quanto às aprovações e reprovações, trancamentos e aproveitamento de disciplina. Essas informações nos auxiliam a realizar uma estimativa quanto ao número de semestres necessários para a integralização do curso, conforme apresentado na tabela acima.

Os estudantes EI, EII e EIII não têm reprovações, apresentam evolução acadêmica conforme a programada na grade curricular e perspectiva de integralização no curso dentro do prazo médio esperado. Observa-se o mesmo com os dados coletados no histórico do estudante E VI, ingressante de 20233/1, que cursou apenas um semestre até agora e obteve aprovação em todas as disciplinas cursadas. Chama a atenção o número de aproveitamentos de disciplina, que pode ser um indicativo de que esse estudante iniciou outro curso de graduação, na mesma área de conhecimento ou o mesmo curso em outra instituição de ensino e solicitou o aproveitamento dessas disciplinas ao ingressar na UFT; ou, ainda, pode indicar uma mudança na estrutura curricular do próprio curso que leva a aproveitamento de disciplinas.

O estudante E IV, ingressante de 2021/2, cursou 22 disciplinas em 4 semestres, mas obteve aprovação apenas em 11 dessas disciplinas, o que caracteriza um quadro de retenção. O estudante ainda precisa cursar, e obter aprovação, em 37 disciplinas. O cálculo utilizado para obtenção da média de aprovação foi feito dividindo o número de disciplinas em que obteve aprovação pelo número de semestres cursados, o que leva a uma estimativa de 13 a 14 semestres restantes para a integralização do curso caso se mantenha a mesma média de aprovação por semestre. Destaca-se que outros fatores podem intervir no cálculo da estimativa de integralização como, por exemplo, o trancamento total do semestre.

O estudante E V, ingressante de 2022/1, também apresenta quadro de retenção, e baixo índice de matrícula em disciplinas por semestre, tendo feito já um trancamento total. Ele se matriculou em apenas 17 das 62 disciplinas obrigatórias, tendo obtido aprovação em 09 delas, conforme descrito na tabela II, o que leva a estimativa de integralização a ser projetada dentro de 10 a 12 semestres.

O estudante E VII, ingressante de 2023/1, é o estudante que apresenta um quadro de maior retenção entre os descritos na tabela II. Ele obteve aprovação em apenas 1 das 5 disciplinas em que se matriculou no semestre de ingresso e, como o curso escolhido tem uma grade curricular extensa, 70 disciplinas, caso intervenções e adaptações não sejam realizadas, a estimativa de integralização deste estudante chega a mais de 20 semestres.

Por fim, o estudante E VIII, ingressante em 2023/1, obteve aprovação em 5 das 6 disciplinas cursadas e tem uma estimativa de integralização de 8 semestres.

Considerando a análise apresentada da trajetória acadêmica de estudantes autistas que ingressaram na UFT, pela lei de cotas, entre 2019 e 2023, pode-se observar, pela descrição dos históricos acadêmicos, que há um quadro de reprovação, retenção e invisibilização do estudante autista, em especial daquele que necessita de maior grau de suporte. Considerando, ainda, o que dizem as leis já citadas neste artigo, entre elas, a Lei 13.146/2015 que apresenta a necessidade de “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, Lei 13.146/2015), compreende-se a necessidade da efetivação de ações que propiciem a inclusão pensadas para as especificidades da Educação Superior que visa à formação para o exercício de uma carreira profissional por meio da percepção das potencialidades

desses estudantes, do acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante autista pelos docentes, monitores, técnicos da área de apoio pedagógico e de acessibilidade, família e profissionais externos, juntamente com o próprio estudante, corresponsável por esse processo.

Uma das estratégias que pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do estudante autista são as adaptações curriculares. Realizar adaptações curriculares, de acordo com a cartilha do MEC Escola Viva, consiste em dar “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2000, apud Accorsi; Bisol, 2018). Estas são medidas que individualizam o processo de ensino para tornar possível a aprendizagem efetiva do estudante. Sem adaptações, sejam de natureza curricular, nas metodologias que o próprio professor observa e que otimizam a aprendizagem do seu aluno autista, seja na forma de avaliar, as barreiras da aprendizagem vão se traduzindo em reprovações recorrentes, retenção e desistência.

As adaptações curriculares situam-se em duas categorias: não significativas, em que o professor mesmo realiza os ajustes nas atividades do dia a dia da sala de aula e as significativas, que demandam uma discussão mais ampliada (ACCORSI; BISOL, 2018).

Algumas adaptações mais simples têm sido sugeridas pelos serviços de Acessibilidade e Apoio Pedagógico, no câmpus de Palmas. Dentre elas, pode-se citar a introdução de metodologias variadas para identificar a que mais favorece o autista; a disponibilização do material de estudo em diversos formatos como *slides*, vídeo, áudio além dos artigos no formato padrão que são postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA Moodle ou disponibilizados em formato impresso nas copiadoras. Alguns autistas se beneficiam de momentos de atendimento individual com o professor para sanar dúvidas; outros, que apresentam

dificuldade com relação à autorregulação, ao manejo dos seus horários de aula, de estudos e que necessitam adquirir estratégias de estudo, se beneficiam do acesso a monitorias de acompanhamento da rotina. Nas avaliações, as adaptações não significativas podem estar relacionadas à ampliação do tempo de prova, à aplicação da avaliação em local diferenciado, à reestruturação do formato das questões de prova, ou mesmo à substituição de um formato por outro. Por exemplo, uma apresentação oral pode ser substituída por um estudo dirigido; uma avaliação escrita pode ser substituída por um trabalho acadêmico ou uma lista de exercícios. Tudo manejado pelo próprio professor, a depender da natureza da disciplina, dos seus objetivos e das potencialidades do estudante.

Já as adaptações significativas, relacionam-se aos objetivos, conteúdos e avaliação de maneira mais aprofundada e estrutural podendo impactar no Projeto Pedagógico do Curso de graduação. Esse tipo de adaptação também pode abarcar ampliação do tempo necessário para aquisição de conceitos e habilidades exigidos por uma disciplina, o que impacta no prolongamento do tempo do curso, mas sem caracterizar reprovação, que é uma experiência negativa e que contribui para uma perspectiva de menos valia do estudante em relação a ele mesmo e da comunidade acadêmica em relação ao estudante. No entanto, como essas adaptações são estruturais, necessitam ser discutidas nos colegiados dos cursos, nos núcleos docentes estruturantes e nos conselhos da instituição acadêmica, por isso são mais difíceis de serem implementadas e exigem, em muitos casos, uma normatização interna.

Faz-se importante salientar que nem todo estudante autista apresenta necessidade de adaptação, como pode-se perceber pela análise dos históricos acadêmicos apresentados na tabela II. O Autismo, como espectro, ou seja, um conjunto de variadas e diferentes características relacionadas ao neurodesenvolvimento, apresenta-se de maneira multifacetada. Logo, as decisões

relacionadas às necessidades de adaptação partem da observação do professor, do que o próprio estudante ou familiares verbalizam e ainda podem estar amparadas por relatórios de profissionais externos ao ambiente acadêmico que prestam atendimento ao estudante.

Observa-se ainda, que as adaptações não significativas podem beneficiar não somente os estudantes autistas, visto que cada estudante tem características próprias de aprendizagem e habilidades mais ou menos desenvolvidas, por isso, quanto mais adaptado for o processo de ensino e aprendizagem, mais acessível ele será a todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso e a permanência do estudante autista na universidade constituem-se num grande desafio tanto para os próprios estudantes e seus familiares, quanto para os professores universitários, para os serviços de acessibilidade e apoio pedagógico. Isso se dá, porque a inserção do autista na comunidade acadêmica requer não apenas adaptações relacionadas a currículo, metodologia e avaliação como também uma mudança de paradigma quanto ao papel da Universidade como espaço de inclusão.

Para que o processo de inclusão do autista aconteça com maior efetividade e também com mais naturalidade para todos os que estão envolvidos, faz-se necessário compreender que, em alguns aspectos, a adaptação do estudante autista à universidade se dá de maneira bem parecida com a dos outros estudantes. A chegada na universidade representa para todo estudante uma ruptura com o universo de cuidados no qual estava inserido na família e na escola da Educação Básica. Agora, na Universidade, sendo considerado um adulto, mesmo que jovem, terá que enfrentar um ambiente que exige autonomia, autorregulação e capacidade de iniciativa e protagonismo. Essa quebra de

paradigma entre o modelo de acompanhamento da Educação Básica para a liberdade quase sem direcionamento experimentada pelo jovem ingressante na educação superior, autista ou não, já é desafiador e exigirá um maior ou menor grau de desenvolvimento de habilidades socioemocionais a depender da história de vida de cada estudante. Além desse desafio comum a todos que chegam à Universidade, o autista, por poder possuir uma percepção sensorial diferente, ter desafios relacionados à comunicação ou não e envolver-se socialmente de maneira diferenciada, precisará imprimir ainda mais esforços no que diz respeito a esse processo de adaptação à Universidade.

Por outro lado, o docente que recebe em sua turma um estudante autista, muitas vezes sente-se despreparado para enfrentar os desafios de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado. O professor, por vezes, acredita que necessita ser detentor de muitos conhecimentos relacionados ao espectro autista e sente-se intimidado ou frustrado por não ter sido instrumentalizado com recursos próprios da medicina ou da psicologia para lidar com a desafiadora tarefa de receber um estudante autista na sua turma de graduação.

No entanto, pensar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de que todos têm necessidades diferenciadas com relação à aprendizagem e que, portanto, esse é um processo heterogêneo para todos, não apenas para o autista, que exige adaptações e retomadas ao longo de cada etapa, pode auxiliar os docentes a terem uma nova percepção em relação à aprendizagem e facilitar a inclusão não só autista, mas de todos aqueles que de alguma forma estão excluídos do processo.

Este trabalho apresentou uma análise documental que retomou a legislação relacionada à acessibilidade e inclusão na educação como um todo e especificamente na UFT, bem como apresentou a análise de alguns históricos acadêmicos de

estudantes autistas, que ingressaram no Câmpus de Palmas, pela cota para deficientes.

O que foi observado é que ainda há muitas lacunas no que se refere ao que a legislação preconiza em termos de direitos e a capacidade da universidade de se adaptar às necessidades desse público, especialmente no que se refere às adaptações relativas ao processo de ensino, aprendizagem e acompanhamento do estudante pelos sujeitos diretamente envolvidos com o processo, como os coordenadores de curso e os docentes, e também pelos sujeitos cujos papéis são de suporte ao estudante e ao docente, como monitores e profissionais dos espaços de acessibilidade de apoio. Essas lacunas se refletem no número de reprovações, retenção e perspectiva de tempo para integralização do curso que, em alguns casos, fica tão ampliada que pode se tornar um fator que leva à evasão.

Nessa perspectiva da busca de contribuir para que a Universidade seja um ambiente mais inclusivo, ainda há muito o que se aprender. Aponta-se a necessidade de dar continuidade ao acompanhamento dos resultados acadêmicos dos autistas que estão vinculados ao Câmpus de Palmas e relacionar tais resultados aos diversos fatores responsáveis pela aprendizagem e consequentemente, pelas aprovações e integralização do curso por parte desses estudantes. Compreende-se que esse acompanhamento pode levar ao aprimoramento das iniciativas relacionadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem do estudante autista na Universidade.

Por fim, espera-se que identificar os estudantes autistas, apontar a presença deles como estudantes regularmente matriculados na UFT, Câmpus de Palmas e realizar um levantamento inicial do desempenho acadêmico desses estudantes contribuiu para promover um debate sobre o perfil do estudante universitário, que é cada vez mais plural.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Maria Isabel; BISOL, Cláudia Alquati. Adaptações Curriculares Realizadas para um Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior do IFRS. *In*: SONZA, Poletto Andrea, SALTON, Bruna Poletto, AGNOL, Anderson Dall (org.). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

AGUILAR, Cláudia; CARRASCO, Paola; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da Inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Vol.33 p.1-26, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1562>. Acesso em outubro de 2023.

BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. **Autismo: História de Um Quadro e o Quadro de Uma História**. Psicol. estud., v. 27, e 45865, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

BRASIL, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em outubro de 2023.

BRASIL, 1996. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de outubro de 2023.

BRASIL, 2012. Lei 12764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 20 de outubro de 2023.

BRASIL, 2015. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de outubro de 2023.

CAMALIONTE, Daniele de Oliveira; KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. **Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira**. Revista Educação Especial | v. 34 | 2021 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de novembro de 2023.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9546>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

CANTORI, José Roberto Herrera; PILATI, Luiz Alberto; HERMAN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a Inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior, a partir da lei 13409. **Revista brasileira de Educação** 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 20 de out. de 2023.

DEA, Vanessa Helena Santana Dalla; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma Análise do Perfil dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas

Federais da Região Centro- Oeste. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 2 | n. 05 | p. 96-113 | jan./jun.2018. Disponível em: file:///C:/Users/APEC/Downloads/ioliveira1,+Artigo+6.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um Estudante Autista na minhaTurma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.535-552, Out.-Dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvvVB8RMh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5° ed. -São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e Permanência de Pessoas com Autismo no Ensino Superior. **Revista Teias** 24.73 (2023): 112-28. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74128>. Acesso em 28 de novembro.

MOREIRA, Márcia Bento. **A inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear: um olhar familiar à luz da legislação**. Construindo o Serviço Social, n.16, p.59-87, 2006.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 48, e238947, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

PEREIRA, Cássia de Freitas. **O Reconhecimento do Estudante com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro do Autismo: o Contexto do Ensino Superior**. 2023.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**; tradução Alessandra Borrunquer. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Gabriela Souza; BENEDITO, Ana Paula Madeira Di . **Boas práticas com estudantes neurodiversos (livro eletrônico): orientações para docentes do ensino superior**. 1. edição. Campos dos Goytacazes, RJ: ED. da Autora, 2022. Disponível em: https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/62649/mod_resource/content/1/Silva%20Di%20Beneditto%202022%20-%20Boas%20Pr%C3%A1ticas%20com%20Estudantes%20Neurodiversos%20-%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20Docentes%20do%20Ensino%20Superior.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2023.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall. **Reflexões Sobre o Currículo Inclusivo**. – Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. 176 p. ISBN 978-85-63017-01-7.

TAMANHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2008;13(3):296-9; Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de novembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS Conselho Universitário. Resolução 03, de 25 de fevereiro de 2015, Consepe/UFT. Dispõe sobre o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência. Palmas: Conselho Universitário, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho Universitário. Resolução nº 38, de 23 de abril de 2021. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional, 2021-2023. Palmas: Conselho Universitário, 2021.

Cristina Miyuki Hashizume

Doutora em Psicologia Escolar. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI-UEPB) e Professora do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Saúde UEPB. Email: cristina.mhashizume@gmail.com

Daniela Cardozo Barros

Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail:, danielabarros@uft.edu.br

Denise de Barros Capuzzo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Professora da Universidade Federal do Tocantins- UFT, curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Educação- E-mail:capuzzo@uft.edu.br.

Eliane Marques dos Santos

Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM). Docente do curso de Enfermagem da UFT, coordenadora do Laboratório de Neuroaprendizagem, e-mail: elianems@uft.edu.br

Érika da Silva Maciel

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo. E-mail: erikasmaciel@mail.uft.edu.br

Evanir Sebastião Dos Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Professor da Rede Municipal de Ensino de Diadema – SP.

Fábio Pereira Vaz

Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins -E-mail: prefeito.fabiopereiravaz@gmail.com.

Fernanda Correia de Lima Almeida

Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - E-mail: lima.fernanda@mail.uft.edu.br.

Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma

Doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC (FMABC). Professor da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: quaresma@uft.edu.br.

Gilson Pôrto Jr. (Francisco Gilson Rebouças Porto Junior) - Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento/professor visitante nas Universidades de Coimbra (UC-Portugal), de Cádiz (UCA, Espanha), de Brasília (FAC-UnB) e UNESP (UNESP-SP). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

George França dos Santos

Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Letras: Libras e no Programa de Pós-Graduação em

Governança e Transformação Digital (PPGTD). E-mail: george.franca@yahoo.com.br.

Hellen Souza Luz

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Governança e Transformação Digital (PPGTD)/ Universidade Federal do Tocantins (UFT); E-mail: hellen.luz@gmail.com.

Jean de Oliveira Barbosa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: jean.barbosa@uft.edu.br.

Larissa Moreno de Oliveira

Pedagoga. E-mail: larissa.moreno@uft.edu.br.

Leidson Lima dos Santos

Graduando em Enfermagem na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: leidson.lima@gmail.com.

Márcia Natalie Queiroz Barreto Cardoso

Especialista MBA Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: marcianatalie@uft.edu.br.

Miliana Augusta Pereira Sampaio

Doutora em Educação na Amazônia – UFT; Mestra em Educação – UFT; Psicopedagoga Clínica; Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UNITINS – Câmpus Araguatins – TO. miliana.ap@unitins.br.

Patricia Medina

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins- UFT e do Mestrado Profissional de Prestação

Jurisdicional e Direitos Humanos. E-mail: patriciamedina@uft.edu.br.

Ricardo Loureiro Soares

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Governança e Transformação Digital (PPGTD) / Universidade Federal do Tocantins (UFT).; E-mail: ricardo.loureiro@uft.edu.br

Simone Lima de Arruda Irigon

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Governança e Transformação Digital (PPGTD) / Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: simonelimadearruda@gmail.com.

Wáhkylla Rodrigues Fonseca Cursino

Especialista em Transtorno do Espectro Autista- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: wahkyllawf@gmail.com.

Záira Nascimento de Oliveira

Mestre em Educação. Pedagoga. Docente do curso de Pedagogia da UFT. E-mail: zaira@uft.edu.br.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: da Escola à Universidade

Orgs:
Denise de Barros Capuzzo
Gilson Pôrto Jr.



ISBN 978-65-981820-3-8



9 786598 182038