



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

**Um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para
professores que atuam com estudantes autistas do Ensino Médio,
no contexto da Educação em Ciências**

Brasília, DF
2024

Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

**Um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para
professores que atuam com estudantes autistas do Ensino Médio,
no contexto da Educação em Ciências**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação em Ciências da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação em Ciências. Área
de concentração: Ensino de Ciências e Inclusão.

Orientador: Prof. Dr. Gerson de Souza Mól

Brasília, DF

2024

M488p

Medeiros, Priscila Caroline Valadão de Brito

Um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para professores que atuam com estudantes autistas do Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências / Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros; orientador Gerson de Souza Mól. -- Brasília, 2024.

191 p.

Tese(Doutorado em Educação em Ciências) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação Inclusiva. 2. Estudante Autista. 3. Protocolo. I. Mól, Gerson de Souza, orient. II. Título.

Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

**Um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para professores que
atuam com estudantes autistas do Ensino Médio,
no contexto da Educação em Ciências**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado em 04 de setembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Gerson de Souza Mól, Dr.
Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Juliana Eugênia Caixeta, Dra.
Membro Titular
Universidade de Brasília

Profa. Gisele Soares Lemos Shaw, Dra.
Membro Titular
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Prof. Wesley Pereira da Silva, Dr.
Membro Titular
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Eduardo Luiz Dias Cavalcanti, Dr.
Membro Suplente
Universidade de Brasília - PPGEDUC

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para
obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências

Brasília, 2024

A todas as pessoas autistas e suas famílias que lutam todos os dias por um mundo menos desigual e mais inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e por me proporcionar chegar até aqui.

Ao meus pais, Paulo e Sandra, pelo incentivo nos estudos; em especial, a minha mãe, que, ausente, não pode participar das minhas conquistas, mas que estaria muito feliz em compartilhar esse momento. Sei que está orgulhosa, lá onde ela está!

Ao meu marido, Renato, que me incentivou em buscar o Doutorado e soube entender os momentos de ausência, quando era preciso estudar. Mas também pelo companheirismo, pela compreensão e pelo cuidado nesses cinco anos de estudo. Pelo amor compartilhado em quitutes, jantares e celebrações especiais.

Aos meus filhos, Gabriel e Murilo, que aliviavam o meu cansaço com um sorriso lindo e um abraço gostoso! Vocês me fizeram entender que todo o esforço valia a pena.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por me proporcionar o afastamento remunerado para estudos, por quatro anos, a fim de me dedicar exclusivamente ao Doutorado.

Aos professores, professoras e estudantes que participaram dessa pesquisa nas diversas etapas desse trabalho, por acreditarem na minha ideia e tornarem o meu trabalho possível.

Aos colegas da Universidade, às novas amizades e, em especial, aos velhos amigos, Keilla e Heraldo, pela parceria nos estudos, pelo incentivo e pelas trocas de ideias nas atividades realizadas durante todo o Doutorado.

Aos/as professores/as das disciplinas do Doutorado, que me proporcionaram um desenvolvimento profissional e formação inigualáveis.

Ao meu professor e orientador, Dr. Gerson Souza Mól, que acreditou na minha ideia desde o princípio, contribuindo, esclarecendo e direcionando-me ao melhor caminho.

Às professoras Dr^a Juliana Eugênia Caixeta, Dr^a Gisele Soares Lemos Shaw e ao professor Dr. Wesley Pereira da Silva pela contribuição e por participarem da banca.

Por fim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada!

*“Se soubesse que o mundo se acaba amanhã,
eu ainda hoje plantaria uma árvore”.*

Martin Luther King

RESUMO

Na Educação Inclusiva, todas as pessoas têm o direito de aprender, independentemente de suas condições específicas. A escola deve acolher a todos. Para isso, é necessário que a escola e os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas de todos os estudantes. Com base no direito de todos à Educação, desenvolvemos uma pesquisa focada no processo educativo dos estudantes autistas. A partir das falas dos próprios estudantes e das percepções dos professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva, propomos um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas, com o objetivo de orientar professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva, com base nas contribuições desses profissionais e de estudantes autistas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências. Este foi o objetivo principal deste trabalho. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com interesse nas falas e nos posicionamentos dos estudantes autistas, dos professores, bem como na interação dialógica entre os participantes e a pesquisadora, permitindo reflexões sobre sentimentos, atitudes e impressões que poderiam ser analisadas. Nas duas primeiras fases, o método de construção de dados foi a entrevista semiestruturada, cujas respostas foram posteriormente transcritas para análise. A terceira fase consistiu na construção do Protocolo, e a quarta fase culminou na avaliação deste, por meio de um questionário. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Temática Dialógica, estabelecendo temas e subtemas emergentes dos discursos. A leitura aprofundada das falas dos participantes possibilitou a elaboração e análise dos mapas de significados construídos em cada fase da pesquisa. Participaram desta pesquisa dois professores da Classe Comum Inclusiva na primeira fase. Na segunda fase, participaram quatro professoras especialistas da área de Ciências da Natureza/Exatas, quatro professores de Ciências da Natureza da Classe Comum Inclusiva e seis estudantes autistas, todos do Ensino Médio. A terceira fase consistiu no planejamento e elaboração do Protocolo. Na quarta fase, a avaliação do Protocolo contou com a participação de cinco professores da Classe Comum Inclusiva e sete professores da Sala de Recursos Generalista na Educação Básica. Ao todo, tivemos a participação de 17 professores ao longo das fases e seis estudantes autistas. Os resultados mostraram que o Protocolo foi eficaz para orientar tanto os professores da Classe Comum Inclusiva quanto os da Sala de Recursos Generalista no acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas do Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências. Concluímos que o Protocolo construído se mostrou relevante para orientar os professores que atuam com esses estudantes, ao apresentar informações, sugerir caminhos de atuação e proporcionar formação e reflexão aos profissionais, apoiado em um processo educativo inclusivo e justificado pelas falas dos estudantes autistas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Estudante Autista; Protocolo.

ABSTRACT

In Inclusive Education, all individuals have the right to learn, regardless of their specific conditions. Schools must welcome everyone, and for this to be successful, both schools and teachers must be equipped to address the specific needs of all students. Grounded in the principle of universal access to education, we conducted research focusing on the educational processes of autistic students. By considering the perspectives of the students themselves and the observations of teachers in both General Resource Rooms and Inclusive Common Classes, we propose a Protocol for the reception and pedagogical support of autistic students. This Protocol aims to guide teachers in both the General Resource Room and the Inclusive Common Class, drawing on insights from professionals and autistic high school students in the context of Science Education. This research's primary objective was to develop and evaluate this Protocol. The research utilized a qualitative methodology, emphasizing the opinions and positions of autistic students and their teachers. It also explored the dialogical interaction between the participants and the researcher, allowing for reflections on feelings, attitudes, and impressions. Data collection was carried out in the first two phases through semi-structured interviews, which were later transcribed for analysis. The third phase involved developing the Protocol, and the fourth phase focused on its evaluation using a questionnaire. The data analysis followed a Thematic Dialogical Analysis framework, identifying emerging themes and subthemes in the participants' discourse. An in-depth review of the participants' statements enabled the construction of meaning maps throughout the research phases. The study involved two teachers from the Inclusive Common Class in the first phase. In the second phase, four specialized teachers in Natural and Exact Sciences, four Natural Sciences teachers from the Inclusive Common Class, and six autistic high school students participated. The third phase consisted of the Protocol's planning and development, and the fourth phase involved its evaluation by five teachers from the Inclusive Common Class and seven specialized teachers from General Resource Rooms in Basic Education. Overall, 17 teachers and six autistic students participated across all phases. The findings indicate that the Protocol was effective in guiding teachers in both the Inclusive Common Class and the General Resource Room in the reception and pedagogical support of autistic high school students, particularly in the context of Science Education. The conclusion drawn from this research is that the constructed Protocol was significant in providing information, suggesting action paths, and promoting professional development and reflection for teachers working with autistic students, all grounded in an inclusive educational process.

Keywords: Inclusive Education; Autistic Student; Protocol.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de significados sobre as relações sociais	78
Figura 2 – Mapa de significados sobre ser professor	91
Figura 3 – Mapa de significados sobre a percepção das professoras da SRG e dos professores da CCI	107
Figura 4 – Mapa de significados sobre a percepção dos estudantes autistas sobre o processo deles	130
Figura 5 – Mapa de significados sobre a avaliação do Protocolo	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades / Superdotação
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Classe Comum Inclusiva
CDC	Centro de Controle de Prevenção e Doenças
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiências Múltiplas
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DSM5-TR	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 – Texto Revisado
DV	Deficiência Visual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Precoce
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OP	Organizações Pedagógicas
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada – Universidade de Brasília
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Médio
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SRG	Sala de Recursos Generalista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	24
2. INCLUSÃO ESCOLAR E O AUTISMO.....	36
2.1. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	38
2.1.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DF	48
3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESSOA AUTISTA	53
3.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	57
3.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	59
3.3 ENSINO DE CIÊNCIAS INCLUSIVO E A SIGNIFICAÇÃO	63
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	65
4.1 A METODOLOGIA QUALITATIVA	65
4.2 O MÉTODO E OS PARTICIPANTES.....	66
4.2.1 Primeira Fase – Conhecendo as percepções	68
4.2.1.1 <i>Primeiro momento: a percepção de dois professores sobre a vivência com pessoas autistas.....</i>	<i>68</i>
4.2.1.2 <i>Segundo momento: a percepção das professoras da Sala de Recursos Generalista e dos professores da Classe Comum Inclusiva sobre o processo educativo de estudantes autistas</i>	<i>70</i>
4.2.1.3 <i>Terceiro momento: a percepção dos estudantes autistas sobre o processo educativo deles</i>	<i>70</i>
4.2.2 Segunda Fase – Descrição, análise e discussão das percepções dos participantes	71
4.2.3 Terceira Fase – A Construção do Protocolo.....	71
4.2.4 Quarta Fase – A Validação do Protocolo	72
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS	73
5. DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS FASES DA PESQUISA	75
5.1 UM PANORAMA GERAL DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	75
5.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA	75
5.2.1 Análise e Discussões da Primeira Fase da Pesquisa	76
5.2.1.1 <i>Mapa de significados sobre as relações sociais.....</i>	<i>78</i>

5.2.1.2	<i>Mapa de significados sobre o ser professor</i>	91
5.3	DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA	102
5.3.1	Análise e Discussões da Segunda Fase da Pesquisa	107
5.3.1.1	<i>Mapa de significados sobre a percepção das professoras da Sala de Recursos Generalista e dos professores da Classe Comum Inclusiva sobre o processo educativo de estudantes autistas</i>	107
5.3.1.2	<i>Mapa de significados sobre a percepção dos estudantes autistas sobre o processo educativo deles</i>	129
5.4	DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA	146
5.4.1	Análise e Discussões da Terceira Fase da Pesquisa	148
5.4.4.1	<i>Mapa de Significados sobre a avaliação dos professores sobre o Protocolo</i>	150
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICES	179
	APÊNDICE A – TCLE – ENTREVISTAS	179
	APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR AUTISTA	181
	APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAI DE UMA GAROTA AUTISTA	183
	APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ESPECIALISTAS	185
	APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM INCLUSIVA DE CIÊNCIAS	186
	APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES AUTISTAS DO ENSINO MÉDIO	187
	APÊNDICE G – O PROTOCOLO	188
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PROTOCOLO	189

APRESENTAÇÃO

Tenho longos 25 anos como professora de Ciências. Desses, 13 anos foram dedicados à Educação Inclusiva em Sala de Recursos Generalista – SRG, com estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista – TEA. Essa trajetória me tocou e me motivou a aprender mais sobre o processo de inclusão de estudantes autistas. Esse desejo permitiu a construção dessa tese.

Com licenciatura em Ciências e habilitação em Física, pela Universidade Católica de Brasília, atuei em Ciências e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e em Matemática e Física no Ensino Médio, como professora de Classe Comum Inclusiva. Conheci o contexto escolar de escolas públicas da Educação Básica do estado de Minas Gerais e do Distrito Federal.

A Educação Inclusiva tem sido marcante em minha atuação profissional, porque me possibilitou uma nova forma de enxergar a docência e o que eu posso fazer, na interação com meus estudantes, para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento deles¹.

De 2016 a 2018, cursei o Mestrado em Ensino de Ciências, e, com o retorno às atividades docentes, passei um semestre em Classe Comum Inclusiva – CCI, até o ingresso no doutorado. Confesso que foi diferente voltar a esse espaço após anos de experiências na SRG. O meu olhar diferenciado não se restringia apenas aos estudantes com deficiência ou transtornos, mas se estendia a todos os estudantes da classe, sem exceção. Já estive na coordenação pedagógica por dois anos e atuar em espaços diferentes dentro da escola me proporcionou diferentes e significativos aprendizados, como a importância do trabalho colaborativo entre gestores, coordenação pedagógica e professores, entre professores da Classe Comum Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado e a importância do acompanhamento da família para os estudantes.

Durante o processo de escrita da tese, cursei uma pós-graduação sobre: autismo sob a perspectiva Histórico-Cultural, na qual me aprofundei nessa temática, estudando conceitos sobre: desenvolvimento, aprendizagem, desenvolvimento

¹ Eu, pesquisadora, entendo e reconheço a diversidade de gênero, mas optamos por escrever utilizando o gênero masculino, seguindo as normas do Português Culto.

atípico, comunicação, diagnóstico, linguagem, avaliação, metodologias e recursos para a atuação com pessoas autistas.

Recentemente, de volta à Sala de Recursos Generalista, realizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em um Centro de Ensino Fundamental que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, atuando com estudantes com deficiência e/ou transtornos, na sua maioria, com Transtorno do Espectro Autista – TEA, notei o meu trabalho docente desafiador. Mas, ao mesmo tempo, encantador, por exigir de mim a mobilização de diversos recursos pedagógicos, socioafetivos e éticos para o desenvolvimento de um processo educativo inclusivo, sempre buscando atender as necessidades específicas de cada estudante.

A mudança de atuação profissional do Ensino Médio para o Ensino Fundamental, anos finais, contribuiu para conhecer de perto a realidade dos estudantes dessa etapa de ensino na SRG e, conhecendo as suas percepções, poder contribuir e facilitar o ingresso na etapa seguinte, o Ensino Médio.

No contexto do Ensino Médio, espaço no qual aconteceu a maior parte dessa pesquisa, nosso compromisso esteve em garantir contextos de ensino promotores do desenvolvimento de habilidade sociais. Nosso compromisso também esteve voltado para as possibilidades de atuação futura dos estudantes, pós Educação Básica. Assim, nós, profissionais da SRG, por atuarmos com estudantes jovens, precisamos ajudá-los a desenvolver competências que favoreçam seu ingresso no mercado de trabalho e/ou na Educação Superior.

Nosso percurso, durante a pesquisa, deu vozes a professores e estudantes autistas, a fim de conhecer a realidade que esses profissionais e esses estudantes vivenciam dentro do ambiente escolar. Essa escuta permitiu identificarmos suas percepções e angústias para, então, pensarmos em ações para contribuir para a prática dos professores com os estudantes autistas e como os próprios estudantes percebiam o processo educativo deles.

Então, o Protocolo que construímos e apresentamos no apêndice G desse trabalho foi produto e apresenta impressões de uma longa jornada de pesquisa, de escuta e estudo no qual buscamos contribuir para a orientação de professores da Classe Comum Inclusiva e da Sala de Recursos Generalista no processo educacional de estudantes autistas.

Foi desafiador escrever essa tese, realizar uma pesquisa durante uma pandemia, com o isolamento social, quando as escolas estavam fechadas, enquanto perdíamos pessoas queridas e o vírus Sars-Cov-2 destruía o sonho de tantas famílias. Decidir o que fazer e escolher as palavras não foi fácil. Chegar até aqui não foi fácil, exigiu muito esforço e renúncia em períodos difíceis. Mas, diante de tudo isso, tentamos nos expressar da melhor forma e te convidamos a ler a nossa tese!

Deixamos aqui a nossa contribuição!

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a inclusão de estudantes autistas no contexto do Ensino Médio e da Educação em Ciências. A partir de agora, usaremos o termo 'pessoa autista', 'estudante autista' ou simplesmente 'autista' no lugar de: 'pessoa com Transtorno do Espectro Autista' ou 'estudante com Transtorno do Espectro Autista'. Essa escolha se deve aos modos singulares de existência dessas pessoas, a um jeito de ser e existir no mundo que se pauta em especificidades interativas e comunicativas, uma identidade própria, que não pode ser separada da pessoa, mas faz parte dela. Uma pessoa autista nunca deixará de ser autista, mas ser autista faz com que essa pessoa perceba o mundo de uma forma diferente, assim como o mundo também a perceba de outra forma. Muitas dessas pessoas preferem ser chamadas dessa forma porque dá ênfase à identidade autista delas. Já o termo 'pessoa com autismo' a ênfase é dada primeiro a pessoa e não a condição de autista. Então, optamos pelo termo que se centra na identidade da pessoa autista.

No Brasil e no mundo, existem muitas discussões sobre qual nome usar ao se referir a uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esses termos sofreram mudanças e, na maioria das vezes, foi esse grupo de pessoas que decidiu como queriam ser chamadas. Assim, essas pessoas começaram a utilizar o slogan 'nada sobre nós, sem nós', como uma reivindicação de sua luta, pois sabem o que querem para si e para sua comunidade, além disso, nos entendimentos da neurodiversidade, ser autista não é uma doença que se tem, mas uma forma de ser, não é uma doença a ser tratada, mas sim uma especificidade humana que deve ser respeitada assim como qualquer outra diferença. Autistas são pessoas neurodiversas, neurologicamente diferentes de acordo com Ortega (2008). Por esse motivo, optamos pelo termo 'autista', que reflete a identidade dessas pessoas, uma identidade múltipla e dinâmica, que representa a forma como são e vivem.

Para Carvalho (2014), existe uma valorização do princípio da permanência da identidade. Para a autora, não é uma negação das diferenças, mas uma nova forma de reconhecer a diferença e permitir que a diferença assuma novos significados. No nosso caso, queremos ampliar a percepção da população quanto ao que significa ser autista.

A pessoa autista é aquela que apresenta um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social (APA, 2023).

Geralmente, é identificado na infância, em idade escolar. Ser autista é fazer parte de um espectro com uma intensa variação de condições de existência, ou seja, ainda que existam condições semelhantes, não podemos generalizar, pois cada autista é único.

Mesmo com a defesa da inclusão social, tem sido comum o diagnóstico tardio das pessoas autistas, assim como muitos estudantes autistas ficarem sem o AEE como mostra o Censo 2023 (Brasil, 2024), o qual discutiremos com gráficos mais adiante. Nas escolas, muitos profissionais ainda não sabem como lidar com os estudantes autistas ou se sentem inseguros quando precisam realizar as adequações curriculares, no planejamento das aulas inclusivas. Falta formação para os profissionais que atuam com esse público, tanto na formação inicial como na continuada. Sabemos disso, após um longo tempo de escuta de professores, durante as entrevistas que realizamos.

Ainda que as leis atuais, como Brasil (1988; 1996; 2012; 2015) e Distrito Federal (2010, 2023), garantam direitos às pessoas autistas, como garantem às pessoas com deficiência (Brasil, 2015), ainda percebemos que muitos desses estudantes estão sem o suporte do AEE (Brasil, 2024). Outros, ainda, estão matriculados em classes especiais, distantes dos seus pares.

As classes especiais possuem caráter temporário e transitório, formadas exclusivamente por estudantes com Deficiência Intelectual, TEA, Deficiência Visual ou Surdo-cegueira, sem seriação e com modulação específica (Distrito Federal, 2023). O estudante permanece nessa classe por um período médio de dois anos devendo retornar a Classe Comum Inclusiva, nas escolas regulares ou ao Centro de Ensino Especial. Esse modelo tem sido questionado por não ter caráter inclusivo.

Já a Classe Comum Inclusiva acolhe estudantes da Classe Comum e estudantes com deficiências que não optam por Libras assim como estudantes com Transtornos Funcionais (Distrito Federal, 2023). Percebemos então, que a inclusão escolar ainda não acontece para todos os estudantes nos moldes previstos em lei, então, cabe a nós fazermos a nossa parte para que esse cenário se modifique.

Assim, quando as coisas não acontecem, como previsto em lei, fica mais aparente as dificuldades dos estudantes autistas nas escolas, visto que suas necessidades não estão sendo atendidas completamente. Ao nosso olhar, parece existir ainda uma tendência para que os estudantes se adaptem às estratégias e metodologias de ensino propostas em muitas escolas e não o contrário. A existência

de obstáculos metodológicos e sociais afetam o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Para Shaw e Leandro (2020), a falta de compreensão de grande parte da sociedade gera má qualidade de vida para os estudantes autistas. Nesse contexto, entendemos que essa falta de compreensão se apresenta como um obstáculo, uma barreira que dificulta o processo de inclusão dos estudantes autistas.

É por meio da Educação Inclusiva que se pretende construir uma sociedade mais justa e menos desigual e, sobretudo, respeitosa e reconhecedora do valor das diferenças para o nosso tecido social. É no convívio social com o outro que o ser humano se desenvolve (Vigotski, 2010)², assim, a escola, enquanto instituição social e espaço de convivência, deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento com vistas à formação cidadã.

Considerando a nossa área de atuação que é a Educação em Ciências, reconhecemo-la como parte do contexto escolar e defendemos que ela esteja para além da aprendizagem de conceitos científicos, cumprindo uma função importante para a formação para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). Defendemos uma Educação em Ciências que se preocupa com os problemas locais e tenta solucioná-los, que busca alcançar todos os estudantes sem exclusão, uma Educação em Ciências que seja, de fato, inclusiva e de qualidade. Mas o que seria uma Educação de qualidade? O que propõe uma Educação em Ciências inclusiva de fato?

O conceito de escola de qualidade tem mudado ao longo do tempo. As escolas, que possuem uma visão conservadora, entendem que uma educação de qualidade é aquela que enche a cabeça dos estudantes de fórmulas, datas e conceitos justapostos e fragmentados. Nessa visão, existe uma supervalorização e superiorização dos conteúdos em todos os seus níveis (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007).

Porém, o modelo de escola de qualidade, que defendemos, difere desse modelo conservador, acreditamos em um modelo que aproxima os estudantes, que enxerga os conteúdos como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, e ter as famílias e a comunidade como parceiras na elaboração e na execução do projeto escolar (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007). Para Mantoan (Mantoan, 2011) as escolas de qualidade são “espaços educativos de construção de

² Optou-se nesse trabalho utilizar a versão do nome Vigotski, conforme orientação de Prestes (2011). Ver em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>.

personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas” (p. 61). A autora diz que nesse modelo de escola, ensina-se os estudantes a valorizarem as diferenças pela convivência com seus pares, promovendo um clima socioafetivo, no qual todas os estudantes aprendem juntos em uma mesma turma, pois não é concebido nenhum tipo de exclusão.

E com base nesse modelo que defendemos, discutimos a importância da inclusão e do acolhimento e, com as falas dos próprios estudantes entrevistados, tecemos as orientações didático-pedagógicas para que os professores desses alunos atuantes tanto na Sala de Recursos Generalista como da Classe Comum Inclusiva trabalhem mais seguros e de forma colaborativa, favorecendo o processo de ensino e a aprendizagem deles.

Não é nossa pretensão criar uma receita de atendimento, até porque não acreditamos em receitas, e também não esgotaremos todas as angústias dos professores e estudantes, mas sabemos que cada estudante precisa ser atendido nas suas necessidades específicas, estimulando as suas potencialidades, removendo barreiras e não oportunidades de aprendizado, mas, diante da problematização que aqui apresentamos, acreditamos que esse Protocolo com orientações diversas pode ser um recurso facilitador e adaptável à realidade de estudantes autistas, seja em parte ou na sua totalidade.

Aqui, não utilizamos o termo Protocolo com a ideia de um documento rígido, firme, mas com orientações flexíveis que leve o leitor (professor) à reflexão capaz de auxiliá-lo a lidar com as especificidades dos estudantes autistas no Ensino Médio, a fim de promover uma Educação em Ciências Inclusiva e de qualidade que busca a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Consideramos que esse Protocolo pode e deve ser ajustado e atualizado sempre que necessário e se apresenta para nós como um meio e não um fim.

A seguir, apresentamos o objeto de estudo, a pergunta de pesquisa e objetivos.

O Objeto de estudo, a pergunta de pesquisa e objetivos

Nesse contexto, apresentamos o nosso objeto de estudo: um Protocolo de ações educacionais inclusivas para orientar os professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva no acolhimento e acompanhamento

pedagógico de estudantes autistas em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

Para construirmos o nosso objeto de estudo, percorremos um longo caminho. Entrevistamos professores de Ciências da SRG, professores da CCI que atuavam com estudantes autistas. Ainda que a pesquisadora atuasse em SRG, o nosso objetivo não era partir da sua atuação docente, mas conhecer esse contexto, a percepção dos professores envolvidos na escolarização desses estudantes, a percepção dos próprios estudantes, para então elaborar o nosso Protocolo.

Assim, a pergunta de pesquisa que guiou a nossa tese foi: quais as contribuições o desenvolvimento de um Protocolo de ações educacionais inclusivas para auxiliar os professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva pode trazer para o acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas de escolas públicas do Ensino Médio do Distrito Federal, no contexto da Educação em Ciências?

Para respondermos a essa pergunta temos como objetivo geral: propor um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas a fim de orientar professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva, a partir das contribuições desses profissionais e de estudantes autistas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

Assim, definimos objetivos específicos que facilitassem a organização dos interesses da investigação que se tornaram fases da pesquisa. Foram eles:

- Identificar as percepções de dois professores do Ensino Médio no Distrito Federal que vivenciavam o autismo todos os dias.
- Identificar as percepções de professores que atuam com estudantes autistas, no Ensino Médio, na Sala de Recursos Generalista e na Classe Comum Inclusiva, no contexto da Educação em Ciências, sobre o processo educativo desses estudantes.
- Identificar as percepções de estudantes autistas, no Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências, sobre o acolhimento e o acompanhamento pedagógico deles na Sala de Recursos Generalista e na Classe Comum Inclusiva.
- Elaborar um Protocolo de ações educacionais inclusivas, a partir da revisão integrativa da literatura, do levantamento da legislação e da percepção de

professores e estudantes autistas sobre o processo educativo deles e, também, da Teoria Histórico-cultural a partir de estudos de Vigotski (Vigotski, 1991; 1995; 2000; 2009; 2010; 2011; 2013; 2019; 2021).

- Identificar as contribuições de um Protocolo de ações educacionais inclusivas para a atuação de professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva no acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas em escolas públicas do Ensino Médio, no DF, no contexto da Educação em Ciências.

Os dois primeiros objetivos se condensaram na primeira fase da pesquisa e os seguintes, deram origem às duas etapas posteriores, para, na etapa final, identificarmos as contribuições do Protocolo para auxiliar e orientar esses professores, transpondo/eliminando obstáculos, independentemente de quais sejam eles, metodológicos, atitudinais ou sociais, por exemplo, para então, em um momento posterior, pensarmos em melhorias para esse Protocolo.

Nossa tese foi: um Protocolo de Ações Educacionais Inclusivas pode contribuir para o trabalho de acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas do Ensino Médio realizado por professores da área de Ciências da Natureza da SRG e da CCI do Distrito Federal.

Então, organizamos esse trabalho em cinco capítulos que descreveremos de forma objetiva a seguir.

No capítulo 1, abordamos o Transtorno do Espectro Autista - TEA, apresentando os números dos últimos estudos americanos publicados em 2023, o Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024), os números de matrículas da Educação Especial no DF, considerando o contexto dos estudantes autistas, conforme as etapas de ensino, as matrículas em classes comuns inclusivas ou classes especiais e se eles possuem o Atendimento Educacional Especializado. Também apresentamos como o DSM-5 (APA, 2014) e o DSM-5 TR, texto revisado (APA, 2023) caracterizam o TEA.

No capítulo 2, trazemos a importância da Inclusão Escolar e a legislação que regulamenta a Educação Inclusiva no nosso país e no Distrito Federal.

No capítulo 3, discutimos a importância das relações interpessoais para a formação da pessoa autista, segundo a Teoria Histórico-Cultural a partir de estudos de Vigotski (1991, 1995, 2000, 2008, 2009, 2021), a importância da formação dos

conceitos científicos e a sua significação para o aprendizado da pessoa autista no contexto da Educação em Ciências.

No capítulo 4, apresentamos o nosso delineamento metodológico, os participantes da pesquisa, o método utilizado na análise de dados e como construímos e validamos o nosso Protocolo.

No capítulo 5, descrevemos as três fases da pesquisa, o contexto das entrevistas realizadas. Em seguida, apresentamos a análise e discussão dos mapas de significados que foram construídos a fim de melhor compreendermos as falas e os posicionamentos dos entrevistados, professores da Sala de Recursos Generalista e Classe Comum Inclusiva e estudantes autistas, e como elas contribuem para entender o contexto de escolarização desses estudantes na construção do Protocolo.

A primeira fase consistiu em realizar as entrevistas com os três grupos de participantes: no primeiro momento, com professores com vivência no autismo; no segundo momento, com as professoras da Sala de Recursos Generalista e no terceiro momento com professores da Classe Comum Inclusiva e no terceiro de estudantes autistas. Identificamos a percepção dos quatro grupos para entender como eles percebiam o acolhimento e o processo educativo dos estudantes autistas, no caso dos estudantes autistas, como eles mesmos percebiam o processo educativo deles.

Na segunda fase, realizamos a análise do *corpus* de pesquisa por meio de mapas semióticos.

Na terceira fase, desenvolvemos o Protocolo destinado à orientação de professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva atuarem com estudantes autistas no acolhimento e no acompanhamento do processo educativo dos estudantes autistas no Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

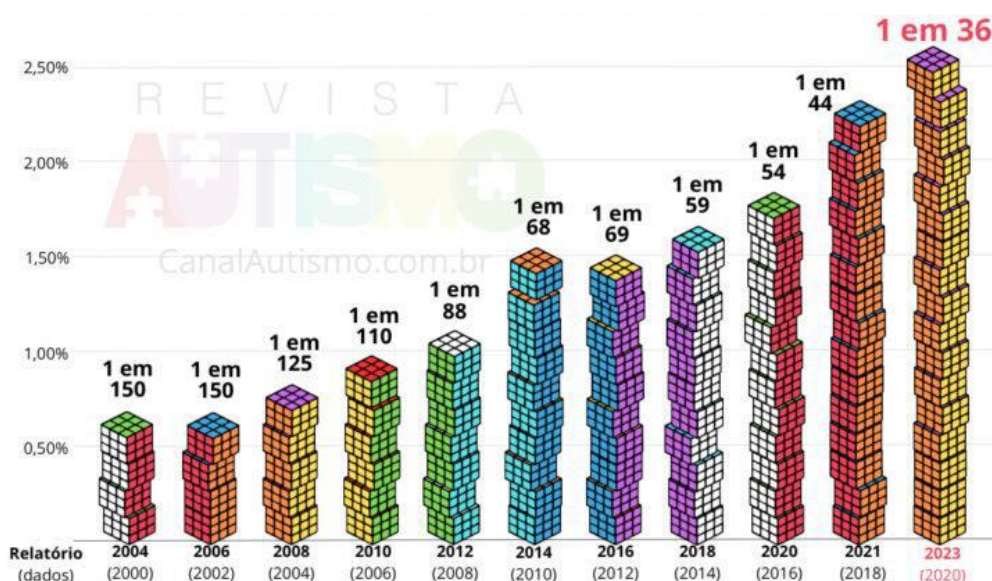
Na quarta fase, validamos o Protocolo a partir da contribuição de professores participantes, dos quais alguns haviam participado da primeira fase e outros apenas desse momento.

1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Iniciamos a discussão do nosso referencial teórico a partir dos conceitos essenciais para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista – TEA, para então, discutirmos sobre a inclusão escolar dessas pessoas e seguirmos o nosso trajeto metodológico.

A relevância do nosso estudo começa nos últimos números publicados pelos quais apresentam a quantidade de pessoas autistas no contexto norte-americano. Atualmente, segundo estudos americanos publicados em abril de 2023, o CDC (Centro de Controle de Prevenção e Doenças, do governo dos EUA) divulgou a prevalência total de autismo nos Estados Unidos. Na investigação identificaram a maior prevalência já registrada naquele país, uma criança autista a cada 36 crianças de até oito anos de idade, como mostra o gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Prevalência de Autismo nos EUA até 2023



Fonte: CDC – Centers for Disease Control and Prevention (EUA)

Atualmente, o documento utilizado para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM 5 (APA, 2014) e DSM 5 – TR, texto revisado (APA, 2023). No Brasil, chamamos de Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

O DSM 5 - TR (APA, 2023) mostra que esses números podem ser afetados por diagnósticos errados ou tardios ou até mesmo pela falta de diagnóstico para

indivíduos de alguns contextos étnico-raciais (APA, 2023). Quanto à prevalência em outros países que não os Estados Unidos, esses números se aproximam de:

1% da população (a média de prevalência global é de 0,62%), sem variação substancial entre regiões geográficas ou etnicidade e entre amostras de crianças e de adultos. Mundialmente, a proporção entre os sexos masculino e feminino em amostras epidemiológicas bem determinadas é de cerca de 3:1, com preocupações relativas à falta de reconhecimento do transtorno do espectro autista em mulheres e meninas (APA, 2023, p. 63).

Como esses números trabalham com amostragens podemos ser surpreendidos por quantitativos ainda maiores, pois, podem existir omissões de informações por constrangimento, por falta de conhecimento da sua própria condição ou de familiares, e o número mensurado pode não corresponder à realidade.

No Brasil, a Lei 13.861 (Brasil, 2019) obrigou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE a inserir no censo “as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista” (p. 01), ou seja, perguntas sobre o autismo, com o objetivo de saber quantas pessoas no Brasil apresentam esse transtorno e como estão distribuídas no território brasileiro. Com essas informações, as políticas públicas podem ser elaboradas para atender as necessidades das pessoas autistas, tendo os recursos direcionados corretamente para os sistemas de saúde, transporte, educação, assistência social, entre outros.

Mas, como o TEA é definido no DSM 5 – TR? Conforme o DSM 5 - TR (APA, 2023), o Transtorno do Espectro Autista trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta cedo no desenvolvimento da criança, geralmente, antes que ela comece a frequentar a escola, e são:

Caracterizados por déficits no desenvolvimento ou diferenças nos processos cerebrais, o que acarreta prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2023, p. 132).

A partir dessa definição do DSM 5 – TR, o Transtorno do Espectro Autista passa a ser caracterizado por déficits em dois domínios centrais: a) comunicação e b) comportamentos restritos e repetitivos, e subdivididos em: nível 1, exigindo apoio; nível 2, exigindo apoio substancial; e nível 3, exigindo apoio muito substancial, conforme representa o Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamento restritos e repetitivos
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA (2014, p.52).

O Quadro 1 classifica o Transtorno do Espectro Autista em níveis de gravidade (APA, 2014) apontando o suporte que a pessoa autista necessita, referindo-se à comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos. Porém, nós professores, não devemos enquadrar os estudantes autistas em nível 1, 2 ou 3, pois o nosso foco não se restringe às dificuldades descritas nesse quadro, pois, mais relevante que compreender as dificuldades da pessoa autista, é conhecer essa pessoa, suas potencialidades para estabelecer prioridades (Cunha, 2020) e buscar

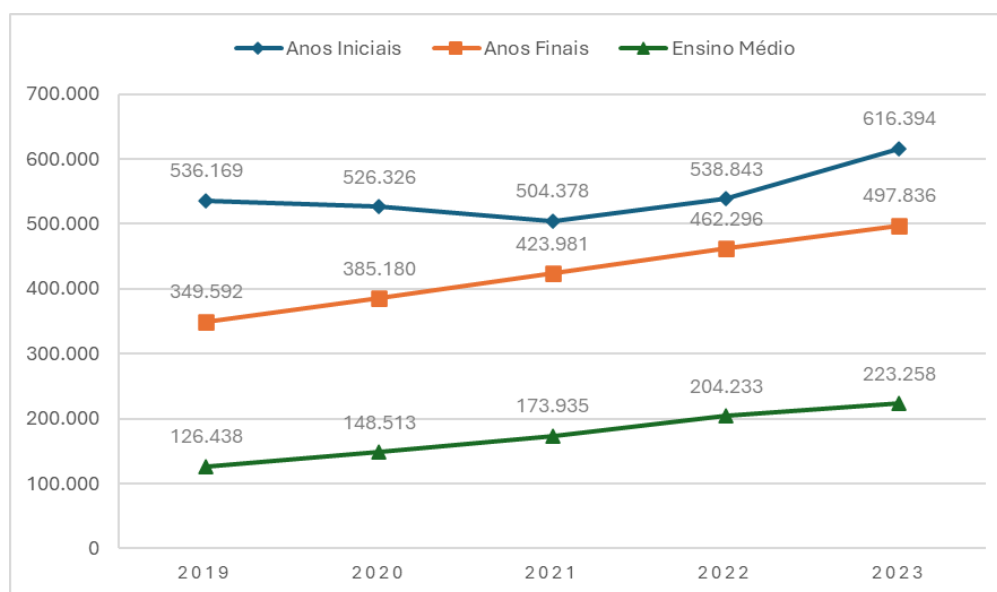
remover barreiras para não excluir oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, mas identificar as habilidades que o estudante possui e quais precisa conquistar.

É característica da pessoa autista a dificuldade nas relações interpessoais, contudo o autismo não pode ser definido por um sintoma específico, mas de uma combinação de características que fazem parte dos prejuízos nas áreas do comportamento social, de comunicação e interesses. A seguir, apresentamos os dados educacionais do Censo 2023.

O Transtorno do Espectro Autista e os dados educacionais do censo do INEP

De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar Brasileiro de 2023 (Brasil, 2024), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. Desses números a maior concentração está no Ensino Fundamental que concentra 62,9% das matrículas. A seguir, apresentamos o Gráfico 2 que mostra os dados de quando começou a pesquisa em 2019, até o último censo em 2023.

Gráfico 2 – Números de matrículas da Educação Especial entre os anos de 2019 a 2023



Fonte: Brasil (2024, p. 51)

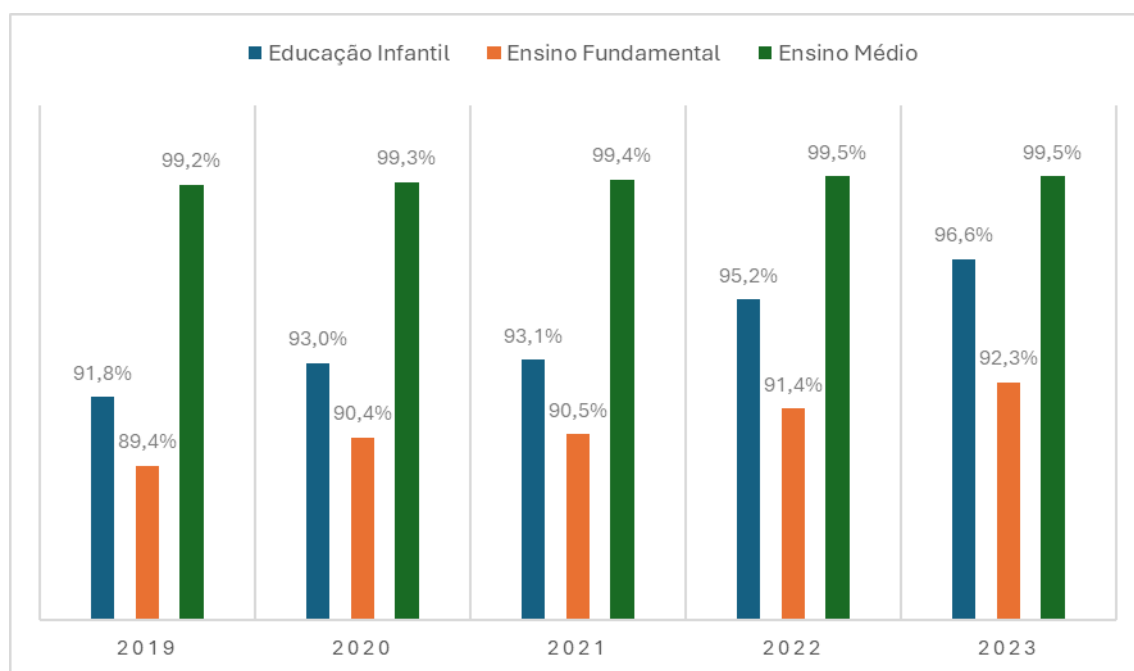
Como o nosso foco são os estudantes autistas do Ensino Médio, vamos analisar os dados dessa etapa de ensino, que está representada na linha verde. Observamos o aumento das matrículas do ano de 2019, com 126.438 estudantes, para o de 2021, com 223.258 alunos. Observamos um aumento de aproximadamente

76,57% no número de matrículas de estudantes no Ensino Médio em um período de 4 anos.

Se compararmos esses dados com as outras etapas de ensino, nenhuma teve um aumento tão significativo e crescente quanto o Ensino Médio. No mesmo período, os anos iniciais tiveram um aumento de 14,96% e os anos finais um aumento de 70,22%. Esses dados mostram a necessidade do desenvolvimento de estudos para esse público, nessa etapa de ensino, pois, entendemos que estudantes que, muitas vezes, encerravam a sua escolarização no Ensino Fundamental, aos poucos, estão ingressando no Ensino Médio.

O Gráfico 3, a seguir, nos mostra o percentual de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns inclusivas, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gráfico 3 – Percentual de Alunos Matriculados com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação que estão incluídos em Classes Comuns, segundo a Etapa de Ensino – 2019 a 2023.



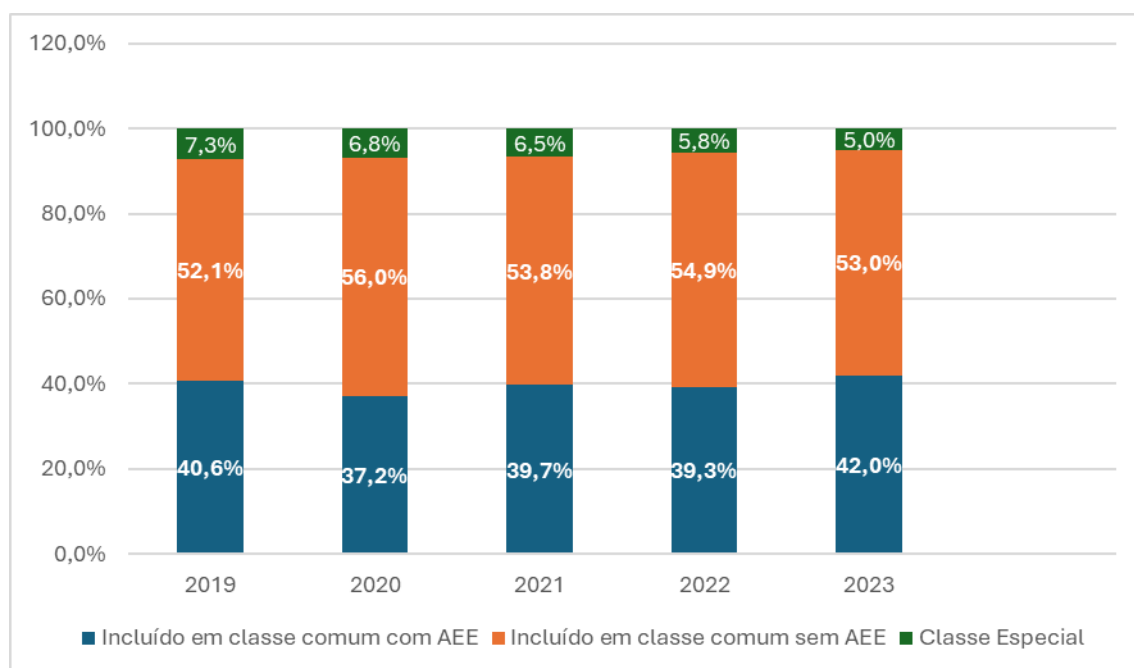
Fonte: Brasil (2024, p. 52)

No Gráfico 3, verifica-se que o percentual de estudantes incluídos em classes comuns aumentou ao longo dos anos em todas as etapas citadas acima, contudo o Ensino Médio é a etapa que mais se aproxima da totalidade com 99,5% dos estudantes matriculados em classes comuns inclusivas, que representa 222.142

estudantes em classes comuns inclusivas e 1.116 em classes especiais, considerando o número de matrículas apresentado no gráfico 2.

Agora apresentamos o gráfico 4 que mostra a porcentagem de estudantes, público-alvo da Educação Especial que tem tido ou não o Atendimento Educacional Especializado garantido conforme prevê a Constituição Federal (Brasil, 1988).

Gráfico 4 – Percentual de Matrículas de Alunos de 4 a 17 anos de idade com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação que frequentam Classes Comuns – com e sem Atendimento Educacional Especializado – ou Classes Especiais Exclusivas – 2019 a 2023



Fonte: Brasil (2024, p. 53)

O percentual de alunos incluídos em classes comuns inclusivas e com acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, passou de 40,6% em 2019 para 42% em 2023. Esses dados não especificam em qual etapa de ensino existe a maior quantidade de estudantes com o AEE, não conseguimos ter acesso a esse detalhamento de informações, ou seja, não sabemos qual a porcentagem que está com o AEE no Ensino Fundamental e qual está no Ensino Médio.

Os gráficos que apresentamos até o momento demonstram o aumento de matrículas na Educação Básica em todo o Brasil. Observamos que a quantidade de classes especiais vem diminuindo, e é isso que queremos. Aos poucos e bem lentamente, a quantidade de estudantes sem o AEE está diminuindo assim como as classes especiais e é isso que queremos: que cada vez mais as escolas se preparem para acolher qualquer estudante independente da sua especificidade.

Para Mantoan (2011) a escola para se tornar inclusiva deve acolher todos os alunos independente de quais sejam as suas condições, sejam elas sociais, emocionais, entre outras, respeitando as diversidades dos seus estudantes. Dessa forma, a dimensão da cultura inclusiva possibilita a escola se tornar uma comunidade acolhedora e colaboradora e que todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas.

No tocante ao direito da educação das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação existe o direito constitucional ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 1988). Esse serviço é um serviço da Educação Especial que existe como apoio e complemento com o objetivo de oferecer o que há de específico na formação desses estudantes, sem impedi-los de frequentar os ambientes comuns de ensino (Mantoan, 2011) e suplemento quando nos referimos aos estudantes de AH/SD. O AEE é o principal suporte para a inclusão dentro das escolas. Esse serviço busca transformar a Educação Especial e o comum abordando as diferenças sem criar generalizações (Mantoan, 2010). Para Vigotski (2021), a pedagogia especial precisa estar diluída nas atividades gerais do estudante. É um atendimento que busca preparar para a vida pública e cidadã, para a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um mesmo espaço como defende Mantoan (2010).

O AEE é um serviço da Educação Especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.11).

É importante conhecer quais são os serviços que envolvem o AEE. São disponibilizados diversos atendimentos que visam acompanhar o desenvolvimento do estudante desde a educação infantil e se estendendo a todas as modalidades de ensino na Educação Básica.

O AEE, conforme o Decreto nº 6.571 de 2008 (Brasil, 2008) será ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Pode ser realizado em ambiente hospitalar ou domiciliar, ofertado aos alunos, pelo sistema de ensino, de forma complementar e/ou

suplementar, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, como prevê o artigo 2º dessa mesma resolução.

As Salas de Recursos Multifuncionais cumprem o seguinte propósito:

da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (Brasil, 2012, p. 6-7).

É nesse espaço que o professor especialista, profissional responsável por realizar o AEE, realiza o seu trabalho. No Distrito Federal, as Salas de Recursos são organizadas em dois modelos: i) a Sala de Recursos Generalista e ii) a Sala de Recursos Específicas. A Sala de Recursos Generalista atende estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento. As salas específicas atendem grupos específicos de estudantes com: a) deficiência visual, b) deficiência auditiva e c) altas habilidades/superdotação (Distrito Federal, 2010). Essa organização difere do modelo proposto pelo Ministério da Educação, no qual apresenta um modelo único de sala, as Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007, 2012).

No Distrito Federal, contexto da nossa pesquisa, estão matriculados na rede pública de ensino 464.977 estudantes em 825 escolas, conforme o Censo de 2023 (Brasil, 2024). Esses números contabilizam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Quando iniciamos a pesquisa, esses números eram menores, sendo 430.000 estudantes em 690 escolas, pelos dados do i-Educar 2022 (Desses estudantes, 20.843 eram estudantes com deficiências e/ou TEA). Os números de estudantes autistas estão distribuídos da seguinte forma: 3.983 estão em classes comuns inclusivas, 831 em classes especiais e 540 em instituições educacionais especializadas, ou seja, o Centro de Ensino Especial. O total perfaz 5.354 estudantes autistas matriculados na rede pública, sendo que quase 10% desses estudantes estão no Centro de Ensino Especial.

No Distrito Federal, as cidades são chamadas de Regiões Administrativas – RA, e ao todo somam 35 regiões. No contexto educacional, existem 14 Coordenações

Regionais de Ensino – CRE que compreendem todas as regiões administrativas do DF, no qual uma delas foi o foco da nossa pesquisa.

Na Coordenação Regional de Ensino em que realizamos a nossa pesquisa, tínhamos, no início da pesquisa nos anos 2019/2020, um total de 2208 estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento³ ou altas habilidades/superdotação; destes, 393 eram estudantes autistas. Naquele momento, no Distrito Federal, existiam 548 salas de recursos sendo: 472 Salas de Recursos Generalistas e 126 Salas de Recursos Específicas.

Como o nosso foco foi o estudante autista, apresentamos a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e esclarece quem é considerada pessoa com transtorno do espectro autista, portadora de síndrome clínica, caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 01).

É importante ressaltar que a pessoa autista, para todos os efeitos legais, é considerada pessoa com deficiência. Nesse sentido, os direitos da pessoa autista não se restringem a essa lei, mas todas as leis e declarações que asseguram os direitos da pessoa com deficiência.

No artigo 2º, são apontadas as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, listadas a seguir:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

³ O termo Transtorno Global do Desenvolvimento foi substituído por Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014), porém muitos documentos oficiais ainda apresentam dessa forma.

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (Brasil, 2012, p. 01).

Para o cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, listadas acima, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado e, destacamos: a importância da formação, a capacitação dos profissionais e o incentivo à pesquisa a fim de atender as demandas da pessoa autista.

Os direitos da pessoa autista estão descritos no artigo 3º dessa forma:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

(Brasil, 2012, p. 02)

Todos os incisos atravessam a vida da criança autista, desde o primeiro, quando a lei garante o direito à vida digna, ao desenvolvimento do estudante, à proteção contra qualquer forma de abuso ou exploração, ao acesso ao diagnóstico precoce para que o estudante tenha acesso às adequações necessárias, ao atendimento multiprofissional, a fim de atendê-lo plenamente em suas necessidades e, por último, à Educação, à formação profissionalizante e à inserção no mercado de trabalho.

Diante dos direitos que citamos acima, a escola é um dos espaços indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento de qualquer estudante, sem exceção, e não seria diferente para o estudante autista. No entanto, são necessárias diversas adaptações/adequações sejam elas estruturais, metodológicas ou sociais. Cabe à escola se preparar para receber esses estudantes, da portaria aos gestores da escola, para que, de fato, a inclusão escolar aconteça (Carvalho, 2016).

A Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) garante que o estudante autista, nos termos do inciso IV do art. 2º, não pode ter a sua matrícula negada pelo gestor escolar ou autoridade competente, sob pena de multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

O estudante autista tem direito a um acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade, na Classe Comum Inclusiva do ensino regular. Quanto a esse acompanhante especializado a lei não define as atribuições desse acompanhante e fica a cargo dos estados e municípios definirem quais as atribuições do profissional que realizará esse acompanhamento.

No DF, nas escolas públicas, os profissionais que realizam esse trabalho, parte são chamados de monitores, servidores concursados e os demais são chamados de educadores sociais voluntários. Mas como o próprio nome diz 'voluntário', não possuindo vínculo empregatício com o estado e são responsáveis pelo apoio ao estudante apenas na tríade alimentação, locomoção e higiene (Brasil, 2015), ou seja, não possuem função pedagógica (Distrito Federal, 2018), podendo um único servidor atender até três estudantes, não existindo exclusividade no acompanhamento.

A não regulamentação das atribuições desse profissional que acompanha o estudante autista na Lei Federal, no caso, a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), deixa os estados e municípios a vontade para decidirem quais as atribuições esse profissional irá desempenhar, não existindo uma exigência mínima por parte da legislação, o que desfavorece o estudante autista, pois, no nosso caso, muitos

precisariam de um auxílio pedagógico a mais em sala de aula, mas não é isso que está garantido.

Recentemente, foi publicado em dezembro de 2023 o parecer 50/2023, mas ainda não homologado (Brasil, 2023). Esse documento é mais uma resposta às demandas da Educação Inclusiva que o nosso país vive desde o ano de 2008, que foi o ano que foi criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O objetivo desse documento é apresentar orientações específicas para o público da Educação Especial: o atendimento de estudantes autistas visando garantir a inclusão dessas pessoas, assim como o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem buscando as melhores possibilidades de inclusão. Ao nosso olhar essa iniciativa é louvável. A pouco discutíamos que o acompanhante do estudante autista não tinha as suas atribuições definidas em leis federais, porém, no que se refere as orientações ao atendimento educacional ao estudante autista, foram utilizados fundamentos em teorias estadunidenses como a Prática Baseada em Evidências de Spring⁴ (2007) *apud* (Brasil, 2023) e no que se refere a professor da Classe Comum Inclusiva o documento é razoável e necessário quando disse ser fundamental que além da formação em licenciatura, esse profissional busque formação continuada na área da inclusão e do autismo.

Quanto ao professor que realiza o AEE, além das atribuições previstas pela resolução do CNE/MEC (Brasil, 2008), o parecer apresenta uma extensa lista de conteúdos que precisariam ser minimamente contemplados por esse profissional. Essa lista composta por 35 habilidades direcionadas ao TEA que esse profissional deve ter, não considerou dois pontos: 1) o professor do AEE não é um professor exclusivo para os estudantes autistas, mas atende o público da Educação Especial, ou seja, ele atenderá estudantes com deficiência, diversas inclusive e estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, além dos estudantes de altas habilidades/superdotação; 2) o professor é professor, e ainda que tenha conhecimento sobre o autismo não é um psicólogo de formação para que saiba minimamente todas as 35 habilidades citadas nas páginas 49, 50 e 51 do documento (Brasil, 2023). Percebemos uma não valorização de pedagogias nacionais (Freire, 1987) assim como

⁴ Spring, B. (2007). Evidence-based practice in: clinical psychology: what it is, why it matters; what you need to know. *Journal of clinical psychology*, 611-631.

da Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski (1995; 2000; 2009; 2010; 2011; 2018; 2019; 2021), que aqui no Distrito Federal é a teoria que orienta o currículo escolar (Distrito Federal, 2014), ou seja, parece desconsiderar o contexto vivido por nós, brasileiros.

Quanto ao acompanhante especializado, as sugestões de formação básica em especialização técnica de nível médio, acrescidos de cursos de 180h, no qual foram descritas 20 habilidades nas páginas 55 e 56 desse parecer (Brasil, 2023). De fato seria necessário uma regulamentação dessa profissão com todas as suas atribuições, ressaltando que esse profissional não atende exclusivamente estudantes autistas, podendo atender estudantes com deficiências como prevê a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015).

A seguir, discutiremos o por que incluir justificando com o amparo legal.

2. INCLUSÃO ESCOLAR E O AUTISMO

Por que incluir? A inclusão escolar é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo dar oportunidade para entrar quem está de fora, no nosso caso, trazer para dentro da escola. No dicionário Aurélio (Ferreira, 2009), tão popularmente conhecido, incluir é “inserir, introduzir, fazer parte” (p. 380). É dar à pessoa os direitos e o acesso à equidade de oportunidades garantidas legalmente (Brasil, 1988; 1996; 2012; 2015). No contexto da Educação Inclusiva voltada para as pessoas com deficiência, autistas ou com altas habilidades/superdotação, incluir é criar caminhos de possibilidades para essas pessoas, para que elas se sintam pertencentes e atuantes na escola e na sociedade. No nosso caso, falaremos sobre caminhos possíveis para os estudantes autistas, falando da diversidade humana no autismo, de identidade, de um sujeito único social.

E quem são os responsáveis por esse processo inclusivo? E quem pode criar caminhos possíveis de aprendizagem para esses estudantes?

Em nível macro, a responsabilidade da escolarização das crianças é do Estado que deve criar e desenvolver políticas públicas que garantam o direito à Educação, previsto na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988). Em nível micro, as famílias e todos os profissionais que atuam nas escolas são responsáveis por esse processo inclusivo, da portaria aos gestores (Carvalho, 2016).

Quando falamos de trazer para dentro quem estava fora, não se restringe a fazer a matrícula do estudante, mas sim, de proporcionar as condições necessárias para que a escola seja um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. No caso dos estudantes autistas, significa garantir que suas necessidades sejam atendidas (Brasil, 2012), as adequações realizadas e que eles se sintam pertencentes àquele ambiente.

A educação nas escolas inclusivas deve ser vivenciada dentro da Classe Comum Inclusiva e na sala de recursos multifuncionais porque incluir é aprender juntos e para o estudante autista esse aprendizado deve ser lúdico e agradável para que não se torne um enfado e haja irritabilidades (Cunha, 2022), assim como para os demais estudantes. Para nós, nesse processo inclusivo é importante que a escola acolha o estudante. E por que acolher é tão importante?

Está previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), dez competências gerais da Educação Básica, sendo que duas delas se relacionam ao ato de acolher, no qual a Educação deve promover o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores que, articulados à construção do conhecimento, devem levar os alunos a conhecerem, apreciarem e cuidarem da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Outra competência é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p.10).

Esse trecho nos remete ao acolhimento, mas o que é acolher? Conforme o dicionário da Língua Portuguesa, a palavra acolher significa oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico, aceitar. Quanto à palavra acolhimento, seria a ação de acolher (Houaiss; Villar, 2009).

No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 2009) o significado da palavra acolher é dar acolhida, receber, dar créditos, dar ouvidos a alguém, atender o outro, refugiar e amparar. E o termo acolhimento, seria a ação ou efeito de acolher, recepção, atenção e consideração.

Então, considerando as definições acima, o acolhimento, pode acontecer de várias formas dentro do contexto escolar. Podendo ser um ato de: 1) escuta, 2) uma

atenção diferenciada, 3) um atendimento personalizado, 4) o aceitar o outro, 5) proteção, 6) oferecer conforto. Esse atendimento/acolhimento diferenciado direcionado aos estudantes autistas, entre outros, é muito importante para que esses estudantes se sintam pertencentes e protagonistas no ambiente escolar.

No capítulo anterior, apresentamos a quantidade de estudantes autistas matriculados nas escolas em todo o Brasil. Percebemos que esse número tem crescido e mais pessoas são diagnosticadas, mas, o fato é que as pessoas autistas sempre existiram, mesmo sem diagnósticos. Por isso, elas precisaram muitas vezes se adaptarem aos modelos impostos pelas sociedades que valorizavam os padrões e excluía os diferentes. Nosso olhar aqui, não busca padrões para as pessoas que estão dentro do espectro, também não exige da pessoa autista que ela se adapte ao ambiente, mas queremos que o social mude, se adapte para acolher melhor essas pessoas, que são únicas, com características próprias e que merecem viver de forma digna, sem se sentirem excluídas. Precisam se sentir parte do todo, independente das suas necessidades específicas. A seguir, vamos apresentar como tem sido o percurso da Educação Inclusiva no Brasil.

2.1. O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação no Brasil percorre o caminho da Educação Inclusiva há alguns anos. Sua fundamentação inicial se deu a partir da Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), aprovada em 10 de junho de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial que teve como objetivo guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais sobre os princípios, política e prática em Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Trata-se de um documento que afirma o compromisso de todos os países signatários garantirem uma Educação para Todos dentro do sistema regular de ensino. Dessa forma, os Estados asseguram que a educação das pessoas com deficiência, incluindo os autistas, deve ser parte integrante do sistema educacional em escolas regulares.

Para isso, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) acredita e proclama que toda criança tem direito fundamental à educação, ao acesso à escola regular, com pedagogias centradas no estudante e que respeitam as suas características, habilidades e interesses e atenda às suas necessidades específicas. Para que crianças e jovens com necessidades específicas estejam juntos com seus pares,

convivendo, ainda que exista uma desvantagem severa ou qualquer outra diferença que possa existir.

Para esse documento, a Escola Inclusiva não existe apenas para promover uma educação de alta qualidade, mas para “modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 04), mais solidárias. Assim, recomenda-se que o ensino deve ser relacionado às experiências dos estudantes; que os currículos sejam adaptados a eles e não o inverso; que a avaliação formativa seja utilizada para verificar a aprendizagem, no sentido de identificar suas dificuldades e buscar superá-las (Mantoan, 2015).

Com esse modelo de ensino a escola se adapta para receber o estudante e não o contrário. Para tanto, precisamos reconhecer os pressupostos da Educação Inclusiva que de acordo com Mittler (2003) em nossas palavras são: a) modificação das práticas pedagógicas e condutas em relação ao estudante; b) o currículo deve ser atualizado, de forma a encontrar-se acessível e efetivamente representativo das expectativas pedagógicas de todos envolvidos nesse processo, a fim de garantir o respeito às particularidades dos estudantes e oportunizar condições de aprendizagem para todos; c) estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis com as condições do estudante; d) responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos estudantes; e) superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação tanto do estudante como da turma.

Esses pressupostos indicam a aplicação de uma pedagogia diferenciada como resposta à diversidade, considerando a possibilidade de diferenciação de atividades propostas e o uso de materiais e de equipamentos convergentes com as necessidades identificadas e que se tenha em mente ‘o que’, ‘como’ e ‘quando’ o estudante deve aprender.

A Educação Inclusiva assume que as diferenças humanas são normais. A diversidade é o que nos caracteriza como seres humanos (Fernandes, 2004). Logo, os sistemas de ensino devem atender essa diversidade de existência, necessitando serem mais adaptativos e flexíveis, para o sucesso educacional e para a concretização da escolarização numa perspectiva inclusiva.

É nesse contexto, que após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi aprovada a nossa terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil,

1996), um documento revolucionário, por seguir os princípios da Constituição Cidadã (Brasil, 1988), e avançar bastante em relação à Educação Inclusiva.

É importante compreender que a inclusão não é apenas uma questão de sensibilidade, mas uma forma de conceber a realidade social e também uma exigência legal, mas nem sempre foi assim. A Constituição Federal – CF, de 1988 (Brasil, 1988), é nossa sétima Constituição, desde que foi proclamada a Independência do Brasil, em 1822, e a sexta desde que nos tornamos uma república. Ela é chamada de Constituição Cidadã, porque garantiu muitos direitos que não existiam até aquela época como a ampla garantia dos direitos fundamentais, numa perspectiva democrática e liberal.

Em seus fundamentos (Brasil, 1988), no artigo 1º, os incisos I e II citam a cidadania e a dignidade da pessoa humana como um direito de todos. Como parte dos objetivos fundamentais, está o artigo 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Já o artigo 5º garante o direito de sermos iguais perante a lei, sem qualquer tipo de distinção.

Como o nosso foco é educacional, trazemos o artigo 6º que garante o direito à Educação, um direito social que, mais à frente, o artigo 205 apresenta como direito de todos e dever do Estado e da família e que deve ser promovido e incentivado pela sociedade buscando a formação plena, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Ao longo da leitura desses artigos e incisos, são reforçados os direitos e deveres do cidadão, abrindo caminhos para a efetivação da educação escolar para todos. O artigo 206 trata, no inciso I “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2018, p. 114) como princípio para o ensino escolar e o inciso V, do artigo 208, garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino e avança, trazendo “da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, p. 115). Ainda no mesmo artigo, no inciso III, é garantido o Atendimento Educacional Especializado – AEE, às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, ou seja, um atendimento educacional para acolher, atender e valorizar as necessidades específicas de cada estudante com deficiência e/ou transtorno do espectro autista.

Desde 2008, quando foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aprovada por meio de emenda constitucional, que assegurou sistemas educacionais inclusivos, públicos e gratuitos para todas as pessoas em todos os níveis de ensino, um direito social previsto na Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988).

Então, as escolas brasileiras recebem e precisam, cada vez mais, preparar-se para acolher os estudantes com deficiência, os autistas e os com altas habilidades ou superdotação, em seus sistemas de ensino, público ou privado, em Classe Comum Inclusiva. Como o nosso foco são os estudantes autistas, no contexto educacional, a garantia da inclusão das pessoas autistas, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (Brasil, 1988) é um desafio diário para os profissionais da educação que buscam as melhores possibilidades de incluí-los na sociedade e no mundo do trabalho.

A inclusão escolar exige ações de envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar, desde gestores, docentes, técnicos, famílias e discentes, com ou sem deficiências além das adaptações e a formação dos docentes que são condições importantes para que a inclusão escolar aconteça (Carvalho, 2016).

Assim, a garantia do direito humano à educação dos estudantes autistas se apresenta como um direito fundamental (Brasil, 1988) no qual deve-se promover uma cultura de promoção de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, atendendo as suas necessidades, habilidades e potencialidades. Para que a educação dos estudantes autistas fosse garantida atendendo as suas especificidades foram necessárias que outras leis e documentos regulamentassem os direitos dessas pessoas estabelecendo normas para que os direitos fossem assegurados. Então, temos em 2008 a Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 2008) na perspectiva da Educação Inclusiva que define a Educação Especial como sendo:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.03).

Esse documento enfatiza o caráter inclusivo, indicando partir da Educação Especial para alcançar a Educação Inclusiva.

Além das leis e documentos específicos da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que falaremos mais a frente, existem mais duas leis que reforçam os direitos das pessoas autistas, a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando às pessoas autistas os mesmos direitos das pessoas com deficiência e, três anos depois, a Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Brasil, 2015) que muda a forma de conceituar a pessoa com deficiência, limitando a sua caracterização não apenas à condição da pessoa, mas à interação entre a condição da pessoa com as barreiras impostas pela sociedade. O artigo 2º define a pessoa com deficiência assim:

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, p. 01).

Essa definição se estende à pessoa autista, como apresenta a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012). O objetivo dessa lei é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, com vistas à sua inclusão social e à cidadania.

De acordo com a LBI (Brasil, 2015), 14 pontos devem ser considerados na aplicação da lei e destacamos seis, que possuem relação com a nossa pesquisa. São eles: a) acessibilidade; b) desenho universal; c) tecnologia assistiva; d) barreiras; e) comunicação e f) profissional de apoio escolar. Esses pontos devem ser observados e considerados durante o processo de inclusão escolar. O artigo 4º desse Estatuto garante que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, p. 03), seja ela por restrição, exclusão, ação ou omissão que prejudique, impeça ou negue o exercício dos direitos e das liberdades previstas em lei, incluindo as adaptações e o fornecimento de tecnologias assistivas.

A educação defendida pela LBI (Brasil, 2015) assegura um sistema educacional inclusivo a todas as pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades. Garante, ainda, o aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível, por meio de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

intelectuais e sociais, atendendo às características, interesses e necessidades de aprendizagem dessas pessoas. Para tanto, cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais com vistas 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.

Assim, esse documento prevê a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015, p. 07), favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Brasil, 1988); além de “incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 07). Tudo isso, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Encontramos, no estatuto (Brasil, 2015), mais uma relevância para o nosso trabalho, tendo em vista que queremos proporcionar desenvolvimento acadêmico e social aos nossos estudantes autistas e que nele está previsto a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (Brasil, 2015, p. 07), ou seja, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que deverão acontecer na escola.

Então, as instituições de ensino devem estar preparadas para receber todo e qualquer estudante, seja ele com ou sem deficiência e/ou autista, além disso, a escola deve ser exemplo de práticas na inclusão social oferecendo um tratamento digno e igualdade social a todos os estudantes.

O Ensino Médio

Como o nosso foco é o Ensino Médio, reconhecemos a importância de encaminhar/despertar nos estudantes autistas a necessidade dos prosseguimentos dos estudos, seja na Educação Superior ou na Educação Profissional, seja de nível técnico (Ensino Médio) ou de nível tecnológico (Graduação) pois almejamos que o

nosso estudante ingresse no mercado de trabalho e alcance níveis crescentes de escolarização e desenvolvimento humano.

Para regulamentar e normatizar essa escolarização temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que traça as diretrizes da educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (Brasil, 2018) que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino. O objetivo da BNCC (Brasil, 2018) é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preveem o Plano Nacional da Educação – PNE, (Brasil, 2014) e a LDB (Brasil, 1996). Essa base é “orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 07).

Assim, os dois documentos, a BNCC (Brasil, 2018) e a LDB (Brasil, 1996) estão organizados para garantir uma educação integral do sujeito considerando o comum e o diverso, sendo que cada um deles contribui a sua maneira.

A LDB (Brasil, 1996) apresenta dois conceitos importantes sobre os currículos no Brasil: i) o básico-comum, que são as competências e as diretrizes e ii) o diverso, representado pelos currículos que devem atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Com isso, a BNCC (Brasil, 2018) nos traz a concepção de um currículo contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos seus estudantes.

A BNCC reconhece o seu compromisso com a Educação Integral, e defende que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14).

Nesse sentido, entendemos a importância de valorizar a diversidade, a integralidade e as particularidades dos estudantes, considerando-os como sujeitos de aprendizagem que necessitam de uma educação acolhedora que visa o desenvolvimento pleno, sem discriminação, sem preconceito.

A BNCC (Brasil, 2018), apresenta as demandas do público-alvo do Ensino Médio, chamado, nesse documento, como juventude, que possui condição sócio-

histórico-cultural de sujeitos que precisam ser considerados nas suas especificidades e nas suas múltiplas dimensões.

Remetemo-nos ao conceito de sujeito integral, um sujeito sócio-histórico-cultural que precisa ter as suas demandas atendidas e as suas características respeitadas. Trata-se de respeitar a singularidade do estudante, na diversidade. A BNCC (Brasil, 2018) defende que o estudante seja o protagonista do seu processo de escolarização o que implica em,

assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Para que o estudante seja o protagonista do seu processo de escolarização, o Ensino Médio precisa cumprir com as suas finalidades, descritas no artigo 35 da LDB (Brasil, 1996). São elas:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 13).

O objetivo dessas finalidades é que o estudante consiga acompanhar as demandas da sociedade contemporânea, voltada para a formação integral da pessoa (Brasil, 2018). Por isso, a escola precisa ser um espaço no qual todos são capazes de aprender, sem distinção. É um espaço voltado para a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018, p. 466), com vistas a “uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável” (Brasil, 2018, p. 466).

Quanto à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, ela deve relacionar a teoria com a prática e estar articulada com as

diversas áreas do conhecimento. O estudante precisa se conscientizar de que necessita continuar aprendendo e aprimorando os seus conhecimentos, a fim de apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na sua comunicação (Brasil, 2018).

Em 2017, com o novo Ensino Médio, a LDB (Brasil, 1996) alterou o currículo único do Ensino Médio para um currículo flexível e diversificado. Após essa mudança, o currículo passou a ser composto por 5 itinerários formativos: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e sociais aplicadas e v) formação técnica e profissional. Esses itinerários devem ter relevância para o contexto local, atender às suas especificidades e à multiplicidade de interesses dos estudantes. Dessa forma, o currículo do Ensino Médio é composto pela formação geral básica e os itinerários formativos, no nosso caso, ciências da natureza e suas tecnologias.

A formação geral básica compreende as competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018), que, no Ensino Médio, concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas no Ensino Fundamental.

Como o foco do nosso trabalho se volta para a Educação em Ciências, restringir-nos às competências e habilidades da área de Ciências da Natureza. No Ensino Fundamental, é proposto aos estudantes,

investigar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e o exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 471).

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias deve oportunizar o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados no Ensino Fundamental. Assim,

trata a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões (Brasil, 2018, p. 471-472).

Dessa forma, possibilita aos estudantes ampliarem sua compreensão sobre a vida, sobre o nosso planeta e o universo, além da sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais

diante de um mundo complexo e imprevisível. O Ensino de Ciências tem uma função fundamental na formação das pessoas, visto que, todos os dias, lidamos com situações ou decisões que se relacionam com a Ciência, como tivemos há pouco tempo, o uso de vacinas que foi amplamente discutido durante a Pandemia de Covid-19.

Essas discussões coletivas, como aconteceu durante a pandemia, reforçaram o papel da Educação em Ciências que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, (Brasil, 2000) quando propõe uma construção coletiva do conhecimento, em um espaço de diálogo propiciado pela escola e com a participação da comunidade. Propor um espaço de diálogo, é estar aberto a Educação Dialógica proposta por Freire (1987).

Os PCNEM (Brasil, 2000) trazem as ciências, assim como as tecnologias como “construções humanas situadas historicamente e que os objetos de estudo por elas construídos e os discursos por elas elaborados não se confundem com o mundo físico e natural, embora este seja referido nesses discursos” (p.20). Esse documento traz a dimensão contextualizada do ensino, às vezes desvalorizada, com o argumento de não ser suficientemente acadêmica, e não ser dirigida para especialistas, porém procura manter um diálogo entre o qualitativo e quantitativo.

Outro ponto importante que os PCNEM (BRASIL, 2000) destacam é a contextualização sociocultural, na qual pretende-se que o Ensino de Ciências estimule o estudante a desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções, desenvolvendo o raciocínio e a capacidade de aprender. Tais parâmetros direcionam e organizam o aprendizado a fim de produzir um conhecimento efetivo de forma interdisciplinar e contextualizada, que visem a cidadania no sentido universal, não apenas profissionalizante, mas o aprendizado útil à vida e ao trabalho, ao desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, bem como, o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo.

Discorreremos sobre várias leis federais que apresentam garantias para a educação e como ela deve acontecer, em especial para os estudantes com

deficiências, contudo, algumas regulamentações, orientações não constam em leis federais cabendo aos estados e município legislarem a respeito.

A seguir, apresentamos os documentos que orientam a Educação Especial no Distrito Federal, nosso locus de pesquisa, no qual a Secretaria de Estado de Educação do DF assume as duas responsabilidades, de estado e município.

2.1.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DF

No Distrito Federal, para orientar a Educação Especial, foi construído um documento chamado Orientações Pedagógicas – OP, da Educação Especial (Distrito Federal, 2010), que orienta as ações pedagógicas dessa modalidade de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento deveria estar mais atualizado, principalmente porque leis importantes como a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) datam de um momento posterior ao ano de publicação das Orientações Pedagógicas do DF. Quando finalizávamos esse trabalho, ocorreu uma consulta pública destinada aos profissionais que trabalhavam na Educação Especial para opinarem sobre possíveis modificações do documento em vigor, mas não houve nenhuma nova publicação.

A trajetória histórica da Educação Especial no Distrito Federal evidencia como tem acontecido o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e transtornos ao longo desses anos.

Nos anos 1970, os estudantes eram inseridos nas classes comuns ou especiais conforme as condições individuais de cada um. A escolarização desses estudantes acontecia em escolas especiais e, conforme o desenvolvimento do estudante ele poderia ou não ser integrado à classe comum das escolas regulares. Naquela época, ainda não existiam as classes comuns inclusivas, e eram os estudantes que se adaptavam ao contexto escolar. Alguns prosseguiram, outros retornavam às escolas especiais, após uma sequência de repetências e evasão escolar, mostrando que o sistema de integração era ineficiente (Distrito Federal, 2010).

Já na década de 90, começaram a existir acordos e documentos internacionais que serviram de base para o início do processo de inclusão, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assim, era preciso modificar o modelo de escolarização e sair da integração e assumir um modelo inclusivo, no qual a instituição escolar passaria a adaptar às necessidades dos estudantes. Essa transição exigiu e exige

alterações educativas e organizacionais, que demandam tempo para que aconteçam. Em suma, eram necessárias uma reestruturação e uma remodelagem do sistema de ensino. A forma como o ensino estava desenvolvido não atendia mais a legislação em vigor, exigindo um novo olhar para a educação desses estudantes e o comprometimento dos profissionais da educação para discutir e trabalhar de forma inclusiva.

Então, a OP foi criada para orientar como deveria acontecer a escolarização dos estudantes com deficiência e transtornos, visto que, aos poucos, deixávamos um modelo integracionista para um inclusivo.

O foco desse documento se volta para o Atendimento Educacional Especializado e as suas especificidades conforme cada deficiência e/ou autismo, que por meio de ações especializadas e procedimentos pedagógicos variados, sejam observados os seguintes princípios já citados em outros documentos (Distrito Federal, 2010): a) respeito à dignidade humana (Brasil, 1988); a educabilidade de todos os seres humanos, independentemente das dificuldades que possam apresentar (UNESCO, 1994); c) do direito à igualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 1996); d) do direito à liberdade de aprender e de expressar-se (Brasil, 1988); e) do direito de ser diferente (Brasil, 1988).

A concepção de Educação, adotada por esse documento “inclui a promoção de recursos e de apoios voltados a propiciar ao educando com necessidades educacionais especiais o alcance de níveis crescentes de escolarização” (Distrito Federal, 2010, p. 15). É claro que esse documento é uma resposta a acordos internacionais e leis federais e por isso reforça ideias já citadas em outros documentos. Então, esse documento tem como objetivo apresentar orientações pedagógicas para o público-alvo da Educação Especial no DF para garantir a inclusão e combater qualquer forma de discriminação eliminando barreiras sociais, atitudinais ou metodológicas que impeçam/dificulta o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes.

E por se basear em diversos documentos internacionais (UNESCO, 1994) e nacionais (Brasil, 1988, 1996, 2012, 2015) que regulamentam a Educação Especial no Brasil e no Distrito Federal (Distrito Federal, 2010). Assim, esse documento do DF segue as orientações descritas na LBI (Brasil, 2015) que diz que o sistema público de ensino deve dispor de:

- oferta de atendimento educacional especializado na própria instituição educacional, no período denominado de contraturno e, quando necessário, no próprio turno de matrícula do estudante;
- continuidade de estudo e acesso às mais elevadas etapas e modalidades de ensino ao estudante;
- promoção de acessibilidade física e de transporte, bem como ajudas técnicas nas comunicações;
- formação continuada dos professores que atuam especificamente no atendimento educacional especializado e na formação continuada dos professores que atuam no ensino regular na perspectiva de educação inclusiva;
- transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2015, p. 17-18).

No caso dos estudantes autistas, temos por lei a garantia do AEE, um serviço realizado por um professor especialista. Sua transversalidade permite que ele atravessasse toda a Educação Básica. Esse serviço existe para que esses estudantes possam superar as barreiras impostas pela deficiência ou pelo autismo, no nosso caso.

Assim, o AEE é um espaço pedagógico, intencionalmente organizado por um professor especialista que, articulado com outros profissionais, busca promover a compensação das dificuldades e a suplementação de habilidades a fim de atender as especificidades de cada estudante. Esses outros profissionais tanto podem ser dentro como fora da escola (Distrito Federal, 2010).

O AEE é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, sua implantação foi responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, intermediado pela Secretaria de Educação Especial com a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela portaria nº 13 de 24 de abril de 2007 e os materiais repassados pelo Governo Federal (Brasil, 2007).

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, a organização funcional da SRM segue dois modelos: a Sala de Recursos Generalista e a sala de recursos específica. Nas salas generalistas, o atendimento é individual ou em grupos, para estudantes com deficiências físicas, intelectual, múltiplas e transtornos do espectro autista. Os tipos de salas de recursos específicas são três: para deficientes auditivos – DA, para deficientes visuais – DV, e para estudantes com altas habilidades/superdotação – AH/SD (Distrito Federal, 2010).

Esses espaços são equipados com mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática, e as salas específicas, são acrescidas de materiais pedagógicos que atendam às especificidades da deficiência visual, auditiva e das altas habilidades.

Outro destaque desse documento são as adequações curriculares. Elas devem contemplar a necessidade educacional apresentada pelo estudante. Essas adequações podem ter caráter muito significativo, por modificarem substancialmente o planejamento geral aplicado à turma e pouco significativo, porque supõem baixo grau de individualização (Distrito Federal, 2010).

Segundo as Orientações Pedagógicas do DF, as adequações nos elementos do currículo devem atender: a) adequações organizativas; b) objetivos e conteúdo; c) avaliativas; d) procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem (Distrito Federal, 2010). Nosso Protocolo foi construído buscando atender essas especificidades, pois consideramos que todos esses pontos precisam ser contemplados para a adequação do currículo em um processo inclusivo.

Antes de propor as adequações curriculares para os estudantes que delas necessitam, o professor deve identificar as necessidades educacionais desse estudante, suas potencialidades e suas dificuldades e que essas, não sejam motivos de impedimento para o seu desenvolvimento, mas um norte por onde caminhar. As ações dos docentes devem apontar o que, como e quando o estudante deve aprender e quais as formas de organização do ensino serão mais eficientes para o processo de aprendizagem, e por fim, como e quando avaliar. Não se trata de inventar um novo currículo, mas adaptá-lo, flexibilizando e considerando as capacidades do estudante e não desconsiderando. Para Cunha (2013; 2020) o currículo deve extrapolar as concepções de déficit e tornar a prática pedagógica rica em experiências educativas, sendo capaz de transformar a necessidade do aluno em vontade de aprender.

É muito relevante levarmos em consideração que o TEA pode manifestar-se de formas diferentes em cada pessoa, mesmo com o mesmo diagnóstico. O estudante autista é um sujeito aprendente, ativo, criativo e interativo, e que os professores devem considerar suas singularidades no processo de aprendizado, suas motivações e interesses. Pois, tão importante como considerar suas necessidades, é considerar suas habilidades e potencialidades (Cunha, 2020).

Essas ações são promotoras de uma Educação Inclusiva que visa que o estudante autista alcance o máximo de desenvolvimento respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, e que seja garantida a essas pessoas a permanência, a participação e aprendizagem (Brasil, 1988; 1996; 2015).

No capítulo a seguir, discutimos a teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski e o desenvolvimento da pessoa autista.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PESSOA AUTISTA

Na Escola Inclusiva, todos os estudantes têm direito à escolarização (Brasil, 1988), entre eles estão estudantes com diversas deficiências (física, motora, visual, intelectual etc.) e os transtornos, como o autismo, além de outras comorbidades, distúrbios ou disfunções. Essas pessoas são excluídas ou já sofreram exclusão ao longo de suas vidas, de diferentes maneiras. Para Tunes (2003) a exclusão não acontece para todas as pessoas da mesma forma.

É preciso romper com a ideia de que o “defeito”⁵ seja visto como um obstáculo para o desenvolvimento intelectual do estudante, mas que os impactos do “defeito” sejam contornados por caminhos indiretos de desenvolvimento (Vigotski, 1995). Os obstáculos/barreiras estão no contexto social e não na pessoa. Em uma sociedade não inclusiva, a deficiência e/ou transtorno se torna para a pessoa que a manifesta um desafio, assim como para aqueles que participam da sua educação, ou seja, o obstáculo existe porque o social não foi capaz de contornar os efeitos da deficiência ou do transtorno. Dessa forma, o estudante autista é capaz de aprender e suas dificuldades na interação com as pessoas e na sua forma de comunicação não podem ser empecilhos para a inclusão desses estudantes.

Ao defendermos a inclusão social, também defendemos o modelo social da deficiência. Para Sassaki (1997) a deficiência é um fenômeno social que desconsidera a deficiência como um atributo da pessoa. Nesse modelo, a sociedade deve se modificar a fim de atender as necessidades específicas de cada pessoa promovendo uma educação e uma sociedade mais inclusiva.

Dessa forma, fundamentados no direito que toda criança tem à educação, Educação para Todos (UNESCO, 1994), se faz necessário pensar no processo de ensino-aprendizagem como uma atividade social compensatória (Vigotski, 1995, 2021). Para Vigotski (1995, 2021), a compensação acontece quando a pessoa com deficiência, por meio do desenvolvimento cultural, compensa os sintomas da deficiência orgânica. Para o autor, a deficiência é social e não biológica, logo, compreendemos a importância do meio social para o desenvolvimento desse sujeito. Então, a pessoa, por meio do social, buscará caminhos indiretos de desenvolvimento,

⁵ Utilizaremos o termo “defeito”, por se tratar do termo utilizado por Vigotski (1995), no Tratado da Defectologia.

pois novos caminhos surgem quando a resposta direta é impedida pela deficiência. Nesse sentido, Vigotski (2011) disse:

O defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p.869).

Essa nova ordem fala sobre o desenvolvimento cultural que é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, no qual o desenvolvimento orgânico não foi capaz de avançar, assim, a cultura então, reelabora todo o comportamento natural da criança refazendo o curso do seu desenvolvimento (Vigotski, 2011). Vigotski (2021) dizia que os impedimentos de uma pessoa com deficiência eram produzidos socialmente e não organicamente, pois alguma anomalia orgânica só faria com que outros caminhos de desenvolvimento fossem criados. A deficiência não aniquila as possibilidades da pessoa, pois Vigotski (2021) defendia que os processos compensatórios não ocorriam apenas com as pessoas com deficiência, mas eram características de todos os seres humanos que possui obstáculos aos meios usuais de desenvolvimento:

Os processos compensatórios são a chave para a compreensão e a formulação da lei geral da diversificação dos modos de desenvolvimento cultural, uma das importantes tarefas com as quais os estudiosos da defectologia deveriam se ocupar (p.23).

O que difere entre as pessoas com deficiência ou não é que nas pessoas com deficiências esses processos são mais facilmente identificados (Vigotski, 2021), por exemplo, o importante é que a pessoa cega saiba ler como qualquer outra pessoa e não que ela veja as letras, ou seja, aprender o Braille é um caminho compensatório para uma pessoa cega.

Outro destaque desse autor é que a criança esteja em primeiro lugar, e não a deficiência, pois, para Vigotski (2021) “as leis que regem tanto o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente as mesmas” (p. 197) e não existe nenhuma diferença de princípio da educação de uma criança com deficiência ou outra criança (Vigotski, 2019). Quando entendemos que o princípio da educação para qualquer criança é o mesmo e vemos a criança antes de qualquer deficiência ou dificuldade que ela apresenta, estaremos buscando um bom caminho para compensar qualquer deficiência.

Vigotski (2021) dizia: “detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos as de saúde” (p. 34-35). Para os estudantes autistas, muito se vê sobre o que os estudantes não conseguem fazer, deixando de lado, ou dando menos importância às suas potencialidades e habilidades, e como dizia o autor “as áreas ricas de vida” (p.35). Essa mudança de foco e essa reflexão do como agir com esses estudantes que queremos despertar nos professores ao lerem o nosso Protocolo, pois a nossa intenção não é focar na deficiência ou no transtorno, mas nas possibilidades de desenvolvimento humano, que de acordo com Vigotski (2021) só há o desenvolvimento se houver sociedade, “não há intrapsíquico sem interpsíquico, tampouco há orgânico sem simbólico” (p. 10).

São as diferenças que nos caracterizam como humanos. Para Vigotski “valorizar a diversidade humana e combater as desigualdades socialmente construídas significa minar as bases da medicalização e da patologização da vida” (p. 10). Dessa forma, é necessário romper com as práticas hegemônicas principalmente quando nos referimos as crianças/estudantes com deficiência. Assim, a Defectologia contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando as possibilidades de desenvolvimento para qualquer criança, pois para o autor, a presença das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais é vantajosa para todos (Vigotski, 2021). Para ele, despatologizar a deficiência pode ajudar a despatologizar a tal normalidade.

Nesse sentido, no contexto escolar, os professores que atuam com os estudantes com deficiência e transtornos, no nosso caso, os estudantes autistas, sejam na Classe Comum Inclusiva ou na Sala de Recursos Generalista, têm desafios a enfrentarem, assim como enfrentam desafios com estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou seja, os desafios mudam de estudante para estudante. Para Vigotski (2021) é necessário

construir uma outra concepção de educação para pessoas com deficiência exige constituir novos conhecimentos e saberes sobre aprendizagem e desenvolvimento, construindo novos modos de ensinar-aprender para qualquer pessoa, deficiente ou não (p. 14).

O autor se mostra comprometido com o acesso universal de qualquer criança a uma educação de qualidade que busca a todo o momento perceber “formas de colaboração mútua, interdependência e convivência” (p.14). Não existe uma receita pronta e capaz de garantir o sucesso escolar, mas a busca por práticas mais

colaborativas, reflexivas e inovadoras são capazes de tornar o processo escolar dos estudantes com deficiência, um processo de qualidade.

A inclusão do estudante autista deve respeitar as suas individualidades e potencialidades (Brasil, 2018). Para Cunha (2013, 2020), o estudante autista não está incluído se não for agente de sua aprendizagem, no qual o planejamento docente deve privilegiar atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois ainda que a escola esteja equipada de recursos didáticos materiais, de nada vale se não houver planejamento didático para utilizá-los com objetivos específicos a fim de se alcançar uma nova perspectiva da atuação docente.

Dessa forma, a escola possui uma função essencial na vida das pessoas, e não seria diferente para as pessoas com deficiência e autistas. Para Vigotski (1991), não há desenvolvimento psíquico sem a educação, pois o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano, e o aprender é que gera desenvolvimento. Esse autor ressalta que o “estudo do desenvolvimento atípico é essencial para o entendimento dos processos comuns e típicos” (Vigotski, 2021, p. 22). Ter um desenvolvimento atípico não implica em ter um desenvolvimento menor ou inferior ao desenvolvimento típico, mas sim, em se desenvolver de outra forma. Então, os termos típico e atípico são os termos que utilizaremos nesse trabalho.

Vigotski (1991) defende que a criança precisa ir à escola para aprender aquilo que ela não conseguiria aprender sozinha, mas conseguirá com a ajuda dos outros, desde que as estratégias e recursos utilizados atendam às necessidades do estudante. Na educação, quando substituímos uma via por outra, estaremos, segundo Vigotski (2021) percorrendo o caminho da compensação social de qualquer defeito. Sendo assim, é com vistas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência e autistas, ou seja, buscando caminhos de compensação social que alinhamos a Educação Inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2015) à Teoria Histórico-Cultural a partir de estudos de Vigotski (1991; 1995; 2000; 2009; 2018; 2021). É no campo dessa teoria que estudamos as relações entre cultura e desenvolvimento.

A linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do ser humano e, para Vigotski (1995), a cultura é produto do trabalho humano, logo, a Ciência também deve ser entendida como produto do trabalho humano e, será por meio da cultura, o eixo central desse desenvolvimento, a fonte primária, produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do ser humano. Ou seja, partimos da

linguagem que orienta e planeja a ação, partimos do princípio de que a criança usa uma fala que não precisa ser necessariamente verbal, mas que acompanha e orienta o pensamento e a ação da pessoa. Nesse momento, precisamos entender que a linguagem pode ser oral, gestual, viso-espacial, e o que importa é existir uma comunicação entre as pessoas, independente de qual forma de linguagem seja usada. Como falamos de estudantes autistas, cuja condição se manifesta em espectro, teremos estudantes não verbais, por exemplo que se comunicarão por uma linguagem que não a oral.

A nossa pesquisa objetivou oportunizar orientações e possibilidades de atuação docente que favoreçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com autismo por meio do Protocolo que construímos. É importante que o jeito de ser da pessoa autista (Paoli; Sampaio, 2020) não se apresente como um obstáculo para o seu desenvolvimento e tão pouco seja motivo de exclusão para um estudante que precisa das múltiplas relações sociais para orientar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.1 AS RELAÇÕES SOCIAIS NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Para Paoli e Sampaio (2020) “as relações sociais são consideradas a raiz e a condutora do desenvolvimento de todos os comportamentos culturais da criança” (p. 02). Nesse mesmo sentido, Goes (2000) apresenta o papel fundamental das relações sociais para a formação do indivíduo. Na visão desses autores, existe um entrelaçamento de um ser humano, social, um indivíduo que se forma nas experiências no grupo social, um sujeito múltiplo, mas com identidade própria, uma psicologia que se volta para a totalidade e a individualidade do sujeito (Leal, 2013).

O estudante autista possui características próprias e necessidades específicas que precisam ser atendidas dentro e fora do contexto escolar. As suas peculiaridades não podem ser motivo de exclusão e obstáculos para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A diversidade deve ser respeitada e valorizada e o autista não deve ter as interações sociais impedidas ou dificultadas. Dessa forma, essas interações sociais precisam ser trabalhadas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Então, dentro da escola, como essas interações podem ser trabalhadas? Como aprender Ciências pode colaborar para a construção desse sujeito social, histórico e cultural?

Com base nas ideias de Vigotski (1995; 2009; 2011; 2021), evidenciamos que a construção social do indivíduo se dá na relação com as outras pessoas, por meio da linguagem e da cultura, ou seja, as aulas de Ciências devem ser um espaço de construção social, de aprendizagem entre os estudantes. Os interesses dos estudantes são construídos socialmente, nas interações sociais. Eles não são natos, o que implica que esses interesses podem ser trabalhados na sala de aula.

Para os estudantes autistas destacamos a importância da linguagem e da cultura que se desenvolvem nas interações sociais. Em um de seus trabalhos Vigotski (2000) traz uma paráfrase de Marx, que justifica a sua escolha por critérios Marxistas na construção dessa Nova Psicologia: “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Vigotski, 2000, p. 27). Nesse sentido, o ser humano é parte da história e se constitui nas relações com a sociedade, um ser histórico, social e individual que, ainda que tenha suas individualidades, é um sujeito social que, ao se relacionar com o outro, aprende e se desenvolve. O que queremos dizer com essa fala de Vigotski (2000), é que: o que o estudante aprendeu, antes de ser intrínseco ao estudante, antes foi social, e pela forma como se relacionou com esse meio, se tornou funções da sua personalidade.

Defendemos um indivíduo singular, que se torna quem é pelas experiências vividas no grupo social. Assim, se é no grupo social que ele se forma, esse grupo não deve ser excludente, mas deve acolher, valorizar e respeitar a diversidade e a singularidade das pessoas e fazem do indivíduo um ser único, em construção e produto dessas interações.

Como o nosso foco é o estudante autista, precisamos considerar que o espectro autista é amplo e mesmo que as pessoas autistas possuam características em comum, não podemos generalizar, o que se adequa a um estudante não necessariamente se adequa a todos dentro do espectro. No entanto, é imprescindível que estejamos atentos aos indícios atípicos da atenção e da comunicação para que possamos, a partir deles, definir nossas ações. Paoli e Sampaio (2020) apresentam a necessidade de criar

cada vez mais formas complexas de interação envolvendo uma multiplicidade de mediações (oralidade, gestualidade, olhares, contatos). Essas pessoas quanto mais se apropriam do repertório social, mais desenvolvem sua atenção, sua conduta e sua vontade (p. 212-213).

Dessa forma, é fundamental compreender que “quanto melhor for a qualidade das relações que estabelecermos com os sujeitos, mais o desenvolvimento psíquico será de qualidade” (Silva; Cristofolini, 2020, p. 90), ou seja, boas interações poderão produzir bons resultados, pois as interações interpessoais têm importante valor para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas. Trabalhar as interações sociais é buscar um caminho compensatório (Vigotski, 2021) para compensar as consequências orgânicas do autismo.

Para nós, é fundamental que as pessoas que atuam na educação de estudantes autistas e convivem com eles diariamente busquem caminhos para ampliar os modos de interação social e comunicação, entendendo que se essa interação e comunicação se mostrarem limitadas, então, entendemos que os instrumentos culturais utilizados na aprendizagem e no desenvolvimento desse sujeito podem ser inadequados ou insuficientes para compensar as dificuldades ou as limitações biológicas impostas à condição atípica da pessoa autista.

3.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Já discutimos a importância das interações sociais para todas as pessoas e, principalmente, para o estudante com deficiência, no nosso caso, o estudante autista. Consideramos importante a investigação da aprendizagem do estudante autista sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, pois a dificuldade nas interações sociais é uma das características mais marcantes de pessoas do espectro. Essa dificuldade emerge como o principal obstáculo em muitos casos.

A heterogeneidade dentro do Espectro Autista não nos permite definir um perfil para esse estudante. As dificuldades nas áreas da linguagem, interação e comportamento oscilam, sendo mais acentuadas para alguns e menos para outros, exigindo diferentes formas de ensino para diferentes pessoas. As barreiras se apresentam de formas distintas para esses estudantes e cabe às pessoas envolvidas na sua educação transpor esses obstáculos e pensar que todo o desenvolvimento humano acontece do social para o individual, independentemente de a pessoa ter um desenvolvimento típico ou atípico, pois as leis que regem o desenvolvimento humano são as mesmas, de acordo com Vigotski (2019, 2021).

Paoli e Sampaio (2020) afirmam que “a insuficiência das relações sociais no percurso do desenvolvimento da criança pode vir a acarretar como consequência

prejuízo na aquisição de condutas humanas complexas (linguagem, imaginação, construção de conceitos etc.)” (p. 05), pois será na relação com a cultura, eixo central do desenvolvimento do ser humano, que permitirá o desenvolvimento de suas funções e condutas superiores. Acontece, então, uma passagem do ser humano biológico ao cultural, ou seja, partimos das suas funções elementares, de base biológica do comportamento humano, determinadas basicamente pela maturação, para alcançarmos as funções psicológicas superiores que podem ser definidas como:

as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança (Vigotski, 2018, p. 91).

Para Vigotski (2021) o desenvolvimento humano acontece da mesma forma para as pessoas com desenvolvimento típico ou atípico: a partir das interações sociais. Assim, devemos buscar estratégias de ensino que favoreçam a interação e, por sua vez, fomentem a formação das funções psicológicas superiores: “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vigotski, 1991, p. 41).

O termo Função Psicológica Superior se refere à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vigotski, 1991; 2018). Eles são os grandes mediadores da relação do ser humano com o mundo. Essas funções são tipicamente humanas e são elas que nos diferenciam dos demais animais.

A criança não nasce pronta. Ao nascer, seu cérebro plástico depende de estímulos ofertados pelo ambiente, por meio das relações, para que ela se desenvolva. Isso vale para todos os seres humanos e não seria diferente para o autista. São exemplos de funções psicológicas superiores: a percepção, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção e a emoção.

O ser humano, por meio da mediação externa, faz uso dos instrumentos, além de aprimorá-los e passar para gerações futuras. Por meio desse instrumento, ele transforma o ambiente conforme suas necessidades. Portanto, esse instrumento é um elemento concreto que se interpõe entre o trabalho e o seu objeto. Já os signos fazem parte de uma orientação interna (Vigotski, 1991), psicológica e representam tudo o que possui um significado, construído em um ambiente social e histórico. Os signos incorporam e atribuem significado àquilo que antes não fazia nenhum sentido, e um

mesmo signo pode possuir diferentes significados para as pessoas. Por exemplo, falar sobre avião só tem sentido para as pessoas que sabem o que é, já quem não sabe, pode explorar, imaginar e aprender o que é um avião, assim como discutir sobre pressão atmosférica com um estudante só faz sentido para quem já conceituou o termo pressão atmosférica.

Quando dizemos que a função psicológica superior (Vigotski, 2018) foi inicialmente externa, significa que ela foi social, que existiu uma atividade humana entre duas pessoas que fez uso dos instrumentos e signos (externo), um processo que acontece de fora para dentro, estabelecendo uma ligação com o mundo.

Quando Vigotski (2000) postula a Lei geral: “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (p. 26), ele deixa muito claro que a gênese do desenvolvimento está nas relações sociais. No processo de o significado ser apropriado, da atividade interpessoal para a atividade intrapessoal, ocorre o que Vigotski (1991) chamou de internalização: “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 40) que pode ser melhor entendida no processo do desenvolvimento cultural. É tornar meu, algo que era do coletivo, ou seja, o que era externo passa a ser da pessoa. Para Vigotski (2021) não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpsíquico e não há orgânico sem simbólico.

Esse desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros e para si. Para Vigotski (2000):

tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si [...] qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade (p. 24-25).

Na fase intrapsicológica, a atividade psíquica é colocada em andamento. Os signos se convertem na principal representação que concretiza a comunicação e colaboram para a transformação do sujeito. Esses processos de internalização mudam o que já existiu com a criação do que passa a existir, o velho resignificando o novo. É o conceito espontâneo se tornando um conceito científico, é o novo, que acaba de ser apropriado, passando a fazer parte do seu ser, pois se incorpora às capacidades do sujeito (Martins; Rabatini, 2011).

Entendemos que será no encontro entre instrumento e signo que será possível modificar a forma interior, psíquica. Será atingindo as funções psicológicas superiores que o ser humano se humanizará. É na interação com outros seres humanos que o bebê, que nasce com as suas funções elementares, biológicas e involuntárias, alcançará as funções superiores, tipicamente humanas: por meio da interação social, de ações intencionais, propositais e voluntárias (Vigotski, 2018).

Compreendemos que os processos de aprendizagem de conteúdos acadêmicos são importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porém, essas aprendizagens não devem ser reduzidas a atividades mecanizadas, repetitivas e sem sentido. Os conteúdos acadêmicos precisam ser contextualizados e com significado, para que, por meio da linguagem e comunicação, o estudante autista faça parte de um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo fundamentado nas interações sociais (Rodrigues, 2019).

Qualquer estudante precisa estar em contato com estímulos presentes no ambiente que o cerca e com os conteúdos acadêmicos, e isso se torna possível quando os ambientes são enriquecidos de estímulos que valorizam seus saberes e os desafiem a problematizar o que já sabe para avançar.

Vigotski (1995), nos seus estudos sobre a criança com deficiência, criticava os sistemas educacionais que não trabalhavam a partir das potencialidades. Ele buscou compreender os processos educativos, pautando-se na averiguação das necessidades e possibilidades de vida e de aprendizagem destes sujeitos (Silva; Cristofoleti, 2020). Comparar essa pessoa somente com ela própria, pois se enxergamos as possibilidades limitadas, o desenvolvimento tenderá a ser limitado.

A escola, para Vigotski (2009), é indispensável sendo responsável por criar contextos intencionais de compartilhamento de significados sobre os eventos da nossa realidade social e natural promovendo a conversão de signos externos em instrumentos psíquicos” (Martins; Rabatini, 2011, p. 355). Para Vigotski (2009) o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, ou seja: i) ensinar aquilo que ela não aprenderia sozinha; ii) ensinar aquilo que não seria capaz de aprender ainda; iii) ensinar aquilo que ela está na iminência de aprender, mas não o fará, sem a intervenção adequada. Dessa forma, no contato com o outro, por meio das interações sociais que a escola possibilitará ao estudante, que ele terá a oportunidade de atuar, de construir o que não está pronto. A escola, inserida num contexto social, tem o seu

conteúdo historicamente variável, com diferentes características em diferentes épocas.

Para Martins e Rabatini (2011), “o processo de ensino pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente” (p. 355). Nessa linha, as atividades escolares se configuram como recursos de ensino capazes de estimular a aprendizagem e depois o desenvolvimento do ser humano, principalmente, as formas mais complexas de pensamento.

Nessa perspectiva, a mediação, para Vigotski (1991), é semiótica e se dá por meio de estímulos, instrumentos culturais e signos que, na interação do ser humano com o ambiente, são capazes de gerar desenvolvimento e, nessa relação dialética, é capaz de transformar o meio e ser transformado por ele. Dessa forma, no contexto escolar, entrelaçamos o velho (o que o estudante sabe) com o novo (o que ele ainda não sabe, mas está na iminência de saber, se tiver ajuda: orientação, dica, demonstração etc.), permitindo que o velho possibilite e se inspire em construir o novo que se apropriando do velho seja capaz de transformar e inovar (Silva; Cristofoleti, 2020).

É sob esse olhar do velho que inspira a construção do novo que pensamos o Ensino de Ciências inclusivo discutido na seção seguinte.

3.3 ENSINO DE CIÊNCIAS INCLUSIVO E A SIGNIFICAÇÃO

O Ensino de Ciências inclusivo deve ser capaz de responder ao seguinte questionamento: para quê e para quem a Educação em Ciências se destina? Millar (2003) respondeu a nosso questionamento e disse ‘para todos’. O autor defende que um currículo voltado para a compreensão de todos favorece a Educação em Ciências, sendo um currículo acessível para todos os estudantes em fase escolar, sejam estudantes com ou sem deficiência.

O Ensino de Ciências deve estar conectado à realidade e às ações cotidianas dos estudantes, devendo suprir as necessidades de uma sociedade em transformação, na qual o antigo se renova constantemente. Nesse processo de constantes mudanças, a prática pedagógica deve estar vinculada à realidade, ao cotidiano da escola e o cotidiano do aluno, o ensino precisa fazer sentido para os estudantes.

Vigotski (2009) coloca em evidência a função da palavra, uma palavra com significado e não uma palavra vazia. Para o autor, os significados são as conceitualizações das palavras, mas esses significados mudam historicamente. A palavra é, para ele, “o pequeno mundo da consciência” (Vigotski, 2009, p. 486). Nesse sentido, precisamos diferenciar significado de sentido, o primeiro é imutável, o segundo é fluído, depende da nossa interpretação, é inesgotável.

Nesse sentido, nós pensamos por palavras, que possuem significados e, à medida que esse significado amplia, seu alcance aumenta. Para Larrosa (2015) as palavras são pensamentos. Por exemplo: para uma criança a palavra delícia lembra comida, mas esse significado pode se ampliar para um adulto quando diz: a água do mar estava uma delícia, não porque ele tenha bebido a água do mar e achado gostosa, mas por ter tomado um banho de mar e gostado da temperatura da água, ou se essa metáfora for utilizada para uma pessoa autista, ela pode não ter clareza do que queríamos comunicar. Dessa forma, os conceitos científicos vão ampliando o seu significado à medida que o pensamento vai se tornando mais complexo, mas o nosso cuidado é para que os conteúdos do currículo tenham significado e sentido para o nosso estudante, considerando que ambos, significado e sentido, façam parte das aulas de Ciências.

O professor precisa reconhecer a Ciência como uma construção humana, produzida por pessoas, em um tempo histórico e social, para, então, repensar a sua prática pedagógica em sala de aula (Chalmers, 1993). Nessa linhagem, aprender Ciências, se apropriar dos conceitos científicos, precisa ter significado para qualquer estudante. Reduzir a Física, a Química e a Biologia a cálculos e fórmulas, memorização e repetição de conceitos é fazer desse estudante um repetidor de conceitos alheios, sem nenhum sentido.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada nessa pesquisa para a primeira, segunda, terceira e quarta fases da pesquisa e como realizamos a análise de dados. Apresentamos o contexto da pesquisa e seus participantes.

4.1 A METODOLOGIA QUALITATIVA

A escolha pela metodologia qualitativa de pesquisa se deu pelo interesse nos significados, que foram construídos pelos participantes na interação com a pesquisadora. Para Flick (2009), utilizar métodos qualitativos é considerar a comunicação da pesquisadora em campo como parte da produção do conhecimento, em vez de considerá-la como uma variável capaz de interferir no processo.

Flick (2009) destaca aspectos essenciais que conduzem a pesquisa qualitativa que consistem:

na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (p. 20).

O autor defende que a subjetividade da pesquisadora, na metodologia de pesquisa qualitativa, a coloca como parte do processo, permitindo a reflexão sobre as suas próprias atitudes, impressões e sentimentos como dados que podem ser documentados e analisados. Para ele, planejar métodos abertos fará justiça ao objeto de estudo de trabalho, o que permitiu que o nosso objeto de estudo fosse estudado na sua complexidade em seu contexto diário (Flick, 2009).

A metodologia qualitativa permitiu que percebêssemos as práticas e as interações dos sujeitos na vida cotidiana, ou seja, o caráter subjetivo desse modelo de pesquisa e os significados que ela foi capaz de proporcionar a nós foram determinantes para essa escolha.

Quando optamos por uma metodologia qualitativa foi por entendermos que ela orientava a análise de casos concretos que consideravam a sua particularidade temporal e local para, a partir das expressões e das atividades das pessoas participantes da pesquisa, em seus contextos locais (Flick, 2009), compreendermos uma determinada realidade.

4.2 O MÉTODO E OS PARTICIPANTES

O presente trabalho foi centrado na percepção que os professores da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva têm sobre a prática que eles desenvolvem em suas aulas sobre o acolhimento dos estudantes autistas, assim como o processo educativo destes, e na percepção dos estudantes autistas sobre o acolhimento que recebem e o processo educativo deles.

Para construir essa percepção, realizamos entrevistas em escolas de Ensino Médio do Distrito Federal, com um roteiro prévio de perguntas para: i) professores da Classe Comum Inclusiva de Matemática; ii) professores da Classe Comum Inclusiva de Ciências da Natureza, que inclui as áreas de Física, Química e Biologia; iii) professoras da SRG da área de Ciências da Natureza/Exatas e iv) os estudantes autistas.

A escolha pela técnica da entrevista semiestruturada se deu devido à sua flexibilidade. Esse modelo de entrevista foi formado por uma sequência de perguntas abertas, realizadas oralmente, que permitiu à entrevistadora/pesquisadora, neste caso, intervir acrescentando ou suprimindo questões à medida que a entrevista acontecia. Conforme Laville e Dionne (1999), esse instrumento de pesquisa permitiu perceber o ponto de vista, os posicionamentos e identificar as reais motivações dos professores entrevistados e as percepções dos estudantes autistas a fim de compreender a realidade social descrita.

Quanto a ética na pesquisa (Guilhem; Diniz, 2008), entendemos a sua importância, por realizarmos uma pesquisa com pessoas. Devido as mudanças no planejamento pelo contexto pandêmico que enfrentamos, consideramos que não seria necessário submetê-la ao comitê de ética. Porém, mesmo sem a submissão, tínhamos o conhecimento dos padrões éticos que eram necessários serem respeitados. Dessa forma, a pesquisadora respeitou fielmente a opinião dos que concordaram, assim como das pessoas que não concordaram em participar da pesquisa.

A concordância foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A). Fizemos todos os esclarecimentos que se fizeram necessário, garantindo a preservação da identidade dos participantes por meio de nomes fictícios e não apresentar nenhuma outra informação que pudesse revelar a identidade dos participantes, garantindo o anonimato e a dignidade das pessoas ao longo da pesquisa.

Antes de realizarmos as entrevistas nas escolas, tanto com professores como dos estudantes, a equipe diretiva das escolas foi informada e concordou, sendo receptivas. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, por preferência dos entrevistados, após a assinatura do TCLE (Apêndice A). Para os estudantes autistas menores de idade, os responsáveis assinaram o termo, após os estudantes anunciarem os seus desejos de participarem da pesquisa.

Quanto aos participantes do questionário avaliativo do Protocolo, inicialmente, tivemos um primeiro contato presencial e a assinatura do TCLE, assim como os demais participantes.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas de duas formas: individualmente em uma escola e outra parte foi realizada em formato de uma roda de conversa, pois essa foi a condição para três estudantes autistas participarem.

A construção das perguntas utilizou como referência o conceito do Transtorno do Espectro Autista, também foram considerados aspectos que envolvem a Educação Inclusiva, a escolarização dos estudantes autistas, a atuação docente na CCI e na SRG, as experiências dos entrevistados e a Educação em Ciências.

Os roteiros com as perguntas utilizadas nas entrevistas constam nos Apêndices de B ao F, desse trabalho, conforme o grupo participante. A construção dos roteiros se deu a partir da literatura sobre Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista. As perguntas, para docentes, tinham como objetivo identificar a percepção dos professores da Classe Comum Inclusiva e da Sala de Recursos Generalista sobre a sua prática no acolhimento e o processo educativo dos estudantes autistas, considerando, também, suas angústias, medos e dificuldades que enfrentavam no dia a dia escolar. Após as entrevistas com os professores, entrevistamos estudantes autistas a fim de identificar a percepção desses estudantes sobre o acolhimento que recebem e como percebem o processo educativo deles. Conhecidas essas percepções, construímos um Protocolo que pudessem auxiliar os professores da CCI e da SRG na sua prática pedagógica com os estudantes autistas e que fosse possível ser exercida cotidianamente em sua profissão.

A pesquisa foi organizada em 4 fases, devido à complexidade dos seus objetivos específicos pré-estabelecidos. Assim, cada fase correspondeu a um objetivo específico e seu resultado proporcionou a construção do procedimento da fase posterior. Resumidamente, as fases foram divididas da seguinte forma:

4.2.1 Primeira Fase – Conhecendo as percepções

O foco dessa pesquisa esteve na construção de um Protocolo com orientações de acolhimento e acompanhamento pedagógico para professores que atuam com Estudantes Autistas do Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências. Assim, ouvir o saber docente desses profissionais e a percepção dos estudantes sobre o acolhimento e o processo educativo desses estudantes trouxe indicadores de como esse documento poderia ser construído e organizado. Para identificar as percepções dos professores e estudantes, subdividimos essas fases em quatro momentos a fim de facilitar a nossa investigação e compreensão.

4.2.1.1 Primeiro momento: a percepção de dois professores sobre a vivência com pessoas autistas

A relevância deste objetivo se centrou na certeza de que ouvir os professores da Classe Comum Inclusiva que vivenciam a convivência com autistas todos os dias, oportunizaria conhecermos os seus contextos de vida e atuação docente como professores de exatas da CCI no Ensino Médio.

Os docentes que participaram da pesquisa tinham a especificidade de um deles ser autista e o outro ser pai de uma garota autista.

Consideramos importante escutá-los para conhecer o contexto que atuam esses profissionais e, então, perceber as demandas que envolvem os atendimentos dos estudantes autistas.

Esse primeiro momento consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (Laville; Dionne, 1999), cujos roteiros constam nos Apêndices B e C. Esse modelo de entrevista consiste em

entrevistas cujos temas são especificados e as perguntas (abertas) preparadas previamente. Mas toda a liberdade é mantida, no que concerne à retomada de algumas questões, à ordem na qual as perguntas são feitas e ao acréscimo de outras improvisadas (p.188).

Esse modelo nos permitiu aprofundar em algumas trocas com os entrevistados: Por quê? Como? Você pode me dar um exemplo? Essas foram algumas das perguntas que acrescentamos ao longo das entrevistas.

A flexibilidade desse tipo de entrevista também permite um contato mais próximo entre a pesquisadora e os entrevistados. Outro destaque é que essa técnica de pesquisa nos proporcionou identificar, por meio da fala dos entrevistados, a interpretação deles sobre a realidade vivida (Laville; Dionne, 1999).

Durante a entrevista, buscamos realizar uma escuta sensível (Barbier, 2007), pois essa abordagem se apoia na empatia. Para Barbier (2007) é preciso aceitar o outro incondicionalmente, sem julgar, sem medir nem comparar, e não situar a pessoa em um lugar social, reconhecendo-a na sua complexidade, dotada de liberdade e imaginação criadora. O autor considera que esse é um estado de hiperobservação, de suprema atenção, que se apoia nos cinco sentidos e que “aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido” (p.97), um ouvir sem julgar, sem se manter distante.

Entendemos que as pessoas entrevistadas teriam muito a contar sobre as relações que têm com pessoas autistas todos os dias. Esses saberes e posicionamentos apontados pelos entrevistados nos permitiram interpretar o que é relevante para a construção do *corpus* da pesquisa. Essa técnica trouxe a possibilidade de concretizar memórias em narrativas: foram narrativas de pessoas que viveram e vivem situações associadas ao nosso foco de pesquisa, que é a pessoa autista. Assim, buscamos entender os comportamentos, motivos, crenças, atitudes, valores, experiências e o modo como essas pessoas interpretam e dão sentido ao autismo.

Escutamos esses professores que são/atuam/convivem com pessoas autistas, a fim de que possamos conhecer as suas histórias de vida, seus contextos, suas experiências e sentidos. Larrossa (2015) apresenta o par experiência e sentido como uma maneira de pensar a Educação, a partir de um ponto de vista que não seria nem melhor ou pior, mas aberto a outros esquemas de pensamento capazes de produzir outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido. Explorando o que a palavra experiência nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico, reivindicando a experiência e fazendo-a soar de outro modo, convidamos os participantes à reflexão de si: suas histórias e experiências vividas.

Seguir o pensamento de Larrosa (2015) implica a necessidade de manter os ideais para que a nossa vida continue tendo sentido para além da nossa própria vida. Para tanto, ele defende que temos que melhorar nossos saberes e técnicas, sendo críticos, por meio do que o par experiência e sentido pode nos oferecer.

Demos vozes a esses atores e proporcionamos um pensar a experiência como uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, considerando a experiência como o que acontece, o que escapa do nosso saber, do nosso poder e da nossa vontade. A experiência que aqui defendemos é capaz de me formar, formar a ti e nos transformar,

ela nos faz da maneira que somos e, se vivermos uma vida que não seja a nossa ou, segundo Larrossa (2015), construída fora de nós, será uma experiência destruída, falsa, uma vida anônima e vazia de sentidos. Nesse sentido, buscamos identificar o que atravessa esses professores, e mostrar os sentimentos, os medos e as ausências.

Dar vozes a esses profissionais nos permitiu compreender que as práticas docentes estão enraizadas em contextos e histórias individuais. Histórias de vida capazes de transformar a realidade deles, reescrevendo suas histórias e trazendo sentidos para além da própria vida do professor.

4.2.1.2 Segundo momento: a percepção das professoras da Sala de Recursos Generalista e dos professores da Classe Comum Inclusiva sobre o processo educativo de estudantes autistas

Nesse momento, nosso objetivo foi identificar a percepção das professoras da Sala de Recursos Generalista e dos professores da Classe Comum Inclusiva sobre o processo educativo dos estudantes autistas no Ensino Médio. As professoras da SRG eram todas da área de Ciências da Natureza/Exatas e os professores das CCI atuavam nas áreas de Física, Química ou Biologia. Nossa entrevista buscou entender como eles percebiam o acolhimento e o processo educativo desses estudantes.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas, como fizemos no primeiro momento. As perguntas constam no apêndice D (professoras da Sala de Recursos Generalista) e apêndice E (professores da Classe Comum Inclusiva). Nosso objetivo foi escutá-los e deixá-los falar enquanto sentissem necessidade.

4.2.1.3 Terceiro momento: a percepção dos estudantes autistas sobre o processo educativo deles

No último momento dessa fase, buscamos identificar a percepção dos estudantes autistas, no Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências, sobre como eles percebiam o acolhimento e o acompanhamento pedagógico deles tanto na Sala de Recursos Generalista como na Classe Comum Inclusiva. Utilizamos o roteiro de perguntas que consta no apêndice F.

4.2.2 Segunda Fase – Descrição, análise e discussão das percepções dos participantes

A primeira fase consistiu na realização das entrevistas e, portanto, na segunda fase, o nosso objetivo se centrou na análise desse *corpus* de pesquisa. Fizemos a análise dos três momentos que descrevemos na seção anterior e, a partir desses dados, construímos o Protocolo.

Nessa fase, utilizamos como técnica de análise a Análise Temática Dialógica proposta por Silva e Borges (2017), com a construção de mapas semióticos para a melhor compreensão dos enunciados e da identificação de temas e subtemas, partindo da fala dos participantes. O detalhamento desse método de análise foi descrito em uma seção específica neste capítulo.

4.2.3 Terceira Fase – A Construção do Protocolo

A terceira fase da pesquisa consistiu no desenvolvimento de um Protocolo destinado à orientação de professores da Sala de Recursos Generalista, assim como de professores da Classe Comum Inclusiva, para atuarem com estudantes autistas no acolhimento e no acompanhamento do processo educativo desses estudantes no Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências.

Consideramos as análises das falas dos estudantes autistas, as suas percepções sobre ser autista e como percebem o próprio processo de escolarização para, então, estruturar os assuntos que foram trabalhados na construção desse documento, assim como a percepção dos professores entrevistados.

Nosso objetivo foi construir um documento que atendesse as percepções e as ausências relatadas pelos estudantes autistas durante as entrevistas, e atendesse as percepções dos professores especialistas e da Classe Comum Inclusiva. Utilizamos trechos das falas dos estudantes autistas no decorrer da escrita, sob o olhar: ‘nada sobre nós sem nós’.

Em resumo, no desenvolvimento do documento, partimos de uma revisão integrativa da literatura, do levantamento da legislação e buscando responder às percepções dos professores sobre o processo educativo dos estudantes autistas e as ausências percebidas pelos estudantes autistas sobre o processo educativo deles, sob o olhar da Teoria Histórico-cultural no contexto da Educação em Ciências.

Para a formatação e *design* do Protocolo utilizamos o site Canva.

4.2.4 Quarta Fase – A Validação do Protocolo

A quarta fase consistiu na validação do Protocolo. Permanecemos com professores da SRG e da CCI que participaram da primeira fase da pesquisa e outros professores de SRG que convidamos posteriormente, visto que esse Protocolo foi destinado à orientação desses docentes. Retornar com esse documento aos professores para a avaliação foi uma forma de retribuir a participação deles na pesquisa.

Nossa intenção foi identificar as contribuições que um Protocolo de ações educacionais pode trazer para o acolhimento e acompanhamento de estudantes autistas por docentes da SRG e da CCI de escolas públicas do Ensino Médio do DF, no contexto da Educação em Ciências. Queremos auxiliar e orientar esses profissionais, transpondo/eliminando obstáculos, sejam eles arquitetônicos, metodológicos ou sociais, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja capaz de gerar desenvolvimento humano aos estudantes autistas.

Para essa avaliação, foi fundamental considerar critérios de avaliação que garantissem que as ausências percebidas por esses estudantes tivessem sido contempladas de maneira eficiente e respeitosa. Queremos que esse Protocolo acolha as necessidades dos estudantes autistas no processo educativo deles. Utilizamos quatro critérios, foram eles: i) o que os professores consideraram mais importante no Protocolo; ii) o que chamou mais a atenção quanto à diagramação do Protocolo, bem como o assunto que consideraram mais importantes; iii) se os professores desconheciam alguma informação contida no Protocolo e iv) outras contribuições.

Os critérios que utilizamos teve como objetivo criar um norte para identificarmos as potencialidades e alguma fragilidade do Protocolo a fim de que ele possa ser melhorado, apresentando formas de acolher as necessidades dos estudantes autistas no processo educativo deles.

As perguntas que utilizamos para essa validação consta no apêndice H e forma enviadas em um documento formato *word* pelo *whatsapp*, podendo ser respondidas por escrito ou por áudio.

4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Temática Dialógica proposta por Silva e Borges (2017), por ser um método analítico qualitativo de análise de dados que permite usufruir da dinamicidade e da flexibilidade proposta pelo método.

Esta técnica de análise permitiu que o entrevistado, ao narrar fatos importantes da sua vida, também reorganizasse aspectos e significados do que foi contado (Silva; Borges, 2017), podendo haver momentos de emoções e momentos em que os entrevistados tinham dificuldades de falar. Assim, a entrevistadora precisou se mostrar hábil na escuta e motivadora para que a conversa acontecesse, existindo uma participação da entrevistadora no sentido de ouvir o outro.

Essa técnica de análise possibilitou um intenso caminhar, de ir e vir em todo Protocolo produzido durante a pesquisa, permitiu dialogar e evidenciar o seu caráter dialógico, que permitiu produzir significados a partir das falas tanto dos professores especialistas e da Classe Comum Inclusiva, como dos estudantes entrevistados.

Na visão de Silva e Borges (2017), tanto a voz como o silêncio são reveladores do discurso e essas vozes não se restringem aos indivíduos, mas se estendem a instituições e histórias, podendo ser chamadas de vozes sociais.

Essa técnica de análise é fundamentada na Teoria do *Self* Dialógico de Hermans⁶ (1996), citado por Silva e Borges (2017), em que um mesmo indivíduo coexiste em diferentes posições do 'eu' que dialogam e negociam entre si, formando o *self*. Esse tipo de análise segue, também, os enunciados de Bakhtin (1997), que, segundo o autor, são construídos por meio da interação. A interação verbal ou não verbal acontece pela relação estabelecida entre as pessoas, no nosso caso, a pesquisadora e os professores, a pesquisadora e os estudantes e um estudante com outro estudante, além da pesquisadora consigo mesma.

Esse é uma técnica não-linear de análise que seguiu vários passos, que serão detalhadas à medida que as etapas forem descritas. Nessa técnica de análise de dados (Silva; Borges, 2017), durante a realização das entrevistas e a roda de conversa, foi possível, por meio da fala e dos posicionamentos dos participantes, regular os significados do grupo de professores da SRG, dos professores da CCI e assim, identificar as suas ações. Nessa técnica, a linguagem verbal e não verbal foi

⁶ HERMANS, H. Voicing the Self: from information processing to dialogical interchange. American Psychological Association PsycNET, v. 119, n.1, p. 31-50, 1996.

observada para analisar as interações entre a pesquisadora e participantes e entre os próprios participantes, no caso dos estudantes entrevistados.

Esse modelo de análise seguiu alguns passos:

i – Transcrição das entrevistas. Neste momento, a pesquisadora iniciou a sua imersão e familiarização com os áudios produzidos na pesquisa, realizando a transcrição na íntegra, constituindo os arquivos digitais.

ii – Leitura intensiva das transcrições das entrevistas, com o objetivo de encadear os enunciados.

iii – Nesse momento, após a leitura e releitura das transcrições, foi possível organizar os enunciados em temas e subtemas recorrentes, relações e similaridades de significados das enunciações. Na realização dessa parte, a pesquisadora teve de tecer relações entre os subtemas gerados por meio de anotações específicas, uso de cores diferentes e tabelas com o objetivo de organizar as informações.

iv – A elaboração e análise dos Mapas Semióticos. Após a identificação dos temas e subtemas, foram organizadas as relações construídas pela pesquisadora; então, elaboramos, analisamos e discutimos os mapas semióticos que se mostraram mais relevantes para a nossa pesquisa.

Fez-se necessário um envolvimento intenso com as informações do *corpus* de análise. O processo de análise exigiu um constante ir e vir ao longo de todo o material que constituiu o *corpus* de análise até que os temas e subtemas fossem gerados. Os mapas de significados construídos trouxeram dinamicidade à análise e discussão dos dados, contribuindo para a construção do Protocolo.

A partir do próximo capítulo, descreveremos como se deu a primeira fase da pesquisa.

5. DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS FASES DA PESQUISA

No início deste capítulo, apresentamos a descrição das fases da pesquisa e, em seguida, a análise e discussão dessas fases. Optamos por reunir essas informações para proporcionar uma visão clara e contínua do processo, começando pela contextualização e descrição das fases. A partir daí, demonstramos como se deu a construção de dados e, posteriormente, realizamos a análise e discussão desses dados, com a apresentação e análise dos mapas de significados, que facilitaram a compreensão das falas e dos posicionamentos dos entrevistados.

Descrevemos também as características dos professores e estudantes autistas que participaram da pesquisa em suas diferentes fases. Entretanto, antes de descrevermos as fases da pesquisa, contextualizamos o panorama geral da inclusão escolar nas escolas públicas do Ensino Médio no Distrito Federal.

5.1 UM PANORAMA GERAL DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

A Escola Inclusiva é um espaço para todos, sem exceção. O último Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2024) revela um crescimento contínuo nas matrículas de estudantes com deficiência. O Censo de 2021 mostra que o número de matrículas de estudantes com deficiência e transtornos, no Ensino Médio, aumentou de 94.274, em 2017, para 173.935 em 2021. Já no ano de 2023, esse número alcançou 223.258 matrículas (Brasil, 2024). Esse aumento constante demonstra a necessidade de crescente demanda de pesquisas voltadas para esse público na modalidade de Ensino Médio.

Observamos que estudantes que, muitas vezes, encerravam a sua escolarização no Ensino Fundamental, estão agora ingressando no Ensino Médio. Embora tenhamos avançado no número de matrículas, ainda há muito a ser feito para garantir a continuidade dos estudos desses alunos e seu possível ingresso na Educação Superior.

5.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

A primeira fase da pesquisa consistiu na realização de entrevistas para compreender as demandas de dois professores da Classe Comum Inclusiva. Esses docentes compartilharam suas experiências, inquietações e desafios ao atuar com

estudantes com deficiência e autismo, além de falar sobre o impacto pessoal de conviver diariamente com o autismo, uma vez que um dos professores tem uma filha autista e o outro é autista.

As entrevistas foram realizadas em uma escola pública de Ensino Médio no Distrito Federal. A direção da escola estava de acordo e se mostrou receptiva e disponível para o que precisássemos. Foram feitas duas visitas à escola, onde os dois professores entrevistados trabalhavam, e a pesquisadora já conhecia ambos, tendo trabalhado com eles em outra ocasião.

Na primeira visita, a pesquisadora apresentou a proposta da pesquisa e convidou-os a participarem voluntariamente. Após a aprovação deles, foi agendado um dia e horário para que a realização das entrevistas, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) foi assinado.

As entrevistas ocorreram no mês de abril de 2022, com base no roteiro de perguntas descrito no apêndice B. Ambas foram realizadas no mesmo dia: uma no turno matutino e a outra no turno vespertino, durante o horário de coordenação dos professores. A Sala de Apoio Pedagógico foi disponibilizada para a realização das entrevistas.

5.2.1 Análise e Discussões da Primeira Fase da Pesquisa

A dos dados foi conduzida utilizando a Análise Temática Dialógica, conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Houve uma interação constante entre os participantes e a pesquisadora aconteceram em diferentes momentos, e todas as informações reunidas foram interpretadas para identificar padrões e significados. A partir dessas interpretações, construímos conexões teóricas com as abordagens já discutidas na pesquisa, destacando pontos em comum e diferenças entre os contextos dos entrevistados. No quadro 2, apresentamos as informações sobre os participantes.

Quadro 2 - Informações dos participantes da primeira fase

Nome	Tempo docência	Formação	Observações
Carlos	29 anos	Licenciatura em Matemática	Docente autista atuante no Ensino Médio.
Saulo	32 anos	Licenciatura em Matemática	Docente atuante no Ensino Médio e pai de uma garota autista.

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

O professor Carlos⁷ é casado, tem um filho e foi diagnosticado como autista no ano de 2020. Seu diagnóstico foi tardio, quando já era professor. Ele relatou que a sua fala aconteceu tardiamente, por volta dos 5 anos de idade. Durante sua escolarização, ele mencionou que foi aluno do Centro de Ensino Especial durante um ano, em 1982, e depois continuou seus estudos na Escola Comum.

Nesse trabalho, utilizamos o termo Escola Comum para caracterizar a escola que não é o Centro de Ensino Especial, nem a Escola Inclusiva como conhecemos hoje. Para nós, Escola Comum é a escola que recebia apenas os estudantes sem laudos até a regulamentação da Escola Inclusiva para todos, uma escola com visão integradora. Para a autora o Centro de Ensino Especial não pode ser confundido como a escola regular do Ensino Fundamental pois, para ela a escola especial inferioriza, discrimina e limita o estudante (Mantoan, 2011).

O professor Saulo é casado e pai de duas filhas, sendo a mais nova diagnosticada como autista. As primeiras dificuldades surgiram logo após o nascimento de Júlia⁸. Júlia tinha 24 anos na época da pesquisa e nunca frequentou a Escola Comum ou a Escola Inclusiva. Ela conheceu apenas o Centro de Ensino Especial, onde continuava a frequentar.

A entrevista com o professor Saulo⁹ durou em média 1 hora e 10 minutos. Com o professor Carlos¹⁰, a entrevista teve aproximadamente 2 horas e 10 minutos de duração. As gravações foram realizadas com auxílio de um celular. As entrevistas aconteceram de forma privativa, em uma sala disponibilizada pela pedagoga, que atuava na Sala de Apoio da escola. Ao final, agradecemos a colaboração dos professores participantes.

O resultado da transcrição das entrevistas proporcionou uma compreensão sobre a percepção desses professores a respeito de suas experiências com o autismo, permitindo que os entrevistados falassem de lugares diferentes: o professor autista e o professor, pai de uma garota autista. Além disso, a compreensão sobre as percepções desses professores foi motivadora e inspiradora para seguirmos com a construção do nosso protocolo.

⁷ Os trechos de falas das pessoas entrevistadas serão mantidos em itálico para diferenciar das citações diretas de teóricos.

⁸ Nome fictício da filha do professor Saulo.

⁹ O nome Saulo é fictício e foi utilizado para preservar a identidade do professor entrevistado.

¹⁰ O nome Carlos é fictício e foi utilizado para preservar a identidade do professor entrevistado.

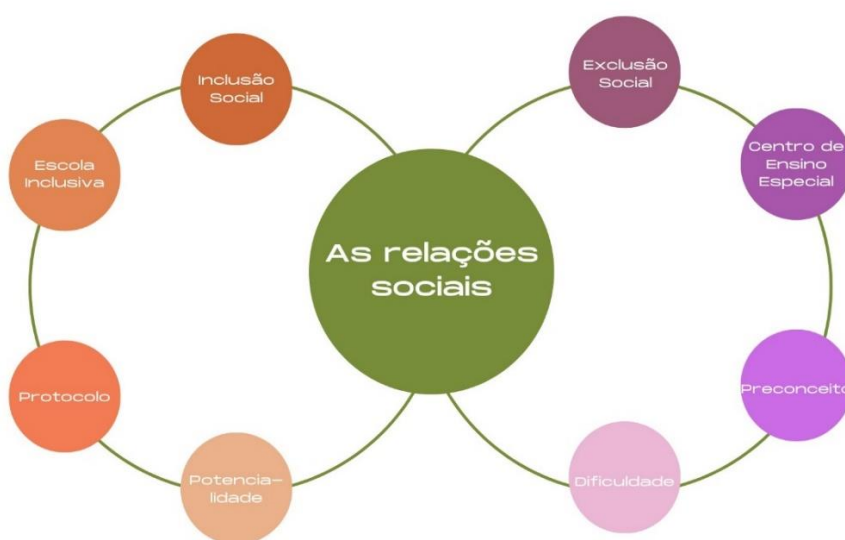
Durante as entrevistas, os professores apresentaram seus posicionamentos sobre temas como o autismo, ser professor, as ausências percebidas no processo inclusivo, a importância da escola e da família e a Educação em Ciências. As entrevistas foram uma ferramenta importante na construção de dados, colaborando para o planejamento e elaboração do Protocolo após a análise de suas falas.

As entrevistas foram transcritas para, então, serem analisadas. O objetivo dessa análise foi interpretar as percepções, os posicionamentos e as atuações dos professores da Classe Comum Inclusiva diante da Educação Inclusiva e do autismo. As informações foram discutidas à luz dos conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

5.2.1.1 *Mapa de significados sobre as relações sociais*

A Inclusão foi compreendida sob a ótica do conceito da exclusão. Neste mapa, apresentamos dois anéis: i) um representando a inclusão e suas correlações e ii) outro representando a exclusão e suas correlações. No centro, destacam-se as relações sociais, que são determinantes para classificar um tema como inclusão ou exclusão social, pois entendemos que essas relações podem contribuir ou não para o processo inclusivo. Na figura 1, tecemos as conexões entre os temas e subtemas, como mostra a imagem.

Figura 1 - Mapa de significados sobre as relações sociais



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

A seguir, discutimos os temas apresentados no mapa de significados que podem ou não favorecer a Inclusão Social.

i. Inclusão Social

Na fala dos professores, ficou evidente o desejo de que a Inclusão Social fosse uma realidade. O professor Saulo se apresenta como “*uma pessoa extremamente normal, no sentido de inserção, de trabalho, familiar, não tenho nada de diferente da maioria dos brasileiros*” (Saulo)¹¹. Ele se vê dessa maneira, ao contrário do professor Carlos, que enfrenta dificuldades para se reconhecer enquanto um ser social. Ele se vê como

um mundo à parte, na verdade, a conduta das pessoas, eu faço uma leitura e tento repetir. Essas condutas, as que são mais aceitas. Por exemplo, eu observo as pessoas brincando e dependendo da brincadeira eu vejo a aceitação e tento repetir aquelas brincadeiras, embora eu não sinta graça nenhuma. Mas eu tento me inserir na sociedade, conforme o comportamento deles (Carlos).

Carlos expressou que se sente “*um mundo à parte*” (Carlos), mostrando a sensação de isolamento social que ainda enfrenta, mesmo que compartilhe com Saulo questões comuns a todas as pessoas:

A gente tem a propensão de, como todo ser humano, de construir família, conseguir alcançar objetivos [...] alcançar o melhor [...] estar para todos que te rodeiam, eu penso dessa forma, e você tenta projetar tais coisas e você constrói os objetivos como qualquer pessoa, então, o meu objetivo, a contribuição social é exatamente: trabalhar, produzir, ter filhos, ter trabalho, ao nosso modo, na nossa compreensão (Carlos).

Enquanto Saulo parece estar confortável com sua inserção social, Carlos ainda se vê distante de uma plena participação na vida social, o que ressalta os desafios que a inclusão social representa para indivíduos autistas. Na fala do professor Carlos, existe o desejo de fazer parte de uma sociedade, mas que ainda exclui. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende que a Escola Inclusiva não tinha como objetivo apenas a promoção da educação de alta qualidade, mas que tenha como objetivo “modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva” (p. 04), mais solidárias.

¹¹ As citações referentes às falas dos entrevistados estarão em itálico.

Para a Educação Inclusiva, as diferenças humanas são comuns a todas as pessoas e o que precisamos são sistemas de ensino mais adaptativos, adequados e flexíveis, capazes de contribuir para a Educação Inclusiva.

No que se refere às questões comuns a todas as pessoas, o desejo expresso na fala do professor Carlos não é diferente do desejo das demais pessoas, o que nos remete a um sujeito integral, sócio-histórico-cultural que necessita fazer parte dessa sociedade para se desenvolver (Vigotski, 1991), que precisa ter as suas demandas atendidas e as suas características respeitadas, tendo a sua singularidade respeitada na diversidade (Brasil, 2018).

Quanto à escola, identificamos nas falas dos dois professores a sua importância. Carlos disse: *“A escola me salvou. Imagina se não fosse a escola? Onde eu estaria, se não fosse a escola, mesmo sem assistência alguma, sem a presença de um especialista, onde eu estaria?”* (Carlos). Nesse relato, evidenciamos que a escola que Carlos fala não é a Escola Inclusiva que defendemos e lutamos por ela, mas sim a Escola Comum, não inclusiva, mas integrativa, que recebia apenas estudantes que não possuíam laudos de deficiência ou transtornos, e não atendia os alunos nas suas necessidades específicas, mas era o estudante que precisava se adaptar àquele ambiente. Contudo, essa escola integrativa se mostrou um espaço de aprendizagem indispensável para que ele conseguisse avançar, não da forma mais adequada, pois, na década de 80, havia duas opções: ou ele frequentaria os Centros de Ensino Especial ou a Escola Comum, integrativa. Naquela época, predominava a integração dentro das escolas. Quando a LDB 1996 (Brasil, 1996) entra em vigor, Carlos já era professor e, nesse momento, a Educação Especial passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, o que implica acesso das pessoas com deficiência e transtornos ao sistema de ensino, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1988; 1996).

No contexto da época, ainda que sem adaptações, a Escola Comum foi a melhor opção para Carlos. Segundo ele, não possuir um laudo pode ter contribuído para que ele permanecesse nessa escola. Ele disse: *“como toda criança, ela não se reconhece e ela não quer entrar numa escola especial, porque naquela época existia uma rejeição. Foi tipo assim, eu pensava assim: poxa eu não tenho nenhum problema”* (Carlos). Diante desse relato, percebemos que Carlos sempre quis estar com os estudantes da mesma idade por não reconhecer em si motivo que o impedisse de

estar ali, com os seus pares. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), nos anos seguintes, corrobora com o seu desejo, quando defende que crianças e jovens com necessidades específicas estejam juntos com seus pares.

Por outro lado, a filha de Saulo, Júlia¹², na época da pesquisa com 24 anos, não teve a mesma oportunidade. Sua escolarização só ocorreu e permanecia no Centro de Ensino Especial e, ainda que ela tivesse necessidades específicas que exigissem um alto suporte, seu pai relatou:

Agora tem um lado que eu falo que é ruim. O lado de você não socializar, não colocar ela na escola, ela acaba tendo convivência com pessoas que têm problema, assim como ela tem, então, eu vejo isso meio que um reforço. Então, tem umas coisas atípicas que foram aprendizados da própria escola, de gritos lá, que ela faz, que ela aprendeu lá, ensinou lá, com a convivência. Então, quando você faz a inclusão, você acaba trazendo o aluno para uma certa, uma normalidade, entre aspas (Saulo).

Segundo o relato do professor Saulo, o Centro de Ensino Especial impediu que a sua filha compartilhasse a vida escolar com os seus pares neurotípicos. Para ele, essa segregação parece ter dificultado o processo de desenvolvimento. Júlia foi privada de conviver com os pares, com os pares mais experientes (Vigotski, 1991) para aprender com os outros o que não conseguiria aprender sem a intervenção intencional e desejada de outras pessoas. Na fala dele, percebemos que ele não percebe o Centro de Ensino Especial como a escola regular, mas ele tem consciência de que, se a inclusão ocorresse de forma adequada, poderia ter trazidos resultados diferentes, no qual ele citou um exemplo:

Você não vai ver aqui na escola, vários alunos brigando, ou tendo comportamento como ficar no piso, no chão. Para eles lá, isso é normal, então, acaba contribuindo para isso, e também, para esse tipo de reforço. E se fosse feito uma inclusão de uma forma adequada, talvez isso nem apareceria (Saulo).

Percebemos que existiu um desejo de a filha poder ter tido a oportunidade de ter frequentado a Escola Comum Inclusiva, oportunidade que não foi ofertada pelas dificuldades que a filha apresentava. Para ele, no Centro de Ensino Especial, a socialização é “restrita, ela se relaciona de alguma forma com os outros que estão lá, ela chega em casa falando da tia a, tia b, ela cria de alguma forma o seu ciclo de relacionamento que em outro momento não teria” (Saulo). Então, fica claro, para nós,

¹² Júlia, nasceu em uma época que já era previsto a Educação Inclusiva, contudo, todo o processo educativo aconteceu apenas no Centro de Ensino Especial.

porque ele disse que tinha: *“o lado bom e o lado ruim das coisas” (Saulo)* que reconhece que naquele ambiente existia *“um atendimento específico, os professores de alguma forma são mais preparados, querendo ou não, lá é o ‘métier’ deles, então, você tem um cuidado e uma estrutura preparada para eles” (Saulo).*

Para Tunes (2003), os estudantes que mais precisam da escola para se desenvolverem intelectualmente, geralmente, são os mais excluídos. E se existem especialistas nos Centros de Ensino Especial, por que também não existem esses especialistas na Escola Inclusiva? Entendemos que quanto mais possibilidades de ensino organizadas intencionalmente para a promoção de mediações favorecedoras de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, maiores as possibilidades de desenvolvimento para qualquer pessoa.

ii. A Exclusão

Para Tunes (2003), a exclusão acontece para as pessoas de diferentes maneiras e, infelizmente, ainda é uma prática frequente na nossa sociedade e que precisa ser combatida. Ao longo das entrevistas, evidenciamos trechos que mostram a exclusão em vários grupos da sociedade. Carlos se sente alheio ao mundo: *“eu vejo que esse mundo não é para mim” (Carlos).* Em outro momento, ele complementa:

Os padrões das pessoas são tão diferentes dos nossos que a gente se sente entristecido por não estar inserido numa sociedade, não sente graça em determinadas coisas, prazer, não sente emoções, mas não significa que o autismo não tem carinho humano, não tem amor, não tem alegria, tem todos esses sentimentos (Carlos).

Diante da fala de Carlos, evidenciamos que a percepção dele sobre seus padrões serem tão diferentes dos outros ou se existe uma incapacidade da sociedade em respeitar e valorizar as diferenças aponta para a necessidade de que a diversidade seja encarada como uma condição humana (Fernandes, 2004). A falta de compreensão da sociedade sobre os padrões, incomoda Saulo. Ele disse assim: *“quando ela (a filha) tem uma reação que foge aos padrões, no geral, é de incomodar as outras pessoas” (Saulo).* Diante desse relato, percebemos como a sociedade precisa modificar as suas condutas, desmitificar os padrões, pois será, nessa mesma sociedade, que deverá existir a possibilidade de mudança de comportamentos (UNESCO, 1994).

Paoli e Sampaio (2020) defendem que o jeito de ser da pessoa autista não pode se apresentar como um obstáculo para o seu desenvolvimento e nem motivo de

exclusão para um indivíduo que precisa das múltiplas relações sociais para orientar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. São essas relações sociais que podem tanto proporcionar inclusão como exclusão, conforme as maneiras como elas acontecem e o que elas produzem nas pessoas. Serão inclusivas quando proporcionarem equidade de oportunidades, valorizarem e respeitarem a diversidade e excludentes quando disseminarem preconceitos, padrões de comportamentos e inferiorizarem as pessoas pela sua condição, independentemente de qual seja (Brasil, 2015).

Será na inversão do preconceito pelo acolhimento, no respeito e na valorização da diversidade, que as pessoas com deficiência e transtornos se sentirão, de fato, incluídas, pois o autista não vive em outro mundo; ele é parte do nosso mundo e isso precisa ficar claro para as pessoas.

Durante a entrevista o professor Saulo apresenta a sua família como uma “*família atípica*” (Saulo). Uma família que, com todas as suas especificidades, se trans(forma) pela experiência vivida e se sente sobrecarregada pela falta de apoio. Nesse sentido, Saulo se posiciona assim:

A gente começa a ser uma família atípica, eu a minha esposa e a minha filha (falando da filha mais velha), apesar de no começo eu falar que eu sou uma pessoa comum, igual todo mundo, mas dentro da sua especificidade, ninguém passa e fica do mesmo jeito tendo uma filha com essas características (Saulo).

É a família que vai atrás. No caso, sobrecarrega a mãe, porque assim: a minha esposa trabalhava, eu também trabalhava, nós somos professores. Então, eu assumi uma carga de trabalho maior, né, pensando no sustento, e a carga de acompanhamento, carga emocional ela vai sempre mais para mãe. A parte de cobrança e de acompanhamento é muito pesado e ficou muito para o lado dela (Saulo).

Saulo chamou sua família de família atípica. Evidenciamos que ele sente a sua família excluída por viver em uma sociedade que ainda tem dificuldade de compreender os significados dos termos típicos e atípicos. A pessoa atípica não é menor que a pessoa típica, mas uma pessoa que se desenvolve de outra forma. Não queremos e não concordamos com o comparar de uma pessoa atípica com uma pessoa típica, mas comparar o desenvolvimento da pessoa atípica com ela mesma. As ideias de Vigotski (2021) defendem os conceitos típicos e atípicos como formas diferentes de desenvolvimento humano e a família atípica não é uma família menos

eficaz, mas uma família que convive com uma pessoa atípica que de acordo com a Teoria Histórico-Cultural se transforma por meio das relações sociais.

A sociedade que queremos é uma sociedade que defende a inclusão em todos os espaços e não espaços isolados para as pessoas com deficiência ou autismo.

Ao dar vozes a esses professores, compreendemos que as práticas docentes estão enraizadas em contextos e histórias individuais. Suas histórias de vida são capazes de transformar a sua realidade, reescrever a sua história e trazer sentidos para além da própria vida do professor (Larrosa, 2015). Mas, ao mesmo tempo em que ele reconhece a sua família como atípica, ele relatou o preconceito e a exclusão que acontecem entre os familiares,

Em relação ao preconceito, a parte familiar, não tem como né, o diferente né, ele agride as pessoas de maneira geral. Até determinada idade. Quando ela é criança, todo mundo tem um olhar mais bonitinho, um olhar mais tolerante, depois que ela se torna adolescente, vai para fase adulta, esses olhares de tolerância, de que gracinha, muda para incômodo (Saulo).

Novamente, no seu relato, foi descrito como as relações sociais acontecem dentro da própria família do professor Saulo e como, muitas vezes, foram excludentes. Ele complementa assim:

Ela é sempre vista com olhares diferentes, de preconceito, a gente vê nitidamente na própria família, tratam bem, mas assim, quando vai passear, leva todo mundo, menos ela. A gente já sabe, só que a gente sabe que é a gente que tem que levar. Tem sim preconceito, em todas as esferas, você não tem olhar diferente, a forma diferente de tratamento e acolhimento (Saulo).

Nesse momento, eu me emudeci diante do relato do professor. Por alguns instantes, eu tentei me colocar no seu lugar e imaginar o que a sua família enfrenta diariamente com os processos de exclusão, seja na rua, na escola, na família ou na sociedade como um todo. A sociedade que deveria acolher, ainda exclui. Buscamos, pela inclusão, uma transformação social, a partir de ações e de reflexões (Mantoan, 2015), que promova a construção de um olhar diferenciado para a diversidade, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar as pessoas e nem as segregar. Nossa luta é por um ideal de equidade de oportunidades, marcada pelo direito de ser diferente em busca de uma sociedade menos desigual e mais justa (UNESCO, 1994), pois se limitamos as possibilidades, limitamos o desenvolvimento.

É nesse sentido que entendemos que a construção de um Protocolo educacional pode ser encarada como uma ação inclusiva, capaz de produzir uma reflexão no professor ao se apropriar dessas diretrizes e despertar, na comunidade escolar, um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência e transtornos, no nosso caso, o estudante autista.

iii. As Relações Sociais

O estudante com deficiência e/ou autista é um sujeito social e cultural (Vigotski, 2000) e, ao mesmo tempo, único. Suas características próprias e necessidades específicas precisam ser atendidas dentro e fora do contexto escolar, e não deve ter as relações sociais impedidas ou dificultadas devido a sua deficiência (Brasil, 2012; 2015).

O estudante autista pode ter dificuldade em estabelecer as relações sociais recíprocas (Paoli; Sampaio, 2020), mas, ainda que existam essas dificuldades, existe também há a dificuldade de outras pessoas não compreender as pessoas autistas, o que pode dificultar ainda mais essas relações sociais. Assim, essas relações sociais que precisam ser trabalhadas, como o treinamento das habilidades sociais, para que o autista desenvolva as suas funções psicológicas superiores. Contudo, quando essas relações sociais não são de qualidade, elas podem potencializar o processo de exclusão.

Sobre quando era aluno da Escola Comum, Carlos relatou que:

Eu não falava. Trabalhos em grupos, eu me fechava cada vez mais. Quando era para falar, eu fazia questão de memorizar tudo, para não criar palavras novas, porque tinham palavras difíceis, substituir, isso tudo para tentar não ter uma rejeição maior ainda. E qualquer deslize, eu não saberia me defender. Então quer dizer, eu levei a minha vida toda, na questão educacional de uma forma bem estranha (Carlos).

As relações sociais no ambiente escolar eram assim:

A interface entre aluno e professor era só produtividade. Eles propunham tais coisas como: prova, trabalho, mas a interação verbal, corporal, essas manifestações não existiam, essas linguagens entre aluno e professor, no caso, eu e o professor. E da mesma forma entre os colegas de escola, nesse caso, eu mantinha uma discricção, porque eu não sabia me relacionar, porque os assuntos que os alunos conversavam não trazia interesse em mim. Eles conversam de futebol: eu não sinto graça nenhuma em futebol, sinto graça jogando futebol, aí conversavam certos assuntos e eu não achava interessante aqueles assuntos [...] os assuntos que eu gostava, eram assuntos mais

técnicos, mais experimentais, esse tipo de coisa, isso me instigava bastante, essas descobertas (Carlos).

Em uma de suas falas, Carlos reconhece que o autismo é uma “*deficiência social*” (Carlos) e consegue perceber os efeitos positivos e negativos da sociedade sobre a pessoa, quando diz: “*ela pode prejudicar, mas ela pode contribuir*” (Carlos) e, segundo ele, um ponto positivo que gostaríamos de destacar são os interesses dos estudantes e, quando estimulados, pode representar “*um ganho inevitável*” (Carlos).

O posicionamento de Carlos corrobora com as ideias de Vigotski (1995), quando defende que a deficiência, e podemos alargar essa compreensão para os transtornos, é uma deficiência social. Nesse sentido, corroboramos, porque entendemos que a sociedade, na sua maior parte, não tem conseguido perceber as deficiências como sociais, e, muitas vezes, têm faltado caminhos indiretos de aprendizagem que compensem os sintomas primários das deficiências e/ou transtornos (Vigotski, 1995, 2021).

No caso de Carlos, ainda que as suas relações sociais fossem restritas com os professores, existiram algumas situações que marcaram a sua vida escolar:

Os que me marcaram tinham como estímulo a questão do elogio. Os professores que me elogiavam, não é a vaidade do elogio, porque a gente sabia que a nota estava boa ali, mas o professor chegar e falar, e utilizar você como parâmetro [...] então, a minha forma de eu ter sido acolhido foi dessa forma, com o professor. Ah, poxa, aluno responsável, aluno dedicado, poxa, tem para falar. A minha mãe ia às reuniões, e enchiam a minha mãe de elogios, minha mãe passava para gente. Então, nesse momento, era o que tinha naquela época, e o que podia ser oferecido para mim (Carlos).

Mesmo sem atendimento diferenciado, os estímulos foram importantes para o desenvolvimento de Carlos. Para Cunha (2020), o estudante autista, assim como todos os outros, precisam ser protagonistas na sua aprendizagem; nesse sentido, os estímulos, a inspiração e a motivação para enfrentar as dificuldades começaram em casa, com a sua mãe, e foram importantes no seu processo de escolarização. Ele disse:

A minha mãe cuidava de mim, fazendo uma leitura de tudo. Ela que resguardava a mim nesse tempo todo e ela não sabia disso, porque ela não tinha laudo, mas ela zelou. Então, quer dizer: foi uma pessoa que fez com que eu me inserisse na sociedade. Eu vejo a figura da minha mãe, antes de qualquer coisa, uma especialista, frente essas deficiências que eu tinha, que é uma deficiência social, que é a pior de todas (Carlos).

Em vários momentos da entrevista, Carlos fala do autismo como deficiência social e que hoje ele tem a percepção de que faltaram meios sociais a fim de compensá-la, mas que a sua mãe, mesmo sem saber sobre o autismo, foi, sem dúvida, determinante para as suas escolhas e o seu desenvolvimento. Ela o tratava de forma diferente que, segundo ele:

Isso fez com que eu aumentasse a minha autoestima, que eu me mantivesse na sociedade relacionando com as pessoas, mas oh!!! A figura autista rejeitada a vida toda. Eu sempre fui rejeitado, no ciclo de amizade, todos os meus irmãos, aí a gente acolhia isso a preocupação do meu pai, o excesso, mas depois eu vi que a gente tinha mesmo essa dificuldade de relacionamento. As pessoas viam a gente como pessoas estranhas, e ninguém quer relacionamento com pessoas estranhas. Conversava, mas não socializava, não andava na moda, era atemporal, todas essas peculiaridades (Carlos).

Carlos sempre teve as suas peculiaridades e dificuldades nas relações sociais, que, no seu relato, observamos que não eram entendidas e geravam exclusão no seu convívio social por parecerem estranhas. Faltaram às pessoas que conviveram com ele a percepção de que as pessoas autistas possuem um modo singular de ser no mundo e que, independentemente do modo de ser, elas fazem parte do mundo como qualquer outra pessoa (Ortega, 2008; 2009). Quanto às amizades, na época da escola, ele descreveu assim:

Eu procurava os excluídos na sala de aula. Eu ficava isolado na sala, mas eu procurava outro que ficava isolado também, aquele que não era abraçado por ninguém, ele era o meu melhor amigo da classe naquele ano. Geralmente, eram pessoas que, já que não tinham problemas intelectuais, eram as pessoas mais pobrezinhas, eu também já era pobre também, aí era o par, estava tudo certo. Mas os pares de autista, eu não tive esse privilégio de conviver (Carlos).

Como nessa época, os estudantes que frequentavam a Escola Comum não tinham laudo, talvez Carlos não reconhecesse os seus pares autistas, mas isso não implica que eles não estivessem lá, assim como ele estava. Ainda sobre a interação social, ele disse:

*A interação é fundamental, e tudo porque, na verdade, essa questão da interação é um pré-estágio para você se submeter à sociedade. Então, por exemplo, eu, como aluno, a interação faz com que eu me defenda quando eu estiver só na sociedade, né? Então, é um instrumento fundamental para qualquer ser humano, independente se tem autismo ou não. Agora, **para o autismo, é até mais importante porque ele cai na sociedade de uma forma muito indefesa** (Carlos, grifo nosso).*

Os relatos acima nos mostram a importância das interações sociais para as pessoas, e não seria diferente para o autista, que pode apresentar dificuldades nas habilidades da comunicação social verbal e não verbal e que podem implicar prejuízos graves de funcionamento, dificuldade em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros, sendo que muitas vezes só reagem a abordagens sociais muito diretas (APA, 2014).

As primeiras relações sociais acontecem na família e, no caso de Carlos, elas foram entendidas como “acolhimento” e como ele mesmo disse: “*quem não gosta de ser acolhido?*” (Carlos). Nesse sentido, Silva e Cristofoleti (2020) defendem que “quanto melhor for a qualidade das relações que estabelecermos com os sujeitos, mais o desenvolvimento psíquico será de qualidade” (p. 90), ou seja, criar momentos de comunicação e interação entre as pessoas. Na perspectiva educacional, quanto mais vastas forem as possibilidades mediacionais no processo de ensino, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e, também, desenvolvimento.

Na vida de Carlos, além da família, existiram poucos amigos e alguns professores que foram marcantes nas suas relações sociais, mas entendemos que, ainda que poucos, eles foram importantes para o seu desenvolvimento.

Para Houaiss e Villar (2009), a palavra acolher significa: oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico, aceitar o outro, independentemente de quem seja o outro. Nesse sentido, o acolhimento que Carlos fala, se caracterizaria como uma relação de qualidade, pois cumpriu o seu propósito de dar proteção e conforto quando ele precisou, assim como garantiu um lugar de pertencimento e de possibilidade de existência reconhecendo como ele é.

Carlos é um sujeito, um ser histórico, social e individual que aprendeu e se desenvolveu quando se relacionou com os outros sociais com os quais conviveu (Vigotski, 2010). Segue a mesma lei de desenvolvimento que qualquer pessoa: desenvolve-se do social para o individual.

Paoli e Sampaio (2020) defendem que um indivíduo que precisa das múltiplas relações sociais para orientar os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento uma vez que as relações sociais discriminatórias comprometem o desenvolvimento da pessoa autista. Como o indivíduo se torna quem é pelas experiências vividas no grupo social, se esse grupo for excludente, e não souber acolher, valorizar, respeitar

a diversidade e a singularidade dessas pessoas, as relações discriminatórias afetarão o desenvolvimento delas.

Para Carlos, ser um sujeito autista não é fácil. Ele buscava o laudo, na busca por respostas, por entender melhor quem é, em busca de explicações para o seu jeito de ser. E, durante essa busca, muitas dificuldades se apresentaram e se apresentam na sua vida. Sua dificuldade em estabelecer as relações sociais dificultou a percepção de Carlos em relação a diversos sentimentos até o dia em que:

Aí eu vi que, mais que nunca, eu vi que tinha amor. Eu achava que não tinha amor pelas pessoas, aí eu vi a presença do amor muito intensa, porque quando você não conhece a perda de uma pessoa, e tem a sensação de saudade de carinho, é algo que também ... eu não sei lidar, mas eu sei que é uma pessoa que me faz muita falta, muita, muita, muita falta mesmo (falando da perda da mãe) (Carlos).

Carlos teve dificuldade em compreender as suas emoções e os seus sentimentos. Na sua concepção, ele não tinha amor, até o dia em que perdeu a sua mãe.

À medida que ele vai descrevendo as situações, evidenciamos que a convivência com o outro, nesse caso, a mãe, possibilitou aprendizagens sobre emoções e de sentimentos:

Parece que eu tenho dificuldade de utilizar a empatia. Tenho dificuldade de reconhecer aqueles sentimentos, aquelas sensações de alegria, de medo, de tristeza e aí o mundo gira independente. A emoção para mim está num patamar de ascensão exponencial, uma questão que ela não é inata, ela não é inata sua, ela é uma questão que você começa a desenvolver, eu pelo menos penso assim, desenvolver sentimentos e o sentimento está muito aliado à razão, pelo menos, para mim, naquela época. Eu estou querendo exatamente desvincular a razão, por exemplo: quem faz o bem, você ama, quem não faz o bem para você, não ama (Carlos).

Essa dificuldade de lidar com as emoções e os sentimentos fez com que Carlos perdesse oportunidades de relacionamentos. Por várias vezes, ele disse: *“ohhh, estou te conhecendo agora. Amanhã, eu não vou te procurar; amanhã, eu não vou nem falar com você. Me procura, porque, amanhã, eu não vou falar com você” (Carlos)*. Essa atitude não era entendida, mas vista como *“arrogantes”*, mas ele relatou que pelo seu jeito de ser, os relacionamentos não seguiam adiante. E ele se cobrou assim:

Então, você vê quantas oportunidades eu perdi de pessoas maravilhosas que eu paquerei um dia. Mas queria continuar no outro dia, e não continuei, e ela pensou que era arrogância minha. Eu queria continuar, mas eu não tinha como aproximar, eu não sabia aproximar:

o que falar? Falar o quê? Aproximar como? Eu não sabia. Era uma parede imensa, eu não sabia conversar, paquerar. Eu tinha 27 anos, e pedi que ela conversasse comigo, foi só assim que prosperou o nosso relacionamento, naquela época até agora (Carlos).

E quantas oportunidades foram perdidas porque várias pessoas não entenderam as dificuldades de comunicação de Carlos, mas também das pessoas em tentar entendê-lo, mas, o dia que alguém resolveu agir de forma diferente das anteriores, ele foi procurado no dia seguinte. E quantas situações referentes aos estudantes autistas não estão sendo percebidas? Será que todos terão a coragem de Carlos para pedir que sejam procurados no dia seguinte? Parecia uma atitude tão simples para um adulto de 27 anos, e os nossos estudantes, que estão na adolescência e precisam das amizades para estabelecer as relações sociais, seja na escola, na igreja ou em qualquer outro grupo, como tem sido o nosso olhar empático? Para Barbier (2007), precisamos aceitar o outro incondicionalmente, sem medir nem comparar, reconhecendo a pessoa em sua complexidade.

Durante a entrevista, em vários momentos, Carlos expressou sua dependência do social assim:

*O mais interessante de tudo é que o autista, ele vive o mundo isolado, mas **ele gosta de estar do lado das pessoas**, ele se sente acolhido com as pessoas, ele quer estar do lado das pessoas, **mas, de repente, a gente não quer ficar interagindo, mas a gente quer estar junto**, ali do lado, estar com as pessoas.*

O autismo é isso também, tem uma questão assim, muito dependente, dependente socialmente. Embora ele vive num mundo isolado, mas ele carece muito de amor. Embora ele não manifeste o amor, carinho, mas ele gosta disso tudo, de todas essas sensações, do modo dele (Carlos, grifo nosso).

Diante desses relatos, evidenciamos que tem havido uma representação social de que o autista vive isolado do mundo, o que não é verdade. Carlos demonstrou perceber a necessidade que o autista tem de estar com os outros, de receber amor e carinho como qualquer pessoa. Nas narrativas de Carlos, evidenciamos esse sujeito social, um indivíduo singular que se forma nas experiências da convivência com diferentes grupos sociais, um sujeito múltiplo (Leal, 2013). Percebemos, então, como estar com as pessoas e estar na escola (grupo social) com seus pares é importante para os estudantes autistas.

5.2.1.2 Mapa de significados sobre o ser professor

Após as análises das entrevistas, percebemos como ‘ser professor’ é marcante na vida dos entrevistados e como as suas experiências de vida (Larrosa, 2015) atravessaram a docência. O mapa a seguir (figura 2) representa como os temas que envolvem a docência desses profissionais se relacionam. Os dados indicaram a presença de quatro subtemas que se relacionam e, ao mesmo tempo, interferem na sua maneira de ser professor e que, para eles, foram considerados essenciais. São eles: i) formação; ii) docência; iii) dificuldades na docência; e iv) potencialidades na docência: olhar diferenciado, os quais discutimos abaixo.

Figura 2 – Mapa de significados sobre ser professor



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

i. Formação

Quanto à formação dos professores, ambos são Licenciados em Matemática. Saulo veio de uma família de muitos professores e ser professor foi uma vontade, um desejo, uma escolha. Para Carlos a docência não veio da mesma forma. Filho de pais pobres, sempre foi incentivado pela mãe a estudar e se tornar um servidor público. O magistério não estava nos seus planos; ele pretendia ser “*um matemático, um*

pesquisador, sozinho no meu quarto” (Carlos). Contudo, quando ainda realizava a Licenciatura em Matemática, surgiu a oportunidade de prestar o concurso público para professor e, segundo ele, “por uma circunstância à parte, uma mera coincidência, eu fiz o concurso para testar os meus conhecimentos e acabei sendo aprovado, acabei entrando, coisas de Deus” (Carlos). Em outro trecho da entrevista, ele disse:

Aí eu terminei o curso, mas eu já estava empossado. E eu não podia perder essa oportunidade. Mesmo que era uma coisa que eu nunca sonhei em ter na minha vida, ser professor, porque eu corri de cursos com apresentações à frente, que tinha que apresentar, o que acontece? Matemática não tem apresentações, é só cálculo, você entrega, livro, mas eu fui passar no concurso exatamente, que todo dia é uma apresentação, aí, mas eu não podia, pai pobre, mãe pobre, todo mundo pobre, um sofrimento só, aí eu tomei posse, gostei, fui se acomodando, se acomodando (Carlos).

As dificuldades que Carlos tinha para realizar apresentações à frente de outras pessoas não o impediu de iniciar a carreira como professor, mas ele viu na docência uma oportunidade que surgia, ainda que todos os dias precisasse realizar uma apresentação para uma sala cheia de estudantes. Após 29 anos de docência, ele reconhece que essa escolha lhe possibilitou aprender a se relacionar com as pessoas todos os dias.

O diagnóstico do autismo chegou tardiamente, na fase adulta, no ano de 2020, despertando nele o interesse em realizar muitos cursos (em torno de 20) na área da Educação Especial, como: Libras, surdo-cegueira, autismo e deficiência intelectual, com o objetivo de se entender melhor e aprender mais sobre as deficiências e o autismo.

Já o professor Saulo não possui cursos na área da Educação Especial, mas essa ausência de formação específica não o tem impedido de ter um olhar diferenciado ao público-alvo dessa modalidade de ensino, como relataremos mais à frente.

ii. A Docência

Discutimos e analisamos a docência do professor Carlos do lugar de uma pessoa autista e como tem contribuído para a sua atuação profissional e para a sua vida. Na entrevista, Carlos disse assim:

*A questão da docência veio para mim como ensinamento, um aprendizado uma inserção à sociedade, e isso veio acontecer sem o meu conhecimento. Porque, na verdade, quando eu comecei na Secretaria de Educação, eu tinha um perfil bem nítido do autista: reservado, isolado, não olhava nos olhos. Então, o que acontece: a docência fez com que eu passasse a se infiltrar, a inserir socialmente, a conversar e a lidar com o ser humano. Então, isso me trouxe uma terapia adjacente, implícita. Eu não estava sabendo que eu estava fazendo uma terapia, mas, no fundo, eu estava fazendo uma terapia de inserção. Então, **a docência, para mim, é o meu universo, de uma sobrevivência, de uma melhor qualidade de vida**; embora, no primeiro momento, foi uma aversão muito grande, no qual eu não queria enfrentar (Carlos, grifo nosso).*

Se por um lado, a docência forçou Carlos a se relacionar com alunos e professores, mesmo ele reconhecendo as suas especificidades, por outro, a docência lhe permitiu ser inserido na sociedade e, na sua fala, identificamos o sentimento de gratidão:

Como professor, eu devo tudo aos meus alunos: tudo, tudo, tudo! Agora se eu já tinha respeito pelos meus alunos, agora muito mais cuidado, porque foram eles que me inseriram na sociedade [...] Por isso que eu falo que a docência trouxe, contribuiu para minha inserção no mundo e estar vivo, estar participando socialmente, me sentindo até mais feliz, eu me considero uma pessoa relativamente feliz (Carlos).

Diante desse relato, evidenciamos como a trajetória do professor Carlos foi importante e possibilitou experiências e vivências que se construíram na relação com o outro. As interações sociais existentes na escola, possibilitaram o acesso ao caminho do desenvolvimento cultural. Para Vigotski (2000, p. 27), “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”. Nesse sentido, Carlos se constitui, nas relações com a sociedade, como um ser histórico, social e individual e que, ao se relacionar com o outro, aprendeu e se desenvolveu. E se hoje ele é o que é, isso se deve à forma como se relaciona com esse meio.

Para o professor Saulo, a docência também carrega o sentimento de gratidão, quando disse: “*eu imagino que, como professor, seria uma maneira para eu ajudar outras pessoas*” (Saulo). A sua dedicação ao trabalho realizado foi evidenciada na fala:

Para quem está aposentando, e já tem mais de 32 anos em sala de aula, e tô no mesmo batido, não mudei nada. Ele, o aluno, não está percebendo se eu estou começando a minha carreira ou se eu estou terminando. Para mim, tá sendo uma dificuldade, essa parada, não sei

se eu estou pronto para parar. Por outro lado, por essa especificidade que eu tenho em casa, talvez, seja o momento de eu dar uma atenção maior. Hoje, eu acho que o que me faz assim, seria aumentar mais a minha participação com a minha filha (Saulo).

Reconhecemos como a dedicação ao magistério fez e faz a diferença na vida desses profissionais e dos seus alunos. A experiência no magistério é entendida como uma relação com o mundo na qual os professores estão imersos e no “modo que o vivido vai entrelaçando com a vida” (Larrosa, 2018, p. 22) e na forma que a docência faz sentido para além da própria vida (Larrosa, 2015).

Será a partir de quem somos no mundo que teremos algo para contar, escrever, dizer e aprender. O ofício do professor implica um modo de vida, a nossa relação com o mundo. O ofício é inseparável do lugar onde é exercido. Para Larrosa (2018), a experiência no ofício tem relação “com o fazer as coisas bem-feitas” (p. 23) e “com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo)” (p. 23).

Nos próximos dois subtemas, discutiremos as dificuldades e as potencialidades na docência. Assim como as dificuldades podem criar obstáculos, dificultando o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho do professor, entendemos que as potencialidades podem favorecer o aprendizado dos estudantes.

iii. Dificuldades na Docência

As dificuldades se mostraram presentes na atuação dos dois professores, mas com diferentes percepções. Para o professor Carlos, a dificuldade está relacionada a ser professor autista; enquanto, para Saulo, ela se caracteriza mais pela falta de formação inicial, continuada e o apoio na escola. Saulo, quando falou sobre a Educação Inclusiva de forma geral, considerou assim:

A gente tem um apoio muito ruim. Aqui na escola é bom, mas, para muitos alunos, isso tinha que ser algo mais profundo, algo mais estudado, mais compartilhado, a gente sempre adapta, facilita um material, eu vou dar uma prova de 30 questões, eu vou colocar 10 questões. Se eu achar que o nível está muito alto, eu dou uma baixada, para meio que agradar a situação assim, olha, eu adaptei, eu acho que nesse ponto o trabalho tinha que ser mas individualizado, a gente faz adaptação, mas como o nome já diz ele é pejorativo, eu estou adaptando, eu não estou construindo alguma coisa para aquela pessoa.

Mas eu vou te falar que o termo que a gente faz, o que eu faço é pré-adaptar, acaba que no dia a dia, pelo volume de trabalho, a gente faz é adaptação mesmo, a gente não faz adequação, se a gente fosse

fazer adequação, seria mais sério, infelizmente, na verdade não é (Saulo).

Nesse momento, percebemos como a adequação para os estudantes precisa ser mais discutida dentro da escola e a sua construção mais individualizada a fim de atender às necessidades específicas de cada estudante sem empobrecer o currículo escolar. Assim, a adaptação curricular, de acordo com Carvalho (2014), deve ter foco nas práticas pedagógicas e nas suas reflexões de modo a garantir o direito de participar e aprender de todos os estudantes, promovendo adaptações no currículo de forma que os estudantes alcancem objetivos do currículo comum por meio de um currículo adequado às suas necessidades específicas. Então, percebemos que falta formação para o professor no que se refere a construir essas adequações, sejam elas sociais, organizacionais ou metodológicas (Distrito Federal, 2010). E sobre os recursos utilizados, Saulo disse assim:

Olha só como é incoerente, né? Eu estou falando da aprendizagem para o aluno em geral, estou te mostrando que quando você tem um aluno desse, me parece, eu estou me analisando e criticando aqui, por falta até mesmo do próprio professor, formação. Como surgiu nesse instante, eu não consigo nem te falar agora, mas é diferente.

Então, você atende aquelas cobranças que são feitas, igual ano passado, que eu tinha o Alex¹³ que agora está no segundo, que entrava alguém que ficava com ele dentro de sala de aula, né, e acompanhava ele em tudo, mas fora isso é a gente com a gente. Aí vem: olha você tem que fazer assim, você tem que fazer isso, você tem que adaptar essa prova (Saulo).

Os relatos do professor Saulo mostram a necessidade de que os profissionais que atendem os estudantes com deficiência e transtornos tenham de estar em formação continuada e se sentirem apoiado pelos profissionais do AEE e da gestão da escola. Ainda que Saulo, tenha a vivência de pai de uma garota autista, que segundo ele, o permite agir com sensibilidade às situações desses estudantes, identificamos, pela sua fala, a necessidade de uma formação e um apoio adequados para realizar essas adequações, ou seja, ações que extrapolem a sua experiência de vida e avancem para o lado profissional.

As dificuldades, para o professor Carlos, dizem respeito a diferentes esferas da escola e atividades da docência: gestão da escola, o planejamento pedagógico quanto

¹³ Nome fictício do estudante.

a sua atuação em sala de aula. O que nós chamamos de dificuldade, o professor chamou de limitação e nos relatou:

Eu considero que eu tenho muitas limitações e, por exemplo, a escola já tomou conhecimento que eu era autista, e nunca ninguém veio me procurar. E falar assim: poxa, qual o suporte eu posso lhe dar? Porque aí, as pessoas veem a gente como normal, mas essa da gente se apresentar como dito normal, você está sofrendo, sofrendo, sofrendo. Eu fiz uma carta para vice, você precisa ver, depois eu mexendo nos meus arquivos lá eu fui olhar e fui ler e falei: poxa essa carta é um pedido de socorro (Carlos).

Ainda que a docência tenha representado para Carlos uma inclusão social, foram muitas as suas dificuldades, como: estar à frente de uma turma, a falta de apoio da direção da escola, além dos desconfortos sensoriais, como o barulho, grande quantidade de estudantes na sala de aula. Em alguns momentos, ele teve a sua atuação questionada diante das suas especificidades, por ser autista. Ele relatou o dia em que foi solicitado que ele ministrasse uma aula no auditório da escola para muitas turmas ao mesmo tempo.

Eu não tenho condições de chegar na frente do auditório e falar na frente do público. Eu não tenho essa condição, eu travo, eu não sei o porquê, mas eu não tenho condição. Eu só me sinto à vontade na sala, quando todo mundo me conhece, quando todo mundo já me abraçou e eu já consegui conquistar. Mas são as suas turmas? Mas é uma multidão, mas aí foi a hora que eu tive um conflito severo com a coordenadora e ela saiu chorando da sala (Carlos).

Evidenciamos que falta acolhimento também aos professores autistas quando ele relatou as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão seja dentro da escola como fora dela. Carlos entrou com processo para não participar das coordenações coletivas na escola, pois geravam muito desconforto devido às discussões frequentes que aconteciam naquele ambiente. Ele disse: “*eu não queria estar lá, eu não queria participar das coordenações, a coordenação para mim é o momento mais tenso que tem, pior do que sala de aula, muito tenso*” (Carlos). Também solicitou que as suas turmas fossem reduzidas por causa do barulho. Mas ele relatou que a Secretaria de Educação do Distrito Federal respondeu o processo pautado em uma lei de 2009, anterior a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) que não reconhecia a pessoa autista com os mesmos direitos legais de uma pessoa com deficiência; logo, seus pedidos não foram atendidos.

Em sala de aula, o professor Carlos apresenta dificuldades, quando um estudante começa a discutir com ele:

um aluno, começa a discutir comigo, eu não tenho defesa, a não ser que já foi uma situação que já aconteceu comigo, aí eu tenho uma definição, uma defesa, uma situação inédita eu não tenho defesa, aí eu falo: não depois a gente conversa, planejando resposta (Carlos).

Nesse momento, evidenciamos como as relações sociais são aprendidas e não inatas, o que permite ao professor Carlos saber conduzir algumas discussões quando já acontecidas, ao mesmo tempo em que se sente inseguro em novas situações. Para o autista conseguir estabelecer as relações sociais é o mesmo que percorrer caminhos compensatórios (Vigotski, 2021).

Quanto ao espaço físico da sala de aula e a quantidade de estudantes matriculados por turma, Carlos relatou:

Eu não consigo ficar em sala de aula, toda hora eu tenho que ficar saindo de sala de aula, porque naturalmente os seres humanos conversam. Os alunos têm que conversar para produzir, como eles vão produzir se eles não conversam? Ou aumenta o tamanho da sala ou reduz a quantidade de alunos (Carlos).

Nesse momento, ele apresenta o que ele poderia fazer se essa redução de fato fosse atendida:

Eu posso agrupar a sala conforme o meu molde. Eu posso formar grupos. Isso tornaria o ambiente mais agradável. Mas em benefício dos alunos, eu estou abrindo mão do meu conforto para ver se eu levo mais conhecimento para os alunos e aí, eu termino, e vou tomar água (Carlos).

Analisando seus relatos, ficou evidente a necessidade de apoio que os professores do Ensino Médio precisam para lidarem com os estudantes autistas. No caso do professor Carlos, ele também precisava das adequações no seu local de trabalho, assim como os estudantes autistas matriculados nas suas turmas. Mais à frente, apresentaremos as falas dos estudantes autistas para endossar a construção do nosso Protocolo. Esse documento poderá ser um ponto de partida para esses profissionais que, muitas vezes, não sabem por onde começar no que diz respeito a como atuar em sala de aula com estudantes com deficiência e autistas.

iv. Potencialidade na docência: olhar diferenciado

O subtema olhar diferenciado apresentou os significados construídos pelos professores sobre as consequências que o seu posicionamento empático gerou para as suas atuações como docentes, preocupados com estudantes com deficiência e/ou transtornos, ou estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem. Olhar diferenciado diz respeito à maneira preocupada com que os professores percebem as necessidades dos seus estudantes e se mobilizam para atender suas necessidades em prol do seu processo de aprendizagem (Medeiros, 2018).

Para Carlos, ainda que na sua escolarização ele não tenha recebido atendimento diferenciado, alguns professores foram marcantes por elogiarem as suas boas notas e, segundo ele, o tornaram “visível” (Carlos). Essas experiências, Carlos carrega para a docência e hoje ele procura “os alunos mais excluídos da sociedade, que estão na sala e tento fazer um trabalho de inclusão e tento fazer um trabalho para eles diferente sim, eu vou tratar os iguais na medida da igualdade e os desiguais na medida da desigualdade” (Carlos). Essa fala de Carlos corrobora com o que está previsto em diversas leis brasileiras quando tratam sobre a equidade de oportunidades (Brasil, 1988; 1996; 2012; 2015). A equidade de oportunidades não representa igualdade nos atendimentos, mas dar acessibilidade a todos, conforme as suas especificidades.

Quanto à sua prática em sala de aula, Carlos afirma realizar um trabalho diferenciado com os estudantes excluídos, sejam estudantes com deficiência ou não, independentemente de qual seja o motivo da exclusão: raça, classe social, opção sexual, deficiência ou outra situação; para ele, esses estudantes recebem tratamentos diferenciados enunciados por ele dessa forma:

Você vai posicionar o aluno no melhor lugar da sala, você vai tentar falar numa linguagem coletiva e, para ele, numa linguagem individualizada, procurar valorizar os deveres, eu coloco: parabéns, porque foi um instrumento que funcionou comigo e eu espero que funcione com os alunos, e que realmente tem funcionado. Por exemplo, você vê o Alex¹⁴ (falando de um estudante autista) naquele padrão, mas na sala 90% dos alunos não sabem fazer fórmula de Bhaskara e ele vai lá e faz a fórmula de Bhaskara, aplica certinho no ritmo dele, mas aplica, então, o que eu puder estimular eu vou

¹⁴ Nome fictício de um estudante autista atendido por Carlos, que no ano anterior foi atendido pelo professor Saulo.

estimular, eu sei que ele tem condição de crescer porque, se eu cresci eles vão crescer também dentro da realidade de cada um (Carlos).

Nesse relato, a boa vontade e o querer fazer do professor Carlos em relação aos estudantes com deficiência e transtornos é o ponto de partida para um olhar diferenciado para essas pessoas, ainda que, em alguns momentos, ele realize uma fala de ação direcionada a um estudante, separada do coletivo, com vistas a atender a necessidade do estudante, existe uma preocupação em fazer a diferença na vida desses alunos e percebemos que a empatia, o aceitar o outro incondicionalmente (Barbier, 2007) foi um dos sentimentos que Carlos aprendeu ao se relacionar com as pessoas.

Ah, eu, uma das dificuldades do autista é ser empático, né? Mas eu tenho facilidade com a empatia, porque eu sei, porque eu vivenciei essa questão. Então, a primeira coisa é eu me colocar no lugar, eu me remeto a época de estudante, eu preciso ser ouvido, aquele aluno ali sou eu, ele precisa de atenção, precisa de uma conversa. Eu procuro conversar com aluno, chego, converso, eu falo tudo que eu queria ouvir naquela época, eu falo com meu aluno autista.

Na questão principalmente empática, eu não sei lidar nem comigo mesmo, então eu não sou um especialista em lidar com um autista, mas eu sou uma pessoa que sou sensível ao autista, eu procuro questões que vão proporcionar um bem-estar para elas, para essas pessoas, mas eu não sei como solucionar, posso proporcionar coisas maravilhosas para essas pessoas, que podem trazer um certo conforto, mas, de coisas que eu gostaria de ouvir naquela época, de ter sido acolhido (Carlos).

O que foi um obstáculo para Carlos durante a sua escolarização, hoje aparece na docência como uma atitude potencializadora. No sentido de se conectar com o outro, de escutar e conversar, evitando julgamentos, mas buscando compreensão, ainda que, ele não se considerasse um especialista em autismo. Retratamos, aqui, a importância de o professor conhecer o estudante autista, escutando, acolhendo, conhecendo as suas demandas, suas especificidades e suas potencialidades. Entender esse sujeito é o ponto de partida para conseguir ajudá-lo.

Quando perguntamos para Carlos se ele está feliz com o trabalho que desenvolve, ele relatou assim:

Feliz eu não estou, porque eu estou aprendendo, embora eu já tenha esse tempo todo de magistério, mas agora, depois desse laudo, é que eu estou aprendendo a dar aula, a me socializar, e eu acredito que eu devo aposentar e não alcançar a felicidade, porque agora que eu estou buscando a felicidade, tentando ter um jogo de cintura, conversar mais com os alunos, tentar compreender, reconhecer que o aluno tem os

problemas familiares, tem seus problemas pessoais, então, estou tentando utilizar cada vez mais a empatia, ser mais acessível, e tentando entrar no mundo deles.

Eu acho que eu consigo felicidade, porque é um prazer falar com o ser humano, é muito agradável, mas eu acho que eu exploro muito pouco essas questões. Eu sou uma pessoa que, eu não consigo socializar com tanta facilidade, então, eu estou tentando buscar essas socializações e buscar essa felicidade para mim, isso daí perfaz o aprendizado porque você não aprende, você experimenta, é você sozinho e não tem livro para te ensinar (Carlos).

Novamente percebemos o olhar diferenciado de Carlos para os seus estudantes e evidenciamos que existe uma reciprocidade porque, ao mesmo tempo que ele reconhece as necessidades dos estudantes e busca atendê-las, ele estabelece novas relações sociais, experimenta novas sensações, novas conexões, como a empatia e busca a felicidade à medida que tenta fazer parte do mundo dos alunos. Essa reciprocidade remete-nos a Vigotski (2000), quando explica que o desenvolvimento acontece na relação com o outro, sob um constante ir e vir, que não beneficia apenas o estudante, mas existe um aprendizado mútuo: *“A escola me trouxe o mundo, porque eu comecei a sentir o ser humano, eu fui reconhecer os meus alunos, seres humanos bem sensíveis não têm nem cinco anos, porque sempre eu fui muito duro com eles, né?” (Carlos)*

Diante do relato de Carlos, é evidente como a experiência e a trajetória de vida são vinculadas ao ofício de professor (Larrosa, 2018) e se mostram capazes de (trans)formar as pessoas. Isso implica que a docência, hoje, para Carlos tem um sentido diferente do que ela já foi há alguns anos.

Quanto às potencialidades do professor Saulo, o olhar diferenciado se destacou na entrevista, por ajudá-lo a resolver os problemas que surgiram em sala de aula:

Ao ver um problema de uma forma diferente, isso depois me faz ter uma aula mais tranquila, a forma como você reage a uma situação de um aluno. Eu vejo situações que a minha filha faz e um aluno faz também, eu penso, poxa, se eu aguento isso em casa, isso aqui é tão bobo perto do quê [...] eu acho que o que poderia ser um dificultador; para mim, é um facilitador (Saulo).

A forma como o professor Saulo interpreta as dificuldades, o que, em um primeiro momento, parece dificultar a sua atuação em sala de aula, para ele, é considerado um facilitador, pois a sua experiência em família o faz analisar o contexto, as individualidades de cada um e, portanto, não causa insegurança no momento de atuar com o estudante. Identificar as individualidades dos estudantes, percebendo as

suas necessidades como parte do social, caracteriza o acolhimento realizado por esse professor em sala de aula, por receber, dar crédito e estando atento e considerando as necessidades do estudante (Ferreira, 2009).

A parte que mais nos marcou na entrevista do professor Saulo foi quando perguntamos se ele teria algo mais a nos contar. Naquele momento, ele finaliza a sua fala, fazendo uma analogia que fica muito evidente o seu posicionamento quanto ao olhar diferenciado:

Você pega por exemplo um carro de Fórmula 1, se você olhar o carro que ganhou e o carro que foi o último, você, leigo, vai achar que eles são iguais, aerofólio na frente, aerofólio atrás, pneu pequeno na frente, pneu grande atrás, você vai olhar assim e: ohh! O que faz que este está lá na frente e o outro lá atrás? O cuidado com os detalhes.

Então, o carro que ganhou tem uma estrutura por trás, né? Está tudo sendo pensado, o ângulo que o pneu tá tocando o chão, a posição da asa dianteira, e esses detalhes, quanto mais as pessoas vão observando esses detalhes, mais vai dando certo as coisas. E hoje em dia, o que eu acho que está faltando na educação no geral, são os detalhes.

Você sai de uma escola particular para uma escola pública, não tem grandes diferenças, mas os resultados são diferentes.

Acho que, não estou nem querendo comparar, dizer que é melhor ou pior. Mas a gente tá, inclusive na escola particular, são os detalhes, se a gente observar cada detalhe desse, que a gente tá colocando, quando isso for realmente levado a sério, cada detalhezinho, a gente vai melhorando, e nós vamos chegar numa situação muito melhor, vamos colocar: numa posição, já que eu falei de Fórmula 1, muito melhor do que a que nós estamos hoje.

Cada detalhe que você observa, e tenta mexer com aquele detalhe, você sai, você está em último, e muitas vezes você já fica feliz, porque você já está em antepenúltimo. Começou a observar mais detalhes, mais seriedade, mais comprometimento, você vai aos poucos indo mais para frente, então, eu acho que é isso. E, eu acho que na docência, quem não observar esses detalhes, não procura se aprimorar, buscar, vai ficar sempre para trás, e o pior é: falta muito esse olhar diferenciado, da Educação de forma geral. E é por isso que hoje eu tô aqui sentado, que quando você falou que queria fazer um trabalho, que queria ver alguma forma, nós estamos falando de uma asa lá do carro que pode ser colocado numa posição diferente, né? E o que que vai sair do carro lá de trás e trazer ele mais para frente, vai ganhar? Não sei. Mas tem que tentar (Saulo).

Esse relato do professor Saulo nos motiva a tentar, a buscar nos detalhes o melhor para o nosso estudante. Nesse sentido, os detalhes podem ser representados como: i) o acolhimento (Brasil, 2018); ii) o olhar para as especificidades (Brasil, 2012);

iii) uma atuação pedagógica dialógica (Freire, 1987); iv) uma formação contínua (Brasil, 1996); v) uma adequação que realmente atenda às necessidades dos estudantes (Brasil, 2015), vi) um projeto político pedagógico inclusivo (Brasil, 1996) e ainda, poderíamos citar vários outros detalhes capazes de favorecer a construção de uma educação de qualidade para todos, e uma sociedade mais justa e menos desigual.

E para nós, professores, queremos, ao final desse relato, deixar um momento de reflexão aos leitores, professores que passarem por aqui, e que reflitam sobre os detalhes que já passaram despercebidos, só que mais importante que os detalhes que passaram despercebidos, serão os detalhes que vamos conseguir implementar na nossa prática pedagógica e aplicá-los aos nossos estudantes. Queremos, com esse Protocolo, apresentar detalhes que possibilitem fazer a diferença na vida do estudante autista. Como Saulo mesmo disse, melhorar a nossa posição, que o aluno de amanhã tenha acesso a mais detalhes que o aluno de hoje, pelo simples cuidado de nos preocuparmos com os detalhes, buscando fazer a diferença na vida das pessoas que dela precisarem.

No tópico a seguir, faremos a descrição, a análise e as discussões dos dados da segunda etapa da pesquisa, os professores de Ciências da Sala de Recursos Generalista e da Classe Comum Inclusiva.

5.3 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

Nosso objetivo, nessa segunda fase, foi identificar a percepção das quatro professoras de Ciências da Natureza/Exatas, todas do gênero feminino, que atuam na SRG com estudantes autistas no Ensino Médio, e dos quatro professores de Ciências, de Física, Química e Biologia, todos do gênero masculino, da CCI, sobre o processo educativo dos seus estudantes autistas e, por último, dos seis estudantes autistas do Ensino Médio.

Para entendermos como acontece esse processo educativo sob a percepção das professoras especialistas entrevistadas, descreveremos informações importantes antes de analisar e discutir os dados. Primeiro, apresentamos informações sobre as escolas que fizeram parte dessa pesquisa.

Nessa pesquisa, fizemos um levantamento de todas as escolas de Ensino Médio que fazem parte de uma determinada cidade satélite do Distrito Federal no qual

a pesquisa foi realizada. Iniciamos esse levantamento em novembro de 2022, logo após a defesa do projeto desta tese, e finalizamos no primeiro semestre de 2023. Parte dos dados, obtivemos em novembro de 2022 pelo site da Secretaria de Educação do DF e se referem a maio de 2021. Utilizamos os dados do momento da pesquisa para a análise e discussão.

A Coordenação Regional de Ensino, que gerencia o sistema educacional nessa cidade satélite, possui, ao todo, 75 escolas; dessas, nove são de Ensino Médio.

No Ensino Médio, os estudantes matriculados na rede totalizavam 86.572 matrículas e se dividiam entre: i) 9.729 matrículas no novo Ensino Médio e ii) 8.863 matrículas no Ensino Médio regular, ambos na cidade que a pesquisa foi realizada. Naquele momento, as escolas passavam pela transição entre os dois formatos de ensino.

No contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando os dados foram construídos, existiam 86 turmas de classe especial, sendo que nenhuma estava no Ensino Médio, com 228 estudantes matriculados, e desses, 116 estudantes eram autistas. Em Classes Comuns Inclusivas de toda a rede, tínhamos um total de 5254 estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo que 469 matrículas faziam parte dessa Coordenação Regional de Ensino, localizados exclusivamente em zona urbana. Quanto à quantidade de Salas de Recursos Generalistas, eram 46 salas de recursos de um total de 481 salas em toda a rede, sendo oito salas no Ensino Médio. Ou seja, das nove escolas de Ensino Médio dessa Coordenação Regional de Ensino, seis possuíam sala de recursos em funcionamento, uma já havia funcionado e, no momento, estava fechada por baixo quantitativo de estudantes matriculados e as outras duas escolas nunca tiveram a sala de recursos implantada até o momento da pesquisa. O quadro 3 sintetiza essas informações.

Utilizamos os seguintes critérios para definir os estudantes e docentes que participariam da pesquisa:

- i) a escola precisava ter Sala de Recursos Generalista funcionando;
- ii) a atuação da escola precisava contemplar o Ensino Regular, ainda que contemplasse outra modalidade de ensino. As escolas que aparecem sombreadas no quadro são aquelas as quais tivemos os participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Informações sobre as Escolas de Ensino Médio

Nome da escola	Professores em exercício	Sala generalista (SRG)	Modalidade de Ensino	Pesquisa Realizada	Participantes Entrevistados		
					Professores		Estudante autista
					SRG	CCI	
Escola Albert Einstein	61	Sim	Regular	Sim	X	X	03 estudantes
Escola Charles Darwin	94	Sim	Regular	Sim		X	
Escola Marie Curie	56	Sim	Regular	Sim	X	X	03 estudantes
Escola Isaac Newton	57	Sim	Regular	Sim	X	X	
Escola Luis Pasteur	80	Sim	Regular e EJA	Sim	X		
Escola Thomas Edison	90	Não	Regular	Não			
Escola Nikola Tesla	49	Sim (sem funcionar)	Regular	Não			
Escola Max Planck	77	Sim	EJA	Não			
Escola Stephen Hawking	35	Não	Educação Profissional	Não			

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

No Distrito Federal, as escolas que são chamadas de Centro de Ensino Médio – CEM atendem exclusivamente o Ensino Médio regular; já as escolas chamadas de Centro Educacional – CED podem atender o Ensino Médio regular, o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, e pode atender aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental tanto no ensino regular como na EJA.

Nessa fase da pesquisa, nosso objetivo centrou-se em identificar as demandas das professoras que atuavam na SRG na área de Ciências da Natureza/Exatas. Ao todo, tínhamos cinco professoras especialistas. Convidamos, pessoalmente, todas elas e tivemos o aceite de quatro delas, conforme já mostramos no quadro 3.

Quanto à professora que não participou, insistimos por três vezes para realizarmos a entrevista, sugerindo que fosse realizada pessoalmente ou por plataformas digitais em um horário que fosse mais tranquilo, com a negativa, sugerimos que respondesse as perguntas por áudio pelo *whatsapp*, mas não conseguimos avançar, então, agradecemos e seguimos com as demais participantes.

Para as demais professoras, conseguimos realizar a entrevista no mesmo dia que realizamos o convite, e todas se mostraram à vontade em responderem as

perguntas. Realizamos a entrevista nas SRG das respectivas escolas, coletamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e gravamos as entrevistas com o auxílio de um celular. Utilizamos o roteiro de perguntas que consta no apêndice D. A seguir, apresentamos o quadro 4 com as informações das professoras especialistas entrevistadas.

Quadro 4 – Informações das professoras especialistas

Nome fictício	Escola de Atuação	Tempo de docência	Tempo de SRG	Formação Inicial	Tempo Entrevista	Data da Entrevista
Juliana	Escola Albert Einstein	26 anos	12 anos	Licenciatura em Química	37m50s	Março/ 2023
Eliana	Escola Isaac Newton	15 anos	08 anos	Licenciatura em Biologia	18m14s	Novembro/2022
Naiara	Escola Marie Curie	25 anos	05 anos	Licenciatura em Biologia	37m24s	Março/2023
Sandra	Escola Luis Pasteur	40 anos	16 anos	Licenciatura em Matemática	1h0m30s	Março/2023

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

As informações dos professores de Ciências (todos do gênero masculino) que participaram na nossa entrevista constam no quadro 5:

Quadro 5 – Informações do professores de Ciências da CCI

Nome fictício	Escola de Atuação	Tempo de docência	Formação Inicial	Tempo Entrevista	Data da Entrevista
Gabriel	Escola Albert Einstein	25 anos	Licenciatura em Química	25m44s	Março/2023
Fernando	Escola Isaac Newton	34 anos	Licenciatura em Química	48m40s	Novembro/2022
Sérgio	Escola Marie Curie	10 anos	Licenciatura em Biologia	22m37s	Março/2023
César	Escola Charles Darwin	24 anos	Licenciatura em Física	42m52s	Dezembro/2022

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

A seguir, apresentamos a descrição da etapa que envolvia as entrevistas com os estudantes autistas e os dados desses estudantes.

Nesse momento, nosso objetivo foi identificar a percepção de estudantes autistas, no Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências, sobre o processo educativo deles na Sala de Recursos Generalista e na Classe Comum Inclusiva. Realizamos entrevistas com roteiros de perguntas que constam no Apêndice E. Ao

todo, entrevistamos seis¹⁵ estudantes autistas, de duas escolas diferentes, de Ensino Médio, da mesma cidade, que chamaremos de Escola Albert Einstein e Escola Marie Curie. As entrevistas foram realizadas nas escolas, gravadas com auxílio de um celular mediante a assinatura do TCLE (Apêndice A) pelo estudante e/ou seu responsável, conforme a sua idade.

Na Escola Albert Einstein, as entrevistas foram rápidas (de 4 a 12 minutos) e aconteceram individualmente. Na Escola Marie Curie, os estudantes pediram que fossem entrevistados em conjunto, os três ao mesmo tempo, pois disseram que se sentiriam mais à vontade, pois eram amigos e estudavam na mesma classe. Concordamos com o pedido, realizamos as mesmas perguntas dos demais entrevistados e, esta entrevista em grupo teve duração de uma hora e 16 minutos, configurando-se como uma roda de conversa (Fernandes; Ribeiro; Borges, 2020). O método teve contornos relevantes, no qual não foi possível mensurar a diferença entre a entrevista individual da coletiva, mas o falar coletivo permitiu que os estudantes se posicionassem sobre assuntos pessoais com mais tranquilidade, já que eram amigos.

Apresentamos o quadro 6 com informações dos entrevistados.

Quadro 6 – Estudantes autistas entrevistados

Nome	Escola	Série	Gênero
Crossover	Escola Albert Einstein	3º ano	Masculino
Antonier	Escola Albert Einstein	3º ano	Masculino
Max	Escola Albert Einstein	2º ano	Masculino
Sora	Escola Marie Curie	2º ano	Feminino
Mike	Escola Marie Curie	2º ano	Masculino
Franklin	Escola Marie Curie	2º ano	Masculino

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

Finalizadas as informações sobre os participantes, a seguir, apresentamos a análise dos dados dos professores participantes da pesquisa, tanto da Sala de Recursos Generalista como da Classe Comum Inclusiva e, ao final, a percepção dos estudantes autistas sobre o processo educativo deles.

¹⁵ Utilizamos nomes fictícios para todas as pessoas e escolas citadas nesse trabalho. Os estudantes, exceto o Max, escolheram o nome fictício que gostariam de ser chamados.

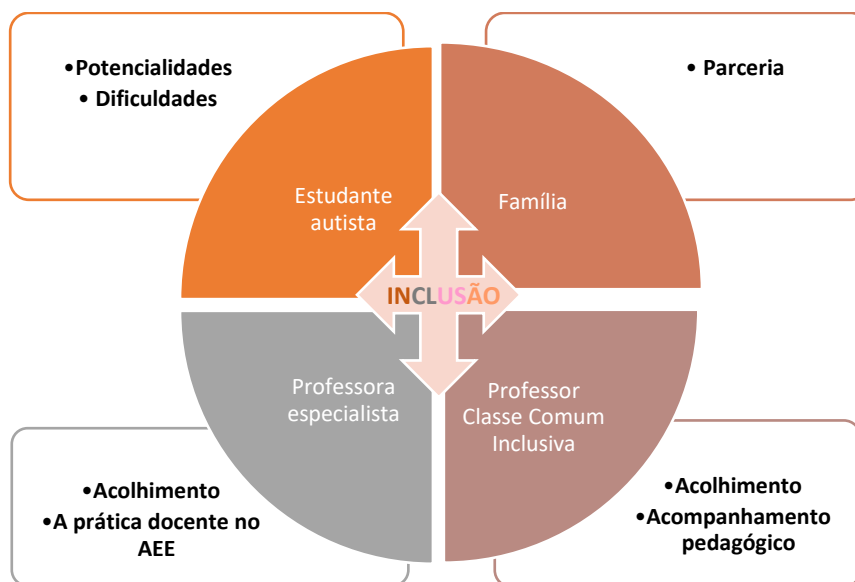
5.3.1 Análise e Discussões da Segunda Fase da Pesquisa

O processo educativo, acreditamos, que precisa ser produto de uma educação de qualidade voltada para todas as pessoas. Segundo os autores Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), é preciso deixar de lado o modelo conservador, que supervaloriza os conteúdos para um modelo de escola que aproxima os estudantes, que enxerga os conteúdos como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, e ter as famílias e a comunidade como parceiras na elaboração e na execução do projeto escolar.

5.3.1.1 *Mapa de significados sobre a percepção das professoras da Sala de Recursos Generalista e dos professores da Classe Comum Inclusiva sobre o processo educativo de estudantes autistas*

Quando pensamos no processo educativo dos estudantes autistas, identificamos quatro grupos de pessoas essenciais que se destacaram na nossa análise. São eles: o estudante autista, a família, a professora especialista e o professor da Classe Comum Inclusiva, como representado na figura 3.

Figura 3 – Mapa de significados sobre a percepção das professoras da SRG e dos professores da CCI



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

É com vistas a esse processo educativo de qualidade que discutiremos os temas a seguir, voltado a uma concepção de Educação Inclusiva, capaz de

transformar a escola para que nenhum estudante seja excluído (Mantoan, 2015). De acordo com Loss e Lyra (2023) “os processos educativos e formativos precisam criar possibilidades para que os sujeitos possam se desenvolver e aumentar seu potencial no cuidar de si e do outro, baseados na auto ética e da ética” (p. 22).

Professora especialista

A professora especialista é a profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado dos estudantes autistas nas SRG e tem, como uma de suas atribuições, a orientação dos professores que atuam na Classe Comum Inclusiva. Deve existir, entre esses profissionais, um trabalho colaborativo (Carvalho, 2016) previsto nas atribuições desse professor especialista:

atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo (Distrito Federal, 2010, p. 78).

Dessa forma, ambos os docentes são responsáveis pelo processo de escolarização do estudante, uma responsabilidade compartilhada. Outra função é “orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional” (Distrito Federal, 2010, p. 78), como também no acolhimento do estudante e da sua família.

Apontamos, inicialmente, o trabalho colaborativo, pois entendemos que existe uma responsabilidade compartilhada no que se refere à inclusão e ao processo educativo dos estudantes autistas. E, aqui, destacamos a importância do acolhimento como um ponto de partida para a realização do ofício desses profissionais. Perguntamos, às quatro professoras especialistas, como elas realizavam o acolhimento dos estudantes autistas, sem especificar que tipo de acolhimento. As deixamos livres para falarem. Dessa forma, foi necessário subdividir o subtema ‘acolhimento’ em três partes, conforme a fala das entrevistadas: i) escuta sensível, ii) as relações interpessoais e iii) os afetos, uma seleção necessária, por considerarmos ser um tema amplo que abarca uma diversidade de ações. Analisamos com base nas características do Transtorno do Espectro Autista e com o objetivo de compreender as dimensões pessoais e humanas que envolvem o trabalho docente.

Quanto à primeira parte, a escuta sensível, evidenciamos a humanização do processo educativo na fala das professoras entrevistadas, que nos remeteu a uma escuta sensível. Para Cerqueira (2011), a escuta sensível é uma:

Proposta de troca mútua, entre quem fala e quem escuta, em que ambos sujeitos do processo se doam para que haja a aceitação total da complexidade e completude do ser humano. O processo da escuta sensível é uma prática que necessariamente precisa acompanhar as diversas fases da evolução humana, pois ela também é uma das promissoras para o desenvolvimento integral do sujeito, na medida em que este se constitui como tal na relação com o outro (p. 16).

É essa escuta sensível que percebemos na fala das quatro professoras da SRG, quando a professora Juliana relatou a *“humanização do processo, porque cada ser humano é individual, é a gente entender que o aluno é um ser humano”* (Juliana). Nesse momento, a professora disse se sentir *“chateada”* pela falta de humanização e relatou:

Não é tratar como filho, vai tratar como aluno mesmo, mas tem hora que a gente tem que fazer uma escuta qualificada. Porque ele vai chegar aqui angustiado, agitado, o que que foi? Aconteceu alguma coisa? Para depois avançar no conteúdo? Porque eu penso que a aprendizagem tem muito a ver com o emocional, o afetivo. E quando a gente cria vínculo, você consegue avançar lá na aprendizagem. Eu, sempre penso assim e, penso que esse vínculo do dia a dia faz ele permanecer na escola, faz ele vencer as dificuldades que ele já tem como pessoa, porque ele tem uma forma diferente de lidar com a realidade (Juliana).

A professora complementou, dizendo ser necessário agir assim, por considerar fundamental que ela entenda quem é o seu estudante. A sua fala nos remete à Educação Afetiva, que pode ser entendida como:

Qualquer treinamento que envolva um processo de aprendizagem focado ou derivado da emoção em vez de na razão; por exemplo, um currículo destinado a modificar o comportamento emocional e social dos alunos e a aumentar seu entendimento de tal comportamento (APA, 2010, p. 317).

Esse termo, Educação Afetiva, tem se tornando popular, pois busca reduzir conflitos e agressões nas escolas. As demais professoras também se posicionaram conforme o conceito da Educação Afetiva e se mostram sensíveis e disponíveis à escuta.

A professora Eliana disse ser preciso conhecer o estudante,

ouvi-lo, saber da sua história, conversar com a família. A gente conversa com eles para saber das dificuldades e, por fim, a gente tenta ao máximo inseri-lo nas atividades, diminuindo a dificuldade de aprendizagem e facilitando na verdade, a aprendizagem (Eliana).

Assim, a professora Eliana disse se esforçar para “*conhecer o máximo do aluno e respeitar a sua individualidade*” (Eliana). Dessa forma, sua atuação permite identificar as necessidades específicas dos seus estudantes (Brasil, 2015), para, então, atendê-los, conforme está previsto nas atribuições desse profissional (Brasil, 2008), no qual, ele deve “participar do processo de identificação e de avaliação pedagógica das necessidades especiais e tomadas de decisões quanto ao apoio especializado necessário para o estudante” (Distrito Federal, 2010, p. 78).

Ainda sobre o acolhimento, a professora Naiara relatou que o acolhimento aos estudantes, e à família deles acontece desde

os primeiros momentos, do início do ano, que se estende para todos os outros, os outros meses, né? Porque a gente não para de acolher o tempo todo. Então, é aquele momento em que a gente vai conhecer, a gente vai receber os laudos e a gente vai conversar sobre o aluno dentro de casa, fora de casa, conhecer um pouco esse aluno, essa família (Naiara).

Foi unânime na fala das professoras, a importância da escuta sensível, como uma forma de acolhimento, no sentido de receber, dar ouvidos, atender e dar refúgio (Ferreira, 2009) aos estudantes e suas famílias.

Já o acolhimento, voltado para as relações interpessoais, as professoras relataram priorizá-las, pois consideravam importantes para o estudante autista, que, geralmente, demonstra dificuldade em se comunicar, em relacionar-se com as outras pessoas. As quatro professoras destacaram a importância de criar vínculo com o estudante autista (Cunha, 2020), o que foi entendido por nós como construir relações sociais sólidas entre professor e estudante.

Para a professora Juliana, o vínculo com o estudante vai se estabelecendo à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido: “*a gente vai entendendo, vai ouvindo, vai acolhendo e vai ajustando, é uma relação humana, né? Não é uma coisa exata, como os nossos cálculos*” (Juliana). No mesmo sentido, a professora Sandra fala sobre “*criar laços*” e “*vínculos*” com o estudante e com a família.

Você tem que criar laços com o autista, né? Ele tem que criar um vínculo com você pra ele confiar em você, e.... quando ele faz o laço, aí você já sabe o que você pode fazer, pode trabalhar tranquilamente

com ele. Tem que ter esse vínculo com o professor, senão você não consegue trabalhar com ele (Sandra).

A fala da professora Sandra corrobora com o significado do termo acolher no sentido de oferecer “proteção ou conforto físico, aceitar” (Houaiss; Villar, 2009). A professora defende que estabelecer vínculos vai permitir que ela, professora, avance no processo educativo dos seus estudantes autistas.

Além da escuta sensível, das relações interpessoais, temos a terceira subdivisão do acolhimento que são os afetos. Nossa preocupação em discutir sobre a afetividade é por compreender que ela é parte da subjetividade do indivíduo e que os afetos influenciam o comportamento das pessoas. Por exemplo, em algum momento, já pensamos em agir de uma forma e na hora nos comportamos de forma diferente. Para os autores Bock, Furtado e Teixeira (2002), os afetos podem surgir tanto do interior do indivíduo como a partir de um estímulo externo e são divididos em: emoção e sentimento, que ligados à consciência permitem dizer ao outro o que sentem e, pela linguagem, expressam as emoções.

Nesse sentido, a professora Juliana destacou, na sua fala, o sentimento dos estudantes autistas:

não é porque é autista que não sente, sente. Ele tem uma forma diferente de lidar com o mundo e com a realidade. Mas ele sente, sim, ele tem sentimento, ele tem uma história por trás dele. Ele tem coisas que ele gosta, coisas que ele não vai gostar com como qualquer ser humano (Juliana).

Compreender o sujeito autista, é, antes de tudo, compreender um sujeito, uma pessoa, independentemente da sua condição, pois mais importante que qualquer condição (Vigotski, 2011) específica que a pessoa tenha, é a condição humana que sobressai a qualquer outra. O sujeito autista tem a sua identidade assim como qualquer outra pessoa, e sua vida afetiva é parte integrante dessa identidade (Bock; Furtado; Teixeira, 2002).

Dentre os vários sentimentos, o sentimento destacado pelas professoras entrevistadas é o sentimento de pertencimento. A professora Juliana disse: *“entender que ele pertence, porque a maioria acha que não pertence. Eles se veem como fora mesmo. Eles sabem que eles são diferentes, mas eles tendo um acolhimento adequado eles vão se sentir pertencentes” (Juliana).*

Nesse mesmo sentido, a professora Eliana reforçou a ideia do pertencimento: *“é fazer com que o aluno se sinta pertencente à escola, se sinta acolhido, pertencente,*

daquele grupo, daquele grupo escolar” (Eliana). Os posicionamentos das professoras Juliana e Eliana reforçam o que está previsto na Resolução nº 03 de 19 de dezembro de 2023, quando afirma que cabem às instituições de ensino e ao sistema de ensino oferecer “condições de acesso, permanência, pertencimento e êxito escolar, por meio da oferta de apoio, de recurso e de serviço, gerais e especializados” (Distrito Federal, 2023, p. 02). Outra garantia prevista nesse mesmo documento é a “participação e a integração das famílias nos diversos contextos da comunidade escolar” (Distrito Federal, 2023, p. 02). Dessa forma, fica claro que o estudante autista não deve ser o único acolhido no ambiente escolar, mas também a sua família.

A família desse estudante também é parte importante e indispensável no processo educativo. As crianças e adolescentes, pela legislação brasileira (Brasil, 1990), dependem das suas famílias para a sua sobrevivência, crescimento e desenvolvimento. Geralmente, a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, é o lugar onde se desenvolve os primeiros vínculos, a linguagem e as primeiras relações sociais. Para Bock, Furtado e Teixeira (2002), o vínculo precisa ser uma via de mão dupla para ser significativo; dessa forma, escutar essas famílias, que muitas vezes se mostram fragilizadas pelas dificuldades que enfrentam no dia a dia, é uma maneira de criar um vínculo entre escola e família, humanizando esse processo, estabelecendo uma parceria.

É sobre essa parceria que a professora Juliana relatou sobre uma escuta realizada por ela com uma mãe, uma escuta atenta, sensível:

teve um dia que uma mãe estava muito angustiada, aí eu falei para ela assim: mãe, sabe quando o ninho, o ninho é uma preparação pro passarinho e ele ficar ali, quentinho, se desenvolver, a gente faz esse papel. A gente vai é... receber seu filho, você precisa confiar na gente (Juliana).

Nessa conversa, a professora significou a importância do acolhimento, do vínculo entre professora, estudante e família para o processo de desenvolvimento e, que, naquele momento, a mãe precisaria confiar.

Outro aspecto que foi destacado quanto ao acolhimento da família foi a anamnese realizada pela professora especialista. Conhecer o contexto familiar do estudante, suas facilidades e dificuldades antecipa ações que podem ser realizadas pelo AEE (Brasil, 1988; 2008). Ganha-se tempo ao escutar o que essas famílias têm a nos dizer. Esse momento de orientação às famílias está previsto como uma das

diversas atribuições do professor especialista, conforme as Orientações Pedagógicas do DF (Distrito Federal, 2010).

As professoras Eliana e Naiara disseram realizar uma anamnese com a família, para saber a história do estudante. Naiara detalhou:

a gente conversa com a família para conhecer toda essa questão do cognitivo, porque a gente precisa saber se ele tem dificuldade, se ele escreve, se é um aluno verbal, se tem a dificuldade de interação social, das habilidades que ela precisa. O primeiro passo é conhecer o aluno através da família; depois a gente vai fazer entrevista com esse aluno também. Sempre conversando com ele para saber como é que está sendo essa questão da inclusão, como é que está se sentindo em sala de aula (Naiara).

Já a professora Sandra vai além da atuação da professora Naiara no seu acolhimento da família, quando nos demonstra ter um comportamento empático.

Eu me coloco no lugar da família. Eu faço com os pais o que eu gostaria que os professores do meu filho fizessem comigo. É... De ser bem recebido, de entender a situação deles, de acolher mesmo. O acolhimento, pra mim, eu acho que é tudo, em todos os sentidos, tanto porque, aquele pai, passou por um momento de luto, não era aquele filho que ele estava desejando. Né? Veio aquele outro, que a gente acolhe. Vamos trabalhar com eles, vamos entendê-lo, né? (Sandra)

Assim como a professora Sandra, a professora Juliana também demonstrou possuir um comportamento empático nas suas ações quando lidava com os estudantes.

A gente faz reunião com os alunos. É... ainda mais os que estão chegando no primeiro ano, né? Para explicar para ele como que é a escola, a diferença da escola, o que que a gente faz aqui? A gente faz uma ponte com os professores, né? Que caso ele precise, que a gente é a voz dele, às vezes a perna, às vezes, o olho, o ouvido, o que precisar. Que tem hora que a gente vai ser brava, tem hora que a gente vai também ser mais flexível, então a gente faz isso, né (Juliana)?

Ela complementou,

é olhar o aluno, é conhecer, entender um pouco, né? Dentro das suas especificações mesmo, assim do que eles apresentam, né? Da bagagem que eles trazem, de família, de tudo, do contexto, né? Cada ser humano tem... suas particularidades. Então, quando os meninos, eles chegam aqui.... essa questão dentro do espectro, a questão primordial da socialização (Juliana).

Ao mesmo tempo que a professora Juliana fala sobre empatia, ela fala do trabalho realizado por ela no AEE, nas SRG, atuando como docente nas atividades de complementação curricular específica (Distrito Federal, 2010). Nessa

complementação, uma das funções desse professor é “promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional” (Distrito Federal, 2010, p. 78). A amplitude dessa atribuição exige várias ações desse profissional, como: i) identificar a melhor tecnologia assistiva que atenda a necessidade do estudante de acordo com as suas habilidades a fim de promover a sua aprendizagem; ii) oferecer suporte pedagógico aos estudantes, facilitando o acesso aos conteúdos desenvolvidos em Classe Comum Inclusiva; iii) ampliar o repertório de comunicação do estudante, seja por meio de atividades curriculares ou de vida diária; iv) realizar atividades que estimulam o desenvolvimento dos processos mentais como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, a criatividade e linguagem, dentre outras funções (Distrito Federal, 2010). Assim, a professora Juliana, por meio do seu posicionamento, demonstra cumprir com as suas atribuições: acolhendo, dando suporte aos estudantes e buscando recursos a fim de promover a inclusão desses estudantes dentro da escola (Brasil, 2008; 2015).

A fala da professora Eliana evidenciou a sua atenção às intervenções realizadas por ela. Quanto às orientações aos professores da Classe Comum Inclusiva – CCI, e aos estudantes e suas famílias, a professora relatou possuir um momento para conversar com os estudantes, suas famílias. Com os professores da Classe Comum Inclusiva, nas coordenações, ela fala sobre as adequações curriculares e os documentos a serem preenchidos pelos professores da CCI, como a ficha de adequação curricular, nome do documento utilizado no Distrito Federal que tem a mesma função do Plano Educacional Individualizado – PEI (Brasil, 2015). Ela disse:

A gente orienta a partir da minha área, eu vejo o conteúdo com o professor e vou tentando ajudá-lo, e a gente? Erros e acertos né? Até isso daqui eu acho que o aluno vai né? A gente tenta sempre ir um pouco mais. Se a gente vê... difícil, a gente vai tentando diminuir (Eliana).

Seu posicionamento demonstra a realização de um trabalho coletivo entre professores da SRG e da CCI em prol da inclusão dos estudantes com deficiências e/ou transtornos. Nas coordenações, ela disse auxiliar o preenchimento da ficha de adequação curricular: “eles têm essa dificuldade, a gente auxilia, a gente faz uma coordenação para auxiliar nesse preenchimento” (Eliana).

Um ponto que a professora Naiara destaca é a Sala de Recursos Generalista trabalhar os pré-requisitos com o estudante, pois, quando o professor especialista conhece o que o professor da CCI vai trabalhar, permitia “*antecipar um pouquinho aqui*” (Naiara). Nesse momento, ela tenta diminuir os prejuízos do estudante quando trabalha os pré-requisitos, ou habilidades que possam auxiliá-lo, quando ele estiver na Classe Comum Inclusiva com os seus pares. A professora relatou que a maior necessidade que ela observou nos estudantes autistas é a questão da socialização, que geralmente se sobrepõe às questões relacionadas ao conteúdo.

Nesse mesmo sentido, a professora Sandra também realiza essa antecipação, dizendo:

Às vezes, eu dou um passinho à frente do professor, que aí quando nosso aluno está lá na sala, ele já não leva aquele choque com o conteúdo. Eu faço demais isso com os meus alunos. Gente, é muito bom. Para eles, não tem preço (Sandra).

O objetivo da SRG não é trabalhar os conteúdos que são trabalhados pelos professores da CCI. A natureza do AEE não está em ensinar conteúdos, mas em buscar formas de eliminar e diminuir as barreiras. No entanto, vemos que a prática de trabalhar conteúdos na SRG, principalmente nas escolas de Ensino Médio, é ainda uma prática comum. Por exemplo, a professora Sandra relatou sobre a dificuldade que alguns estudantes têm de compreender conceitos científicos, principalmente, na sala de aula com todos os estudantes juntos. Ainda que fuja a natureza do atendimento do AEE, ela considerou que atuar dessa forma ajuda eliminar barreiras no processo educativo do estudante autista.

A prática docente no AEE

Além do ato de acolher, que é uma das atribuições do professor do AEE (Brasil, 2008; 2018), existem outras ações que devem ser executadas por esse profissional: falar constantemente sobre a inclusão (Brasil, 2015; UNESCO, 1994) e a sua importância, sendo a de maior destaque.

Nesse sentido, a professora Sandra iniciou a entrevista falando da importância de se falar sobre inclusão. Para ela, muitos professores ainda não estão preparados para lidar com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse despreparo, de acordo com a professora, se estende também aos estudantes e,

quando situações de *bullying* são evidenciadas, ela disse realizar uma sensibilização na turma.

Outro destaque na sua fala foi sobre a orientação que ela realiza com os professores da CCI, preparando um material impresso explicativo, com foto e as informações dos estudantes e como proceder pedagogicamente, adequando, preenchendo diários e fichas de adequação curricular. Nesse material

nós falamos sobre as necessidades de cada um dos alunos que os professores atendem, em que turma eles se encontram, falamos como trabalhar com esse aluno, até onde ele vai, né? Ele não copia. Mas participa oralmente, apesar de TEA, ele argumenta. Ele participa da aula (Sandra).

Na percepção dessa professora, quando ela identifica as necessidades dos estudantes para, a partir daí, traçar suas estratégias, ela pensa as adequações curriculares como caminhos indiretos de desenvolvimento para o estudante autista (Vigotski, 1995). As adequações, quando bem realizadas, quer dizer: que atenda às necessidades específicas do estudante e razoáveis, como prevê a LBI (Brasil, 2015), são capazes de eliminar barreiras e promover a inclusão na escola. Mas, quando essas adequações não acontecem ou acontecem de forma equivocada, podem gerar exclusão e discriminação, que é considerado crime, conforme a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015).

Por exemplo, se um estudante com deficiência física, com tetraplegia, cuja escrita manual é praticamente inexistente, ou seja, escreve o nome com extrema dificuldade, recebe uma ‘prova adaptada’, com questões abertas para que ‘ele’ responda manualmente, essa prova será excludente, pois impõe ao estudante um modelo de questões que ele não conseguiria realizar devido aos sintomas primários de sua deficiência (Vigotski, 2021). Esse tipo de ação, acho que não podemos nem chamar de adequação, é excludente e discriminatória. Pela LBI (Brasil, 2015), nenhuma pessoa com deficiência, nesse caso engloba os estudantes autistas, pode ser vítima de qualquer tipo de discriminação por sua condição. Seria o mesmo que um professor de Educação Física pedir a esse mesmo estudante, com tetraplegia, que não movimenta as pernas, que chutasse uma bola durante a aula. Esses dois exemplos, são ações bem diferentes, mas que inferiorizam, discriminam e excluem esse estudante.

Porém, quando uma adequação curricular é razoável (Brasil, 2015; Distrito Federal, 2010; 2023); o termo razoável que utilizamos, se refere ao termo que consta na Lei Brasileira da Inclusão, então, ela atende as necessidades do estudante, elimina barreiras e proporciona novos caminhos de desenvolvimento, caminhos indiretos de desenvolvimento, pois os caminhos diretos estão impedidos pelo defeito, como dizia Vigotski (1995). Então, essa adequação curricular é potencializadora, promotora de acessibilidade à aprendizagem e, conseqüentemente, promotora de inclusão escolar.

Nesse sentido, as falas das professoras entrevistadas evidenciam as adequações como possíveis ações potencializadoras. Possíveis, pois, na realidade escolar, nem sempre as adequações são bem-sucedidas, apesar de documentos oficiais federais (Brasil, 2015) e do Distrito Federal garantirem ao estudante uma “adaptação razoável e adequada, requerida e em cada caso” (Distrito Federal, 2023, p. 02), ou seja, atendendo as especificidades dos estudantes com deficiência e/ou autista. Para nós, pensar em adequações de qualidade, é pensar na qualidade do processo educativo dos estudantes autistas, eliminando barreiras e proporcionando a equidade de oportunidades para essas pessoas (Brasil, 1988; 2012; 2015).

Ao decorrer das transcrições das entrevistas, observamos nas falas das professoras, que elas partiam das potencialidades dos estudantes autistas para pensar nas adequações curriculares, o que entendemos como um bom caminho para favorecer o processo educativo deles.

A professora Juliana falou: *“a gente vai trabalhar em cima de cada potencialidade”* e entendendo cada *“dificuldade de aprendizagem”* e continuou *“ver qual o material também que vai ser mais adequado para aquele aluno aprender”* (Juliana).

Quando a professora Juliana fala sobre o material mais adequado, ela está falando dos materiais adaptados preparados para os estudantes atendidos por ela, como atividades e provas ou recursos de tecnologias assistivas, que são recursos que visam eliminar barreiras, por exemplo, um lápis engrossado se enquadra como recurso de tecnologia assistiva (Bersh, 2006), pois elimina barreiras para o estudante que tem dificuldade em segurar um lápis comum. Outra atribuição desse profissional é preparar ou buscar materiais específicos que auxiliam o estudante na Classe Comum Inclusiva e na Sala de Recursos Generalista, sempre com o objetivo de facilitar o entendimento do estudante (Distrito Federal, 2010; 2023).

Acompanhamento Pedagógico

Ao perguntarmos sobre o que era e como as professoras da SRG realizavam o acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas, evidenciamos que elas sabiam qual era o objetivo do acompanhamento pedagógico para o processo educativo dos estudantes. Para a professora Juliana, ele se tratava de acompanhar o

desenvolvimento do aluno, vê onde que o aluno tá, vê se às vezes eu vou ter que voltar um pouco no conteúdo, aí fazer uma adequação maior ou não. Isso tudo vai depender. Geralmente, tem que fazer adequação, até porque cada aluno tem sua especificidade, né? E o acompanhamento é isso, é você sentar e ver em que nível que ele está, o que que pode avançar, o que que não pode (Juliana).

Além da observação e do trabalho docente realizado diretamente com o estudante, a professora Juliana orientava os professores, nas coordenações coletivas, na forma como proceder com o estudante diante as especificidades de cada um:

a gente passa toda a questão de especificidade, como que cada aluno vai aprender melhor cada conteúdo, né, de acordo com o que a gente vai observando. E... junto ao professor, a gente tem que sentar e trabalhar individualmente e falar, olha, esse aluno vai aprender assim, esse outro, você já vai ter que fazer de outra forma. E quais são os materiais? Que tipo de? Como é que vai ser trabalhado tudo isso (Juliana)?

A professora Eliana fala sobre o acompanhamento como “*todas as ações que são feitas para facilitar a aprendizagem do aluno*” (Eliana) seja com “*trabalhos, jogos pedagógicos, trabalhos pedagógicos, orientação com os professores, orientação com a família, auxílio nas atividades de sala*” (Eliana). Novamente, aparece a SRG com ênfase também na realização das atividades da CCI. Nosso olhar, nesse momento, não é para criticar a atuação dessas profissionais que ainda se veem com essa obrigação, mas é enxergar que, talvez, esteja faltando recursos ou as adequações curriculares utilizadas na Classe Comum Inclusiva não têm conseguido alcançar os estudantes em todas as suas especificidades. Algo a se pensar! Mas que, de acordo com a fala das professoras, acontece com bastante frequência.

Nesse sentido, a fala da professora Sandra também entende que o acompanhamento pedagógico realizado por ela consiste em: “*perguntar para ele, é, ele me trazer as dúvidas daquele exercício que ele não conseguiu fazer? E muitas vezes é pré-requisito. Então, eu volto lá atrás para ele entender aquilo ali, né*” (Sandra)? E que não é diferente do que pensa a professora Naiara quando entende

o acompanhamento pedagógico como o *“acompanhamento do desenvolvimento do aluno em termos acadêmicos, né? Conteúdo, cognitivo e também da questão da interação mesmo, social, dentro de sala. Uma coisa influencia a outra”* (Naiara) e complementou *“a gente trabalha as emoções”* (Naiara).

Porém, identificamos que as quatro professoras entrevistadas não restringem a sua atuação, exclusivamente, buscando objetivos acadêmicos, mas entendem que os processos educativos e formativos dos estudantes são possibilidades que se criam para que o sujeito, no caso, o estudante autista possa se desenvolver e aumentar o seu potencial de cuidar de si e dos outros (Loss; Lyra, 2023).

É pensando no acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas que se faz necessário a elaboração do Plano Educacional Individualizado, que “deve garantir programação específica que possibilite o acompanhamento do processo de aprendizagem e a ambientação escolar” (Distrito Federal, 2023, p. 02). No DF, a ficha de adequação curricular tem as mesmas características do PEI, que descreve como acontecerá as adequações do estudante e, portanto, é um dos documentos obrigatórios e de responsabilidade da instituição educacional e dos professores do estudante, podendo existir a participação da família e do próprio estudante (Brasil, 2015). Por esse motivo, faz-se necessário a participação dos quatro atores que apontamos no nosso mapa de significados (figura 03), pois o processo educativo desses alunos envolve todos eles, cada um na sua atribuição e função, mas todos com um objetivo comum: o sucesso escolar do estudante autista.

Assim, tão importante como discutir e analisar as falas das professoras especialistas, foi discutirmos a importância do professor da CCI para os processos educativos desses estudantes. E como já mencionamos, esse processo educativo vai além das competências acadêmicas, mas que envolvem a formação do estudante (Loss; Lyra, 2023).

Professores de Ciências

Assim como é importante o acolhimento realizado pelas professoras das SRG, entendemos que o ato de acolher não é exclusividade dos profissionais que atuam nessa área. Assim, buscamos entender como os professores de Ciências das CCI realizavam esse acolhimento e a sua importância no processo educativo dos estudantes autistas.

Acolhimento

Discutimos há pouco o acolhimento do professor especialista, e continuamos a discussão aqui, sob um novo olhar, do professor da Classe Comum Inclusiva. Nossa escolha, iniciou pelas professoras da SRG, por essas profissionais realizarem um acolhimento que abrange os estudantes, suas famílias e, inclusive, os professores da Classe Comum Inclusiva e demais profissionais que atuam na escola, com o objetivo de orientar e facilitar/promover a inclusão dentro do ambiente escolar.

Perguntamos aos professores de Ciências da CCI o que eles entendiam por acolhimento e como o realizavam, tendo em vista que o nosso foco é o estudante autista.

O professor Gabriel, de Química, entende acolhimento como sendo: *“dar condições para que uma pessoa se sinta segura no ambiente que vocês estejam compartilhando, é você tornar um espaço seguro para que a pessoa se comunique”* (Gabriel). Quanto à forma como ele realizava o acolhimento, ele disse:

Eu tenho tentado realizar ações de acolhimento sim, às vezes mais simples como bom dia, boa tarde, até, quando eu vejo que tem alguma coisa que não é o comportamento, eu tenho perguntado: como você está, você está bem? Você precisa de alguma coisa? Está acontecendo alguma coisa? O que eu posso ajudar?

Eu gosto sempre de ver que tipo de resposta o estudante vai me dar. Eu gosto sempre de tentar perceber como eu posso contribuir para a educação dele, mas eu deixo sempre um tempo para eu poder analisar, em que medida que eu posso acolhê-lo? Qual é a maneira diferente que eu posso fazer isso (Gabriel)?

Na sua fala, evidenciamos que o acolher, do professor Gabriel, envolve desde um simples cumprimento até ações mais complexas como analisar o comportamento do estudante, perguntar as suas necessidades; para, então, perceber o que pode ser feito de diferente para atender o estudante nas suas especificidades. Percebemos no relato desse professor, uma Educação Afetiva (APA, 2010), que tem compromisso com o outro, com a tarefa, com a relação. Contudo, ele entende que acolher não tem sido uma ação *“tranquila”* (Gabriel) e que não o faz com *“perfeição”* (Gabriel).

Já o professor Fernando, de Química, compreende acolhimento como:

tornar próximo daquela pessoa o que você está oferecendo - o suposto acolhimento, aquilo que de fato ele precisa e você tem para oferecer: serviço, carinho, a proximidade, mantê-lo dentro de uma situação favorável (Fernando).

Quanto à maneira que o professor Fernando realizava o acolhimento, ele relatou realizar assim:

durante a aula, seria ter um espaço de tempo para dedicar exclusivamente àquela pessoa ou àquela situação, porque durante a aula inteira, tem outras 40, talvez 45 pessoas. E aí, o acolhimento, no sentido de acolher uma pessoa ou uma situação, ele requer um cuidado diferenciado, então, essas horas precisaria ter, de fato, um tempo específico para isso. E aí, é que isso não se caracteriza em sala de aula. Normalmente, o seu tempo lá não tem essa possibilidade, você está atendendo 45, 46 e mais aquilo que supostamente precisaria ser acolhido de forma diferente, então, lá na sala de aula, nos moldes que nós temos aí, nós não temos esse momento de acolhimento, ele não acontece (Fernando).

Diante do relato do professor Fernando, entendemos que existe uma intencionalidade em realizar o acolhimento e que o professor sabia como deveria agir.

Por muitas vezes, eu perguntava: está tudo bem? Precisa de alguma coisa? É o que a gente faz na escola, conversar detalhes sobre o que ele poderia esperar de mim, o que ele gostaria de ter, essa conversa eu nunca tive, até porque eu nunca tive tantos alunos assim nessas condições (falando do autismo), eu tive alunos de outras ordens, deficiência mental (intelectual) leve, físico e tem outros problemas que a gente tem que lidar dentro da sala de aula. São as perguntas que você faz ali, daquele efervescer de situações. Mas o atendimento, mais personalizado, o atendimento mais próximo, esse, é praticamente impossível, não que eu queira, mas pela própria situação (Fernando).

Na fala do professor Fernando, as demandas da sala de aula, a quantidade de estudantes e de situações que ele precisa estar atento em sala de aula, não tem favorecido o acolhimento, porém ele relatou que “o meu olhar é sempre muito preocupado, porque eu fico imaginando a dificuldade” (Fernando) no qual ele apresenta o acolhimento direcionando à parte pedagógica do estudante, que nos leva a entender que, apesar das dificuldades enfrentadas em sala de aula, ele tenta acolher, quando disse:

uma ação de acolhida seria chegar mais próximo, perguntar como ele está, supostamente, entender as dificuldades dele, criar uma situação momentânea para que ele possa de alguma forma ficar inserido naquele momento, não necessariamente, com a carga que está sendo colocado ali, às vezes até aliviando a carga de um exercício, de uma tarefa da própria aula (Fernando).

O entendimento desse professor sobre o acolhimento, está no sentido de o acolhimento extrapolar as relações sociais entre professor e aluno, alcançando as questões pedagógicas do estudante e as atividades realizadas em sala de aula. Sua

forma de acolher, ainda que diferente do professor Gabriel, vai ao encontro com o acolher que, de acordo com Ferreira (2009), pode ser significado como dar crédito, dar ouvidos, atender alguém, e no, nosso caso, atender o estudante autista nas suas especificidades. Dar ouvido às demandas pedagógicas do autista é compreendido como uma forma de acolhimento.

O professor Sérgio, de Biologia, compreendeu o termo acolhimento voltado à parte pedagógica e a apresentação que o estudante autista realiza logo no início do ano letivo, buscando atendê-lo nas suas especificidades. Sua fala foi bem objetiva:

acolhimento é você receber esse aluno né, desde os primeiros momentos, que serão as primeiras aulas, né, recebendo e dando a oportunidade dele se apresentar e falar quem é, e também de deixar ele atendido na suas peculiaridades de aprendizagem (Sérgio).

Já o professor César, de Física, nos apresentou a sua compreensão de acolhimento, que foi além dos demais professores entrevistados, apontando a necessidade do acolhimento da família do estudante, dizendo:

trazer o aluno para si, trazer o aluno para perto da gente, não só o aluno, mas também trazer a família. É você trazer também a família para ver o histórico daquele aluno, ver como é que é o procedimento que já foi aplicado pelo aluno. Você passar a ter uma visão da vida escolar daquele aluno. Então, quais são as suas limitações e o que deve ser trabalhado com ele realmente? É você trazer ele para perto de você, trazer ele e a família (César).

Esse professor trouxe uma concepção mais ampla do acolhimento, e trouxe a questão do acolhimento como um conjunto de ações capazes de evitar a exclusão e promover a inclusão dentro do ambiente escolar, de estar perto, de estar com:

É muito fácil você falar assim, ahh, eu vou acolher o aluno? O que é acolher o aluno? É fazer a matrícula dele e colocar dentro da sala de aula? Não, eu não vejo por aí. O acolhimento é realmente você dar aquela atenção devida ao aluno. Entendeu? Fazer com que ele se sinta bem dentro desse ambiente de sala de aula. Que sentido? Que ele não venha se sentir excluído. Correto? Que não venha se sentir diferente dos demais. Pelo contrário, que ele possa ser participativo, possa fazer parte desse todo. Correto? Então, assim, a atenção que eu viço e trabalho sempre nas minhas aulas de Física, é nesse sentido de colocá-los para participar, para falar, colocá-los para participar de ações junto com os alunos. Nunca deixo isolado. Fora isso, a gente trabalha com a questão da adaptação. Adaptação de conteúdo, adaptação curricular (César).

O professor César aponta a necessidade de se pensar o acolhimento desde o momento da matrícula do estudante. Seu entendimento foi mais completo no sentido

de que a escola precisa se preparar para receber os estudantes com deficiências e transtornos, não apenas garantindo o acesso, mas a permanência, oferecendo um espaço de aprendizagem para qualquer estudante que ali for matriculado. Outro ponto destacado pelo professor C  zar é o fato de nunca deixar o estudante isolado,   nt  o entendemos, que o seu acolhimento, busca trazer o estudante para um lugar de pertencimento, no qual, com as adaptações necessárias, o estudante autista se sente parte do processo educativo.

Para Vigotski (1995; 2021), todas as pessoas são capazes de aprender ainda que os caminhos trilhados por elas sejam diferentes, e que sejam diferentes, não há problema nenhum nisso. Somos únicos com necessidades únicas e a diversidade não pode se apresentar como um problema dentro da escola e nem fora dela.

Assim, o sistema educacional de ensino no qual o estudante autista pertence, tem a competência de propiciar recursos e estratégias capazes de atender as necessidades educacionais deles respeitando cinco princípios: 1) o respeito à dignidade humana, somos todos humanos e a dignidade humana é garantida pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988); 2) a educabilidade de todos os seres humanos. Entendemos que todos nós somos capazes de aprender, ainda que precisemos de recursos e estratégias diferentes de aprendizagem; 3) o direito à igualdade de oportunidades educacionais, acessibilidade para todos; 4) o direito    liberdade de aprender e de expressar-se e 5) o direito a ser diferente, a fim de oportunizar condições de desenvolvimento e de aprendizagem (Brasil, 1996, 2015; Distrito Federal, 2010). Esses princípios precisam sempre ser lembrados quando falamos de inclusão escolar, pois eles nos norteiam para o que precisamos estar atentos e se, de fato, estamos respeitando esses princípios dentro do processo inclusivo.

Pelo relato do professor C  zar, nem sempre essas necessidades são atendidas da forma como deveriam, o que evidencia a ideia de as especificidades serem atendidas parcialmente. Para Tunes (2003), os estudantes que mais precisam da inclusão, geralmente são os mais excluídos, isso nos remete ao fato de que, em muitas situações, os estudantes estejam sendo atendidos parcialmente, ou seja, apenas parte das especificidades está atendidas e não a totalidade como deveria acontecer.

É com o objetivo de atender as especificidades de cada estudante autista que o professor da Classe Comum Inclusiva, em colaboração com o professor especialista, deve se responsabilizar “pela garantia da realização das adequações curriculares necessárias ao processo educacional do estudante” (Distrito Federal, 2010, p. 79).

Lembramos que as adequações curriculares dos estudantes com deficiência e/ou transtorno, envolvem várias ações como: i) a elaboração do PEI, ii) a flexibilização, adaptação e adequação da prática pedagógica, iii) a adaptação de conteúdos, de metodologias, de procedimentos didático-pedagógicos e do processo avaliativo. Essa adequação tem caráter biopsicossocial (Distrito Federal, 2023) e que prevalecem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, atendendo as condições individuais do estudante; e iv) a avaliação do processo para a aprendizagem e o desenvolvimento que deve ser registrada em relatórios que apresentem o percurso escolar do estudante (Distrito Federal, 2023).

O professor César detalha como ele realizava as adequações curriculares dos seus estudantes:

eu tento colocá-los mais à frente, perto da minha carteira. Eu tento evitar de deixá-los isolados dentro da sala de aula e tento dar uma atenção especial no sentido de conversar, de tratar o aluno, entendeu? De aplicar atividades para esse aluno, né? E avaliar algumas coisas, por exemplo, a questão da oralidade, a questão da participação, entende? Então, eu vejo tudo isso. Coloco eles para trabalhar também, às vezes, com duplas, trios, tento sempre colocá-los juntos, de forma inclusiva, né? Para eles estarem ali participando e nunca deixá-los isolados. Isso aí, jamais (César).

Nesse relato, o professor César descreveu como ele planeja, pensa e executa a adequação curricular dos estudantes. Evidenciamos, na sua fala, a valorização de diferentes tipos de participação do estudante, por exemplo, aspectos qualitativos como a oralidade, as atividades em grupos, sempre conversando com o estudante com o objetivo de perceber os avanços do aluno e nos relatou sobre uma constante reflexão sobre a sua prática pedagógica. Evidenciamos que o professor realmente tem o olhar de uma avaliação biopsicossocial como prevê o documento que orienta a Educação Especial no DF (Distrito Federal, 2023), assim como realiza adaptações razoáveis como previsto na LBI (Brasil, 2015), pois atende às especificidades dos estudantes.

Já o professor Fernando entende as adequações curriculares mais como um cumprimento de uma exigência legal, do que como uma possibilidade para a equidade de oportunidades (Brasil, 2015). Ele critica a forma como alguns estudantes estão inseridos em sala de aula, pois, em sua visão, em alguns casos, pouco se faz pelo estudante. Nesse caso, não se entende que as adequações curriculares são direitos, mas são entendidas como uma exigência legal (Brasil, 1988, 1996, 2012, 2015) ou por alguém hierarquicamente superior ao professor. Essa percepção foca na concepção biológica e médica sobre a deficiência (Sassaki, 1997), no entanto, nós defendemos a concepção social da deficiência e que será no social que acontecerá a compensação dos efeitos da deficiência (Vigotski, 2021). No relato a seguir, ele apresentou o seu posicionamento.

Quando você tem um aluno com necessidade especial dentro da sala de aula e essa questão do Estado querer que a escola comum aceite essa condição de que o aluno deva estar ali, porque especialistas acreditam, alguns professores acreditam, familiares acreditam que a convivência dele ali, por estar ali, pode gerar alguma melhora, pode ser um recurso para o tratamento, para um condicionamento melhor, para sua própria vida. O simples fato de estar ali, no meio daquelas pessoas todas, trabalhando junto com todos eles, sem que você esteja do lado fazendo o suposto acolhimento e atendendo separadamente, isso é muito pouco. Faz só isso daqui, não precisa se preocupar, faz só isso daqui, se você fizer isso daqui para mim tá bom. Você na verdade não estaria criando uma condição de acolhimento, você estaria criando uma condição de isenção, talvez, e que muitas vezes isso basta para aquela autoridade que diz que ele tem que estar ali, junto com todos os outros, isso, talvez baste até mesmo para alguém da própria administração escolar por imaginar que ele está ali e que o professor fez isso, mas, o professor que fez aquilo se ele tiver um pouquinho de conhecimento da área, um pouquinho de entendimento ele sabe que aquilo não é um acolhimento de fato, daquele aluno. Ele está isentando o aluno de responsabilidades para que o tempo passe ali e a coisa ande (Fernando).

O relato do professor Fernando nos remete mais a ideia de processo de mediação da aprendizagem do estudante do que do acolhimento em si. É evidente pelo seu posicionamento que ele entende que o acolhimento estaria além da ação de mediar a aprendizagem. Compreendemos que falta estrutura para esse professor trabalhar de forma inclusiva, e isso parece o deixar angustiado. Percebemos pelo seu relato que a falta de apoio se refere a: falta de formação dos profissionais da educação, o grande número de estudantes em uma mesma classe e a falta de recursos oferecidos pelo Estado. O seu posicionamento reduziu a obrigação do Estado em matricular o estudante com deficiência e transtorno nas Classes Comuns

Inclusivas, mas que sabemos que está muito além de uma matrícula em uma escola inclusiva, mas segundo ele, falta a preocupação e a atenção do Estado em verificar as condições que a inclusão escolar está acontecendo e se, de fato, está acontecendo.

Infelizmente, a inclusão que idealizamos ainda não alcançamos, mas esperamos alcançar um dia, ou até mesmo que, não seja mais preciso falar sobre inclusão e exclusão, porque esses termos seriam antiquados, em desuso. Mas, hoje, lutamos por um processo inclusivo que tem avançado ao longo dos anos, mas que muito ainda precisa ser aprendido, erros precisam ser corrigidos, preconceitos rompidos e estigmas extintos. É por isso que lutamos! É por sabermos que muita exclusão ainda existe, que desenvolvemos o nosso Protocolo com o objetivo de eliminar barreiras no processo educativo dos estudantes autistas.

Acompanhamento pedagógico do professor de Ciências

O acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas realizado tanto pelo professor da SRG como pelo professor da CCI faz parte do processo educativo desses estudantes. Como o foco do nosso trabalho é voltado para a Educação em Ciências, restringimos aos professores de Ciências que atuavam em: Física, Química e Biologia.

Os quatro professores entrevistados compreendem o que é o acompanhamento pedagógico para esses estudantes e reconhecem a sua importância para o avanço deles. Assim, disponibilizam uma atenção maior à educação desses estudantes. O professor Gabriel entende o acompanhamento pedagógico como *“um olhar mais cuidadoso com algum estudante que tenha a necessidade de que eu tenha esse olhar”* (Gabriel).

Esse professor se mostrou cuidadoso e persistente quanto ao acompanhamento pedagógico que ele nos relatou realizar com os estudantes autistas: *“eu gosto sempre de ver o que o estudante pode oferecer”* (Gabriel); em outro momento, *“eu gosto de sempre de tentar”* (Gabriel) e complementa *“eu entendo que é... por meio da conversa com os estudantes, que nós conseguimos criar caminhos que eles possam responder determinadas coisas que eles não responderiam”*. (Gabriel). Evidenciamos, na fala do professor, uma busca por alternativas e caminhos diferentes que chamamos de caminhos indiretos de desenvolvimento, no qual buscamos ofertar condições estruturadas de ensino para que o estudante possa

compensar as consequências primárias da deficiência, por meio de recursos sociais que permitem e até incentivam sua participação no contexto escolar. É essa ideia que defendia Vigotski (1995).

Já o professor Sérgio, ele entende o acompanhamento pedagógico em uma perspectiva mais tradicional de ensino e resumiu o seu acompanhamento pedagógico ao estudante autista como: *“é você fazer entregas de algumas atividades e ter o retorno também dessas atividades né... ou ações que você faz em sala de aula”* (Sérgio). Enquanto para o professor César, a sua visão de acompanhamento pedagógico precisa focar no aluno e ter caráter inclusivo. Para ele,

no caso do aluno, do aluno com autismo, focar no aluno. Correto? Primeiro, identificar quais são as dificuldades desse aluno, qual o nível de comprometimento desse aluno? Na questão cognitiva, intelectual, seja ela qual for, e a partir daí, traçar uma metodologia, métodos, né? De adaptação curricular, de atividades, né? Para que esse aluno possa fazer essas atividades, que haja realmente um acompanhamento do fazer dessas atividades, corrigindo essas atividades, buscando mostrar para o aluno ali quais são as dificuldades que ele tem, e que ele não tem. O quê que é importante para ele? Então, acompanhamento pedagógico que eu vejo assim, eu vejo um todo, né? É você identificar, traçar metodologias, aplicar essas metodologias, vê o que está dando certo, o que que tem de melhorar. E aí, no final, você traçar uma avaliação disso aí, de como está sendo feito esse trabalho, está tendo resultado? Tá. Não está tendo? Então, vamos mudar as estratégias. Não adianta a gente ficar ali, apertando a mesma tecla e não ter resultado. Então, vamos mudar o acompanhamento, quais são as atividades que a gente pode estar mudando, o que pode estar sendo feito, que pode estar sendo adaptado. Então, assim, o acompanhamento pedagógico é realmente tem que acontecer dessa forma. Correto? Adaptar por adaptar e entregar na mão do aluno, para mim, não tem fundamento nenhum (César).

Já o professor César faz um detalhamento de como ele executa esse acompanhamento dos estudantes autistas. A fala dele se destaca em relação aos demais professores quando disse que, inicialmente, precisa conhecer o estudante autista e focar nele, conhecendo as suas dificuldades, que tem sido para ele seu ponto de partida. Porém, tão importante quanto identificar as dificuldades de um estudante é identificar as suas potencialidades, o que o estudante consegue fazer, para, então, pensar na metodologia e nos recursos que serão usados, sempre comparando o estudante com ele mesmo, sem criar um padrão que se espera que o estudante alcance. Esse professor, pelos seus relatos, nos mostrou ter um planejamento flexível

a fim de atender as necessidades do estudante autista, avaliando constantemente o processo educativo do estudante naquilo que deu certo ou não.

Nesse sentido, no processo inclusivo de estudantes autistas, o professor deverá se preparar e se dedicar para atender esses estudantes, percebendo que, para além do autismo, está a sua condição humana, seus atributos e a sua capacidade de aprender. Para Cunha (2022), para além das atribuições dos professores, estarão a “nossa capacidade de educar pelo nosso exemplo e amor” (p. 13). Para ele, “a inclusão escolar começa na alma do professor, contagia seus sonhos e amplia seus ideais” (Cunha, 2022, p.15).

É sobre esse contagiar e ampliar os ideais do professor para um mundo mais inclusivo que o eixo inclusão permeia os quatro grupos no nosso mapa mental, e ao longo das discussões sempre foi retomado.

Tudo o que discutimos até agora teve um único objetivo que foi promover a inclusão dos estudantes autistas. Ao longo das entrevistas das professoras da Sala de Recursos Generalista e da maioria dos professores entrevistados percebemos que a importância de se discutir e proporcionar a inclusão é reiterada. A professora Sandra falou da inclusão desses estudantes como uma forma de empoderamento, dizendo:

meu aluno precisa se sentir incluído em sala de aula e ele vai só sentir, quando ele estiver vendo o professor na frente, explicando e entendendo a matéria. Então, é necessário que o meu aluno, entenda a Matemática para poder estar acompanhando em sala de aula para ele ficar mais tranquilo para ele sentir que ele é capaz (Sandra).

Na percepção da professora, entender o conteúdo é, para os estudantes, uma forma de empoderamento, que traz tranquilidade. Para ela: “*ele chega na sala de aula mais tranquilo, participa, entende, responde, né? Dá retorno ao professor. Porque os próprios colegas veem que ele é capaz cognitivamente, né? Então, é... aí ele se torna mais aceito na turma*” (Sandra).

Além desse trabalho realizado voltado para as aprendizagens, existe um trabalho de inclusão realizado pela professora Sandra que é preparar os estudantes para o mundo. Ela falou sobre promover “*o crescimento social*” (Sandra), e falou de trabalhar com eles a realidade “*o que que eles vão achar lá fora? Tem que mostrar como funciona o mundo, né?*” (Sandra).

É sobre o sentir a inclusão, é sobre optar pela Pedagogia da Diferença que, segundo Mantoan (2015), deve acolher todos os alunos e ser construída no

entendimento pleno da inclusão a estudantes que não se repetem, dos quais seria inadmissível pensar numa “customização educativa” (p. 88) ou em procedimentos generalizados. A autora entende a inclusão como “a aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronto” (p. 85).

Nesse sentido, assim como as pessoas precisam aceitar as outras e incorporar a diferença sem conflitos, o estudante precisa experienciar a inclusão; falamos em experienciar, porque segundo Larrosa (2015), a experiência é aquilo que nos toca. Nesse sentido, os estudantes precisam sentir, viver a experiência da inclusão, ser tocados por ela. Então, é sobre esse viver a inclusão sob o olhar dos estudantes autistas e como eles entendem o processo educativo deles o assunto que discutiremos na próxima seção.

5.3.1.2 Mapa de significados sobre a percepção dos estudantes autistas sobre o processo educativo deles

A transcrição das entrevistas proporcionou que entendêssemos a percepção dos estudantes autistas que apresentaram a nós ausências sentidas por eles e os seus posicionamentos sobre o que é ser autista, suas facilidades e fragilidades/dificuldades no contexto escolar, a importância da escola e da família no processo educativo deles. Analisamos a fala dos participantes a partir dos conceitos da Educação Inclusiva sob o olhar da Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado e o Ensino de Ciências.

Os três estudantes da Escola Albert Einstein tiveram mais dificuldades em apresentar seus posicionamentos e, algumas vezes, não souberam responder às perguntas feitas. Já os 3 participantes da Escola Marie Curie se sentiram mais à vontade e mostraram mais autonomia durante a entrevista.

O mapa de significados da figura 4 apresentou a percepção dos estudantes autistas entrevistados a fim de identificar como eles percebem o processo educativo deles, no contexto da Educação em Ciências. Construímos esse mapa, apontando quatro temas que se subdividiram em subtemas que discutimos cuidadosamente.

Figura 4 – Mapa de significados sobre a percepção dos estudantes autistas sobre o processo deles



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

Acolhimento

Iniciamos a nossa entrevista, perguntando aos estudantes da Escola Albert Einstein se eles se sentiam acolhidos e se sabiam o significado da palavra acolhimento. Eles demonstraram que entendiam o que estava sendo perguntado, mas, ao longo das respostas, evidenciamos que o estudante Crossover entendia acolhimento como limitado apenas à forma como o tratavam: *“elas me tratam bem”* (Crossover). Logo em seguida, ele relatou que tem poucos amigos e diz: *“Lá na sala, ninguém me dá muita atenção”* (Crossover). Já o seu colega Antonier disse se sentir acolhido e avança no seu entendimento sobre acolhimento quando disse: *“onde as pessoas, tipo ajudam as outras, quando querem fazer amizade, quando conversa..., tipo isso”* (Antonier).

Na Escola Marie Curie, Sora disse que se sentia acolhida, dependendo da situação: *“você entende que algumas coisas poderiam ser melhoradas, na questão sociável”* (Sora) e explica melhor o que pensa sobre o acolhimento:

eu acho que eles não olham a gente com os mesmos olhos que eles olham para as outras pessoas, sabe? Então, isso também me dá um pouco de desconforto, porque eu queria que as pessoas também olhassem pra gente, que possui laudo de TEA, como pessoas normais, porque sim, nós somos normais, somos seres humanos e a

gente merece total atenção também, assim como as pessoas que não possuem laudo (Sora).

Nesse momento, ela relatou sobre um período que esteve em outra escola, no Ensino Fundamental 2, e que ela se sentia agradecida e acolhida, dizendo assim: *“eu acho que a única sala de aula que eu me senti bem. Assim, tipo, porque todo mundo era compreensivo, todo mundo era de boa com todo mundo, e isso me deixava feliz também, foi no nono ano” (Sora)*. Com esse relato, percebemos como foi importante a estudante se sentir acolhida e pertencente àquele espaço e como a ausência desse acolhimento pode gerar desconfortos e exclusão no ambiente escolar.

O estudante Mike diz se sentir acolhido, mas gostaria de ser considerado: *“nós, com o laudo, a gente queria ser considerado como uma pessoa normal em sala de aula” (Mike)*. Ele também relatou que, apesar de se sentir acolhido na atual escola, ele *“se sentia melhor na outra sala, na outra escola” (Mike)*.

Diante dessas falas, evidenciamos que ainda que alguns estudantes se sintam acolhidos, o acolhimento não acontece o tempo todo o tempo. Percebemos que mesmo os três estudantes estando há dois ou três anos na escola, identificamos que tanto os estudantes da Escola Albert Einstein como os da Escola Marie Curie sentiam que existiam falhas nesse acolhimento. Os estudantes da Escola Marie Curie deixam claro que, durante o Ensino Fundamental – anos finais, se sentiam mais acolhidos, mais pertencentes.

Dessa forma, entendemos a importância do acolher dentro da escola, para que a escola seja, de fato, para todos, sem exclusão (Mantoan, 2015). A escola precisa promover ações que valorizem e respeitem a diversidade para que qualquer estudante se sinta parte dela, pertencente.

Falhas na Comunicação Social

Conforme o DSM 5 (APA, 2014), as pessoas autistas possuem déficits na comunicação social, alguns mais graves e outros mais amenos, mas que causam prejuízos a essas pessoas. Essa dificuldade, que muitos autistas têm, de iniciar interações sociais ou até mesmo uma conversa foi evidenciada na fala do Crossover *“eu fico me sentindo, sempre sozinho lá, me concentrando lá nos estudos” (Crossover)*. Mesmo com o incentivo das monitoras que o acompanhavam diariamente na escola, para que ele procure fazer amizade, ele não conseguia: *“eu*

tento fazer amizades na vida real, aqui na sala, aqui na escola eu tento de tudo. Só que eu não consigo, que ninguém quer” (Crossover) e assim, ele relatou que consegue apenas fazer amigos virtuais:

As únicas pessoas que eu faço amizade é só pela internet por causa que eu sou Youtuber. Eu fiz amizade com americanos e os espanhóis são as únicas pessoas que eu me comunico para eu poder conversar com eles. Eu fico me comunicando com eles para conversar com eles. Quando eu precisar desabafar, quando eu precisar de ajuda para conversar, né? Os alunos não conversam comigo (Crossover).

Pelo seu relato, percebemos que além da dificuldade de comunicação do Crossover, pode também existir uma falta de querer do estudante em não fazer amizades reais, por medo ou por desconhecer as interações sociais, ou até mesmo, por ele se sentir mais confortável se isolando e afastando dos demais estudantes. Essas situações precisam de muito cuidado e atenção de quem os observa, pois entendemos que ser autista é uma condição de existência muito específica.

O estudante Max confirma a mesma situação que acontece com o Crossover quando afirma não ter amigos na sala e nem na escola. Essa mesma dificuldade de comunicação social se repete com os estudantes da Escola Marie Curie. A estudante Sora, quando fala das dificuldades de comunicação, ela diz: *“a gente não quer ser tratada como uma pessoa com dificuldade, mesmo a gente tendo, isso, às vezes, pode magoar um pouco, sabe? Porque meio que eles podem acabar inferiorizando a gente por ter essas dificuldades” (Sora)*. Ela também relatou a dificuldade que alguns professores possuem para compreendê-la, dependendo do assunto que for tratado e que estas situações a deixam *“desconfortável, confusa” (Sora)*.

Agentes Potencializadores

Quando perguntamos aos estudantes o que eles gostavam de fazer, eles relataram atividades que, por nós, foram compreendidas como potencialidades desses estudantes. Acreditamos que quando partimos das potencialidades deles, ou seja, daquilo que o estudante é capaz de fazer, podemos utilizá-las como ponto de partida para o processo educativo desses estudantes (Vigotski, 2018).

O estudante Crossover relatou gostar de produzir vídeos de desenho com áudios em língua estrangeira e que seus vídeos despertam o interesse em outras pessoas. Ele disse: *“aí eles ficaram interessados, né? Que eles queriam que eu*

fizesse um trabalho de vídeo em vez de eu apresentar, explicando tudo lá na frente de todo mundo, é melhor fazer um trabalho de vídeo da escola” (Crossover).

Para ele, produzir os vídeos, além de ser uma atividade que ele gosta de realizar, também tem sido uma forma de ele se relacionar com outras pessoas, fazer amizades, ainda que virtualmente. Na escola, os professores utilizavam os vídeos como uma das formas de avaliação desse estudante. Percebemos que o hiperfoco desse estudante, nesse momento, está na produção dos vídeos de desenho e que, a partir desses vídeos, ele tem aprendido línguas estrangeiras.

Já na Escola Marie Curie, os estudantes apontam outras questões que por nós foram entendidas como potencialidades, ou seja, são ou seriam capazes de favorecer o convívio e a aprendizagem deles dentro da escola. São elas: (1) a ajuda mútua; (2) a inclusão escolar e (3) apoio da família.

A ajuda mútua é uma forma de ajuda que não é orientada por um profissional, mas que reúne outros semelhantes à pessoa para explorar formas de lidar com situações e problemas da vida (APA, 2010).

Quanto à ajuda mútua, Sora diz que os 3 (Sora, Mike e Franklin) tentam se ajudar ao máximo durante as aulas e na realização dos trabalhos e das atividades escolares, mas relatou quase não receber ajuda dos demais colegas de classe. Nas palavras dela: *“eu acho que eles não olham a gente com os mesmos olhos” (Sora)*. O estudante Mike confirma: *“quando o professor passa alguma coisa, a gente sempre se ajuda nos deveres, nos trabalhos, estar ali junto para ajudar um ao outro” (Mike)*. A maneira como Sora e Mike relataram sobre a ajuda mútua, é que ela só acontece entre os três estudantes na maioria das vezes. Sora nos disse sentir *“uma felicidade enorme” (Sora)*, quando os outros estudantes perguntavam qualquer coisa para ela e, ao chegar em casa, já comentava com a mãe sobre o que havia acontecido:

como se a criança despertasse em mim de novo, então, é algo que eu fico muito feliz e guardo muito em mim, sabe? Esse carinho que eles tiveram por mim é uma pena que agora todo mundo se dividiu, né? Tipo aí ficou em sala diferente, agora ninguém mais se vê (Sora).

A fala de Mike corrobora com a fala de Sora e ele reforçou a necessidade dos três amigos estarem na mesma sala de aula. O convívio deles existe desde o sexto ano, quando ainda estavam em outra escola e justificou assim:

o fato da gente querer excessivamente estar na mesma sala é justamente para um estar do lado do outro e nos momentos mais difíceis, está apoiando a outro. Isso também é um dos motivos por

sentar ali atrás no fundão, porque na frente eu fico no meio de gente que eu não tenho interação. Lá eu me sinto inseguro, já lá atrás, ali no fundão, ao invés da gente ficar fazendo bagunça, a gente fica lá junto, fazendo, fazendo as atividades (Mike).

Evidenciamos, nesse momento, como as relações sociais são importantes para qualquer pessoa e não seria diferente para a pessoa autista. Para Vigotski (2000), o indivíduo se forma por meio das relações sociais, pela cultura e, conforme essas relações sociais acontecem na vida da pessoa, elas influenciam, favorecendo ou prejudicando o seu desenvolvimento.

Essas relações sociais acontecem entre os estudantes, entre estudantes e professores e entre estudantes e professores da Sala de Recursos Generalista e, conforme se dão essas relações, é possível ter bons resultados ou nem tanto. Identificamos boas relações sociais quando Sora nos disse como foi importante para ela os momentos nos quais se sentiu incluída durante a sua vida escolar: *“eu amava eles” (Sora)*, quando se referiu à Sala de Recursos Generalista quando estava no Ensino Fundamental – anos finais e que, aos poucos, tem se sentido acolhida na escola que estuda no Ensino Médio, mas que as questões sociais precisam *“melhorar um pouco” (Sora)*. Nesse momento, o estudante Mike disse que no Ensino Fundamental 2 era diferente, que ele possuía o apoio de um monitor que o ajudava nas atividades escolares, pois lá não tinha sala de recursos. Ele também relatou: *“a gente se sentia melhor na outra sala, na outra escola” (Mike)*. Mas aponta o fato de a escola atual ter sala de recursos como um diferencial. O AEE realizado pelos professores da SRG deveria ser uma realidade de todos os estudantes público alvo da Educação Especial, porém, ainda que exista um direito legal (Brasil, 1988), a concretização desse direito não tem acontecido para todos os alunos.

Sobre as relações sociais, é importante que a escola favoreça essas relações sociais entre os seus estudantes, sem deixar de fora qualquer um deles. Esse movimento de trazer para dentro quem está fora não é fácil e deve envolver toda a comunidade escolar, da portaria aos gestores, uma responsabilidade compartilhada (Carvalho, 2016).

Quanto ao monitor, relatado por Mike, está previsto na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) que os estudantes autistas, quando necessário, teriam direito a um profissional especializado que os acompanhem durante as aulas; porém, evidenciamos que o estudante não tinha acesso ao Atendimento Educacional

Especializado – AEE, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e que, por ele, foi considerado um diferencial possuir o AEE na escola que estudava no Ensino Médio.

O estudante Franklin ressalta a importância da sua família no seu desempenho escolar: *“minha família apoia muito... há muito tempo”* (Franklin). De acordo com Cunha (2019), escola e família não podem estar separadas pois “os processos formativos não se bastam sem a colaboração de ambas as partes” (p. 20), segundo o autor, o sujeito precisa ser compreendido nos seus núcleos de convivência, que seriam a família e a escola.

Dificuldades & Fragilidades

De acordo com o DSM 5 (APA, 2014), o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento apresentado por um grupo de condições que se iniciam no princípio do desenvolvimento infantil que são “caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (p. 31).

Nosso objetivo, como educadores, é minimizar ou até mesmo eliminar barreiras que possam causar prejuízo a esses estudantes. Assim, identificar as suas fragilidades e dificuldades no processo educativo pode nortear uma mudança na prática de professores: conhecer para transformar.

Durante a entrevista, os estudantes relataram sobre algumas dificuldades que enfrentavam diariamente no ambiente escolar e que, por nós, foram tematizadas como: (1) desconfortos sensoriais e (2) exclusão e preconceito.

Desconfortos sensoriais

Os desconfortos sensoriais para o estudante autista, na escola, podem se apresentar como uma barreira ao processo educativo, pois pessoas autistas podem ter comportamentos sensoriais incomuns (Brasil, 2012) como sensibilidade ao barulho, conforme evidenciamos na fala dos participantes. Na Escola Albert Einstein, o estudante Crossover disse como ele gostaria que fosse a sala de aula: *“eu queria que a sala de aula fosse assim, tipo, tipo, tipo, ser mais calmo, sem barulho”* (Crossover). Para ele, o ambiente calmo favoreceria a sua compreensão durante a explicação dos professores e se a fala fosse mais lenta:

O problema que os professores falam rápido demais. Por causa do horário. É por isso que eu fico assim, sem entender direito. E também os alunos ficam fazendo muito barulho lá na sala que eu não consigo me concentrar nos estudos. Quando vem muito barulho. Eu fico assim, pedindo para o professor, assim: eu não estou conseguindo me concentrar não, no estudo, eu posso colocar o fone para não escutar barulho. Aí, o professor deixa eu colocar o fone. Eu continuo estudando (Crossover).

Pelo relato de Crossover, evidenciamos que ele tem criado a sua maneira de driblar os desconfortos sensoriais em sala de aula. Ele disse: *“eu tento de tudo, né? Para fazer igual os alunos. Só que eu tenho muita dificuldade para fazer as tarefas, umas tarefas que eu não consigo fazer sozinho”* (Crossover) e continuou:

com a minha monitora, quando eu tenho dificuldade de escrever, de escrever alguma coisa também, ler para entender melhor o que leu. Eu não consigo entender direito quase, que a leitura é muito grande. Eu esqueço de algumas coisas, por isso que eu peço ajuda pro professor (Crossover).

Antonier confirma as mesmas dificuldades de Crossover. Ele disse:

as aulas são muito curtas, né? Isso, tipo, atrapalha um pouco. Aí eu acho que as aulas, seria um pouco melhor, se tivesse um pouco mais, né? De jogos, minutos a mais para explicar e, se os professores tivessem boa vontade de explicar direito (Antonier).

As duas escolas, que os estudantes entrevistados estavam matriculados, são escolas que focavam nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e na prova do PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. Ambas implantavam o Novo Ensino Médio, e as disciplinas eram organizadas em blocos com duração de um semestre; apenas Português, Matemática e Educação Física seriam anuais. Assim, o estudante tem menos tempo para assimilar alguns conceitos, pois, no caso das Ciências (Física, Química e Biologia), o estudante que tinha uma aula dupla por semana, passa a ter quatro. Contudo, o que acontecia era que, a cada aula dupla um assunto novo era ministrado e, o que antes, o estudante tinha uma semana para aprender, até que chegasse a próxima aula, agora precisava ser aprendido em um espaço médio de dois dias.

Essas mudanças estruturais do Ensino Médio têm dificultado o processo de construção dos conhecimentos científicos pelos estudantes. O acúmulo de conteúdos tem gerado falta de pré-requisitos para o conteúdo seguinte e uma sobrecarga sobre o estudante, pois nesse novo formato do Ensino Médio os conceitos precisam ser construídos muito rapidamente.

Na Escola Marie Curie, a estudante Sora relatou sobre o período em que as aulas estavam no sistema híbrido, pós-pandemia, em que a metade da turma assistia aula presencialmente numa semana e a outra ficava remota. Nesse contexto, ela disse:

a sala era silenciosa, mas, tipo, quando era o momento de conversar, ele conversava no momento, eu também me sentia melhor, porque quando era pra fazer prova, eu nem precisava fazer prova na sala de recursos, porque o silêncio era tão bom. Tipo, não tinha barulho de ventilador, não tinha nada (Sora).

Quanto aos desconfortos sensoriais, os estudantes sinalizavam sobre o barulho e a necessidade de um ambiente calmo, com menos pessoas. A partir desse relato, identificamos fatores que atrapalhavam o bom desempenho de Sora em sala de aula: sala cheia, barulho (conversas excessivas) e o ruído do ventilador.

É importante ressaltar que nem sempre os sons que incomodam as pessoas autistas serão sons de grande intensidade; haverá momentos nos quais pequenos ruídos, de baixa intensidade, no caso do som do ventilador, podem produzir um desconforto sensorial e, o que é desconforto para um; não necessariamente será para o outro. Ela também relatou o desconforto com

som muito agudo, por exemplo, eu posso me desconfortar muito, meu ouvido não aguenta [...] o barulho do ventilador estava me atrapalhando muito, eu não estava conseguindo fazer a prova, tanto que a maioria das vezes eu prefiro fazer a prova dentro de Sala de Recursos (Sora).

Durante um tempo, ela disse que tentou ignorar o barulho e buscava se concentrar, se acalmar, mas ela percebeu que sua atitude estava prejudicando: “*eu tenho muita dificuldade para copiar em sala de aula, fazer atividade em sala de aula. Eu só consigo fazer atividades com silêncio total*” (Sora). Sora relatou que a turma em que ela, Franklin e Mike estão é considerada “*a melhor turma da escola, mas, ainda assim, é muito barulho e, mesmo copiando, a gente ainda escuta muita gente conversando, então, isso atrapalha demais*” (Sora). Observamos um esforço da escola em matricular os estudantes autistas em turmas mais tranquilas. Contudo, a sua turma possui 35 estudantes e o documento oficial chamado Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023) que regulamenta a quantidade de estudantes por sala, por modalidade e etapa de ensino no DF, ainda que preveja uma redução na quantidade de estudantes por turma, quando há estudantes autistas, ainda não tem sido uma redução suficiente.

De acordo com o documento, deve haver três estudantes autistas acrescidos de mais 32 estudantes em Classe Comum Inclusiva, num total de 35 estudantes em uma mesma sala de aula. Dessa forma, evidenciamos que a quantidade prevista no documento ainda está longe do ideal. Observamos, nesse documento, que as maiores reduções acontecem na Educação Infantil, seguido do Fundamental – anos iniciais, mas, à medida que a escolarização avança, as reduções acontecem em menores proporções.

Fica notória a atenção maior que o Estado dá aos estudantes quando ainda são crianças e, à medida que vão avançando na escolarização, é como se os estudantes autistas deixassem de ter as suas especificidades e tivessem os seus direitos reduzidos. No Distrito Federal, na cidade em que foi realizada essa pesquisa, ainda existia uma escola pública de Ensino Médio que nunca ofereceu o AEE aos seus estudantes, um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988).

Outros fatores capazes de desencadear uma desregulação sensorial na sala de aula também foram relatadas. No caso do Franklin, ele nos relatou que *“tem que ficar toda hora prestando atenção lá. Aí, qualquer coisinha, qualquer coisinha que tira nossa atenção já era, né? A gente perde”* (Franklin). Ele complementa, dizendo que a sua distração pelo excesso de barulho diminuiu o seu rendimento nas notas. Já em relação ao barulho, ele disse não ficar incomodado e, portanto, conseguia escutar e, ao mesmo tempo, copiar do quadro, mas ele complementou

Mas tipo, não quer dizer que me atrapalha, né? O problema é que eu demoro para copiar e, às vezes, eu preciso de tempo, porque eu, só dá pra focar só em uma coisa, tipo, tem 3 textos ali, aí, eu tenho que terminar os 3, mas se eu não conseguir terminar os 3, o professor vai explicar, eu não vou conseguir copiar (Franklin).

Em alguns momentos da sua fala, Franklin se contradiz. Quando enunciou que conseguia copiar mesmo com o ambiente estando barulhento, mas se complicava, quando a quantidade de texto é excessiva. Percebemos o seu esforço em fazer o que os demais estudantes fazem, quando disse: *“ele não sabe o quê que eu estou passando aqui, entendeu? Então, eu me esforço mais do que eles aqui. Eles só ficam conversando, mas o meu foco aqui é prestar atenção no professor e copiar”* (Franklin) e ele acrescentou que precisa de *“uma concentração e uma atenção”* (Franklin) para realizar as atividades escolares.

Sora também disse ter dificuldades para realizar duas ações ao mesmo tempo, como ouvir e escrever. Ela disse:

Eu não consigo. Eu preciso focar em um de cada vez. Então, tipo, ouvir muito barulho, ouvir gente conversando ao mesmo tempo que eu estou tentando ler, entender essas coisas me dificulta muito. Isso é uma das coisas que me prejudica (Sora).

Mike também relatou se sentir incomodado com a conversa alta e que se distrai. Ele disse:

eu tenho sensibilidade auditiva, porém, de vez em quando, eu consigo copiar em sala de aula e fazer as atividades também. Mesmo com sensibilidade auditiva, por que o que eu faço? Eu tento fazer de tudo para ignorar. Mas, às vezes, eu me desconcentro (Mike).

Mike disse a necessidade que ele tem de não conversar quando o professor estiver explicando, porque *“é nesse momento que temos que estar atentos ao que o professor vai explicar” (Mike)*. Franklin concordou com Mike.

Após a análise de todas as falas dos entrevistados, identificamos que todos disseram se sentir-se incomodados com o barulho em sala de aula. Diante dessa constatação, é necessário que sejam pensadas alternativas que tenham, como objetivo, eliminar e/ou diminuir esse desconforto que afeta a maior parte dos estudantes autistas. Uma delas seria reduzir o quantitativo de estudantes nas Classes Comuns Inclusivas do Ensino Médio que, atualmente, vigoram 35 alunos (Distrito Federal, 2023). Diminuindo a quantidade de estudantes, poderá haver menos conversas, pois serão menos pessoas em sala.

Exclusão/Preconceito

Ao longo das entrevistas, observamos que os estudantes sempre tocam nos temas: exclusão e preconceito. Sora, em relação a esses temas, disse: *“Isso é uma das coisas que me prejudica” (Sora)* e relatou sobre o *“jogo da discórdia”*. Ela se sentiu *“afetada”* e questionou: *“por que que eles fizeram isso? Porque, eles acham isso de mim? (Sora)*. Nesse momento, o estudante Mike explicou que, nesse jogo, os estudantes relatavam, com papeizinhos, o que achavam um do outro.

Nesse momento, Sora relatou que quando pegou os papeizinhos relacionados a ela, estava escrito: *“que eu sou chata” (Sora)*.

A Sora acha que está sendo engraçada, mas na verdade ninguém acha graça de nada que ela diz. É pior, que tipo, isso me magoou

muito, me fez até chorar, tipo em casa, sabe? O fato de eu ter sempre essa mania de tentar agradar as pessoas, só que tipo, nada funciona, então.... (Sora).

Para a aluna, ainda que essa situação já tenha passado há um ano, a deixa chateada e triste. Segundo ela, *“eu me senti excluída” (Sora)*. Nesse mesmo sentido, Mike disse sentir *“um olhar preconceituoso para nós que possui, possui laudo” (Mike)*. Para Mike, ainda que ele não faça nada para ninguém, ele ainda se sente *“inseguro”*, sob *“um olhar preconceituoso” (Mike)*. O laudo para o autista ou para qualquer outra pessoa é um documento que apresenta uma condição específica e que dá direitos a essa pessoa, mas não a define.

Inclusão

Durante a nossa conversa, Sora disse sentir-se feliz quando era notada pelos colegas da escola que estudou anteriormente. Ela disse: *“eu fico muito feliz e guardo muito em mim, sabe? Esse carinho que eles tiveram por mim é uma pena que agora todo mundo se dividiu, né? Tipo aí, ficou em sala diferente, agora ninguém mais se vê” (Sora)*.

Quanto à Sala de Recursos, a estudante se sentia bem acolhida, apoiada na realização das atividades propostas pela escola anterior, mas, no seu entendimento, a escola atual precisava ser mais acolhedora.

Percebemos, nesse momento, que o acolhimento ou a falta dele, relatados pelos estudantes, interfere na forma como eles se sentem em relação à inclusão escolar. Para eles, não ser acolhidos gera insegurança dentro da escola que, por sua vez, afeta as relações sociais naquele ambiente e o aprendizado dos estudantes. Segundo Houaiss e Villar (2009), acolher significa dar proteção ou conforto físico e, pelos relatos que descrevemos, nem sempre isso tem acontecido dentro do ambiente escolar.

Adequações curriculares

As adequações curriculares realizadas no ambiente escolar visam eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem e o convívio social dentro da escola e, quando não eliminadas, impedem/dificultam o processo de inclusão escolar. As barreiras são *“qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa” (Brasil, 2015, p. 02)*. Essas barreiras nem sempre serão

físicas, como as arquitetônicas e urbanísticas, mas, nos transportes, atitudinais, nas comunicações e na informação, tecnológicas (Brasil, 2015).

Haverá casos de estudantes que necessitam de adequações no currículo; outros não. Nesse momento, a primeira coisa a ser feita é conhecer o estudante para o qual se quer adequar, as suas potencialidades e as suas necessidades, para, a partir delas, buscar a melhor adequação. A Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) utiliza o termo ‘adequações razoáveis’ e conforme esse documento, elas devem ser:

Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, p. 02).

No contexto educacional, não existe uma receita precisa do que é necessário fazer para garantir um processo inclusivo, mas deverá existir uma constante reflexão do professor em perceber se a adequação realizada está realmente atendendo o estudante autista nas suas especificidades. Caso não esteja, é preciso repensar a forma de agir e ajustar as adequações no contexto escolar (Carvalho, 2014).

Para elaborar a adequação do estudante, o professor deverá partir das suas potencialidades, daquilo que o estudante consegue fazer e não focar nas suas dificuldades. Por exemplo, um estudante com deficiência física e que não consegue escrever, mas, que possui boa memória visual, pode ser estimulado com vídeos educativos e com perguntas orais, já que a sua escrita é limitada ou inexistente. Outro exemplo seria o caso do estudante Crossover, entrevistado por nós, que disse ter habilidades com a construção de vídeos e que os professores exploravam essa facilidade do estudante nas suas adequações. Todavia, se o professor pensar apenas nas dificuldades desses estudantes e pensar na prova escrita para o estudante com deficiência física, assim como na apresentação oral para o estudante autista, teremos então várias barreiras instaladas nesse processo de aprendizagem.

O defeito, como escrevia Vigotski (1995), não pode apresentar-se como um impedimento para a vida das pessoas com deficiência ou transtornos e, no contexto escolar, cabe à escola buscar caminhos alternativos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes com deficiência e transtornos.

Compreendemos as adequações como caminhos alternativos de aprendizagem e desenvolvimento. Serão por meio delas que, na escola,

promoveremos acessibilidade aos conteúdos escolares a fim de atingir as habilidades e competências previstas nos documentos oficiais.

Sobre essas adequações, o estudante Crossover disse se esforçar para concentrar nos estudos, mas considera complicado devido às dificuldades que possui de compreender os conteúdos trabalhados. É evidente na sua fala a sua necessidade das adequações:

eu tenho dificuldade de fazer um trabalho igual dos alunos. Fica mais fácil de eu fazer alguma.... que tem, que seja mais fácil para mim, para eu entender melhor, que não seja muita coisa, que eu tenho dificuldade de escrever rápido. Eu tento responder sozinho, só que uma tarefa bem complicada, eu não consigo, não é igual dos alunos, por isso que eles passam uma tarefa diferente para mim (Crossover).

O estudante relatou que alguns professores entregavam atividades sem adaptação com o objetivo de perceber o que ele conseguia fazer e onde estão as suas dificuldades, para, então, decidirem, se o estudante necessitava ou não de atividades adaptadas.

Na Escola Marie Curie, os estudantes exploraram mais sobre as adequações que são realizadas. Sora disse se sentir mais confortável quando recebia as atividades adaptadas, pois as atividades sem adaptação a deixava “sobrecarregada” (Sora). Ela deixou claro que atividades mais curtas facilitavam o seu entendimento e que um pouco mais de tempo também seria um facilitador para a realização dessas atividades e que as provas adaptadas fossem restritas em quantidade de questões e aumento do tempo. Para ela:

a prova adaptada não é só tipo, diminuir questões né? Tipo, só diminuir questões, exige é elaboração de perguntas de forma simplificada. Então, tipo, isso é uma coisa que não estavam fazendo aqui, não estão fazendo aqui, eles só estão diminuindo questões. Então, a gente queria que pudesse elaborar essa questão, né? Até de acordo com a própria educação do governo e taus, que é as perguntas um pouco mais simplificadas para o nosso entendimento [...] a mesma coisa que você quer explicar, mas de uma forma um pouco mais simplificada [...] ter um texto para ler que fosse resumido, sabe? Um texto resumido que fosse fácil de interpretar. Porque eu também tenho dificuldade de interpretar texto desde que eu, desde que eu me entendo como gente (Sora).

Nas provas de Ciências, como a de Física, Sora disse ter muita dificuldade de “interpretar qualquer conta, qualquer conta que seja” (Sora). Mike também relatou que sempre teve dificuldade com a interpretação

Meu pai, meu pai dizia assim, ó, você está com problema de interpretação? O texto é assim, o texto é assim. Eu treinava muito com meu pai em casa. Hoje em dia, eu superei mais um pouquinho essa interpretação de texto. Meu pai me ensinou a resumir os textos. Só que lá para os 10 anos, até uns 13 ou 14 anos de idade, eu, eu tive muita dificuldade de interpretar o texto. Eu não sabia que o texto queria dizer. Mas, eu acho que sim, devia logo partir logo para o resumo dos textos nas provas adaptadas, atividades (Mike).

A dificuldade na interpretação de texto para Mike o fez entender que ler textos longos era uma perda de tempo. Essa mesma dificuldade também foi relatada por Sora. Nesses casos, textos curtos, com mensagens claras, podem facilitar a compreensão dos enunciados das questões tanto em exercícios como nas provas, assim como imagens ou gráficos auxiliam o entendimento dos estudantes.

Quanto às adequações nas disciplinas de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), o estudante Franklin nos relatou sobre as adaptações em Física:

tem aquele cálculo que é fácil sim, tem aquele outro cálculo que não. Às vezes, eu preciso da calculadora, porque é um número muito grande, porque não consigo, não consigo achar resposta assim, não consigo raciocinar na hora, não consigo encontrar esse, esse cálculo assim, direto, assim é tipo assim. Às vezes, quando tem um outro cálculo muito mais fácil, este daqui, aquele lá, eu consigo (Franklin).

Nas aulas de Ciências, Sora destacou as disciplinas eletivas do novo Ensino Médio, uma sobre Educação Sexual e Animais Fantásticos. Seu posicionamento sobre as eletivas foi: “*bem elaboradas*” (Sora), buscando animais da pré-história, os dinossauros, citou-a com saudade das aulas.

Mike falou sobre as atividades de Biologia que foram adaptadas e que, em Química, essa adaptação praticamente não acontecia. Na Física, ele relatou que o uso da calculadora era proibido e justificou o uso assim:

a gente da sala de recurso, podia pelo menos usar um pouquinho de calculadora pra, pra resolver as questões de Físicas, porque Física, você tem que pensar duas coisas, você tem que ver qual fórmula utilizar e depois você vai ter que perder muito tempo para ficar fazendo o cálculo. [...] E pra piorar, em Física, a gente ainda tem que interpretar a questão para ver o quê que está acontecendo ali, sim, e tem que calcular, tipo, qual velocidade disso aqui? Primeira coisa você tem que pensar na fórmula. Aí, pode ser que caia algum número grande. Aí é nesse momento que vem a calculadora. Só que aí nesse momento a gente vai ter que fazer o quê? Perder o nosso tempo, tentando resolver aquela Matemática para depois achar a resposta. Física, eu acho que é muito difícil (Mike).

Quando perguntamos aos três estudantes qual das três disciplinas: Física,

Química ou Biologia eles tinham mais dificuldade, Mike apontou a Física e a Química. Já a Biologia ele considerava tranquilo devido às aulas serem bem explicativas e divertidas. Ele ressaltou *“a gente era bem participativo nas aulas dele e podemos aprender as coisas [...] a gente viajava no tempo, digamos, ele levava a gente para altas imaginações a gente, a gente gostava muito das aulas dele”* (Mike).

No relato desses estudantes, evidenciamos que a preocupação com os conteúdos se sobrepõe ao compromisso com o desenvolvimento de competências e habilidades previstas em documentos nacionais como a BNCC (Brasil, 2018). Esse compromisso que precisava ser atendido, mas, muitas vezes, desconsideram as especificidades dos estudantes. Como assim? Preocupa-se mais com a resolução de cálculos extensos do que com a aprendizagem dos conceitos científicos?! Percebemos isso nos relatos dos estudantes que lembravam sempre dos cálculos, mas, em algum momento, trouxeram os conceitos que aprenderam durante as aulas. O conteúdo é, para nós, um meio de se promover a aprendizagem, mas não um fim em si mesmo.

Outro ponto que esses estudantes questionaram foi a dificuldade na interpretação de textos longos, principalmente quando estão associadas a fórmulas e cálculos extensos. Cabe a nós, professores, das chamadas por muitos de ‘Ciências duras’, refletirmos sobre a prática em sala de aula. Por que o uso da calculadora gera tanta polêmica? Será que as competências e habilidades que eu quero que o meu estudante alcance, ao ensinar Física, se resumem à memorização de fórmulas e realização de cálculos? É só isso que a Química e a Física podem oferecer aos nossos estudantes? Ou será que é possível desenvolver um conhecimento para além disso?

Queremos que seja discutido, em sala de aula, um conhecimento construído por homens e mulheres que, ao longo da história, se dedicaram a entender como os fenômenos aconteciam no mundo (Chalmers, 1993). Que já erraram quando afirmaram que a Terra era o centro do nosso Sistema Solar, que foram punidos por suas ideias, que tiveram suas teorias refutadas. Mas, ainda que refutadas, essas teorias representaram muitos aprendizados para aqueles que vieram após eles. O erro tem seu significado e podem nos apontar novas possibilidades de aprendizado, de construção do conhecimento.

Quanto ao ensino de Biologia, os estudantes disseram não possuir muita dificuldade, exatamente por não envolver cálculos, mas, também, pela forma como o

professor trabalhava os conceitos em sala de aula. Pelos relatos de Mike, a Biologia conseguiu despertar nos estudantes autistas a participação e a imaginação, mas, a Química e a Física, com todos os seus encantos possíveis, os docentes não conseguiram proporcionar aos estudantes o entendimento de muitos fenômenos do cotidiano. A descontextualização dos conteúdos não traz sentido aos estudantes.

No nosso olhar, um caminho que pode proporcionar mudanças no Ensino de Física, da Química e da Biologia é trabalhar a História da Ciência nas aulas, para que os estudantes percebam a Ciência como um produto humano (Cachapuz; Praia; Jorge, 2004).

Muitos professores vieram de uma formação inicial que não valorizava ou não via sentido em trabalhar a História da Ciência, e valorizava apenas os conteúdos. Desta forma, a busca de um novo Ensino de Ciências voltado para uma investigação científica, que implica reflexão, seria a base para a defesa dos valores democráticos, tendo a Ciência como promotora da cidadania, um Ensino de Ciências contextualizado (Wartha; Silva; Bejarano, 2013). O que queremos é que o ensino leve o aluno a compreender a Ciência de uma forma mais abrangente e que ele seja capaz de descrevê-la como parte do empreendimento humano e da cultura, e desenvolver habilidades cognitivas que permitam transformar o estudante em um cidadão ativo na sociedade (Brasil, 2018). A História da Ciência favorece a interdisciplinaridade e um novo modelo de Educação, onde tão importante quanto aprender Ciências é aprender sobre Ciências.

5.4 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES DA TERCEIRA FASE DA PESQUISA

A terceira etapa da pesquisa consistiu no desenvolvimento de um Protocolo destinado à orientação de professores da Sala de Recursos Generalista, assim como de professores da Classe Comum Inclusiva, para atuarem com estudantes autistas no acolhimento e no acompanhamento do processo educativo desses estudantes. Consideramos as análises das falas dos estudantes autistas entrevistados e as percepções e as ausências investigadas quanto ao processo de inclusão do estudante autista para estruturar os assuntos que seriam trabalhados na construção dessas diretrizes. Vamos considerar, também, as percepções dos professores entrevistados. Construímos um Protocolo que discutisse as ausências relatadas pelos estudantes autistas durante as entrevistas e atendesse às percepções dos professores especialistas e da Classe Comum Inclusiva; utilizamos trechos das falas dos estudantes autistas no decorrer da escrita, sob o olhar: ‘nada sobre nós sem nós’.

Nosso propósito foi: (i) criar caminhos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes autistas a fim de proporcionar um ensino de qualidade para todos, sem exceção; (ii) proporcionar aos estudantes autistas a oportunidade de desenvolverem seus potenciais ainda que existam dificuldades nesse caminho; (iii) combater o preconceito e (iv) promover a inclusão social, colaborando para uma sociedade menos desigual.

Partimos de uma revisão da literatura, discutindo temas como: Inclusão Social, autismo, acolhimento, práticas pedagógicas inclusivas. O levantamento da legislação que abarca o tema inclusão de pessoas autistas também foi considerado. Consideramos a percepção dos professores e estudantes autistas sobre o processo educativo deles sob o olhar da Teoria Histórico-cultural a partir dos estudos de Vigotski no contexto da Educação em Ciências. Buscamos utilizar uma linguagem descontraída, com o objetivo de tornar a leitura fluída e de fácil entendimento. Entrelaçamos a fala dos estudantes autistas, com o referencial teórico como uma forma de justificar o que apresentamos ao nosso leitor.

Não tivemos a intenção de esgotar todas as perguntas do leitor, mas assim como a Inclusão Social vem avançando, queremos proporcionar aos professores que lerem o Protocolo, um passo à frente na inclusão de seus estudantes autistas. Queremos proporcioná-los um ambiente mais acolhedor e mais inclusivo, favorecendo

a equidade de oportunidades (Brasil, 2015) e que a escola seja sempre um espaço acolhedor e promotor de aprendizagem (Brasil, 2018).

O Protocolo consta no apêndice G. Na sua organização, formatação, inserção de imagens, respeitamos os direitos autorais, utilizando o aplicativo Canva, que permitiu que usássemos *layouts* diferentes e recursos do próprio aplicativo que o *word* não permitiria, como gráficos dinâmicos e a inserção de vídeos no próprio documento. Foi organizado em seis sessões a fim de aprofundarmos pouco a pouco na temática proposta:

1) Introdução: apresentamos ao leitor a que viemos, qual o nosso objetivo ao construir esse Protocolo, apresentando dados atuais sobre a Educação Especial no Brasil.

- a. Nada sobre nós sem nós – iniciamos com esse slogan.
- b. Por que incluir?
- c. Por que acolher?
- d. O contexto da pesquisa?
- e. Para quem falamos?

2) Conhecendo a pessoa autista: nessa seção, caracterizamos a pessoa autista, seus direitos e a importância da escola para esses estudantes sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural.

- a. Principais características da pessoa autista.
- b. DSM-5 e os Níveis de Suporte.
- c. A Inclusão da Pessoa com TEA e seus aspectos legais.
- d. A Teoria Histórico-Cultural.

3) O estudante autista no Ensino Médio: suas ausências. Nessa seção, apresentamos as ausências sentidas pelos estudantes autistas que fizeram parte da nossa pesquisa. Entendemos que conhecer o que sentem essas pessoas nos trouxe a percepção delas sobre o seu processo educativo no contexto da Educação em Ciências.

4) Prática Pedagógica Inclusiva: nessa seção, apresentamos o AEE, um serviço da Educação Especial e algumas ações pedagógicas que podem ser utilizadas por docentes especialistas ou da Classe Comum Inclusiva, buscando favorecer uma prática pedagógica mais inclusiva.

- a. O AEE: um serviço necessário.

- b. A importância do planejamento pedagógico.
- c. Adequando, sem empobrecer o currículo.
- d. Como avaliar os estudantes autistas?
- e. O Ensino de Ciências Inclusivo.

5) Sugestões de séries, filmes e documentários: nessa seção, apresentamos séries e filmes que abordam o tema autismo e podem ser trabalhados nas escolas.

6) Palavras Finais: nosso até breve.

Depois dessa rápida explicação, convidamos você a ir até o nosso Protocolo no apêndice G e conferir de perto o que escrevemos.

5.4.1 Análise e Discussões da Terceira Fase da Pesquisa

Finalizado o desenvolvimento desse Protocolo, convidamos 21 professores, todos efetivos da Secretaria de Estado de Educação do DF, sendo, 15 professores atuantes em Sala de Recursos Generalista e seis professores atuantes em Classe Comum Inclusiva. Tivemos o aceite de sete professoras especialistas, sendo quatro de áreas específicas de Ciências da Natureza/Exatas, atuando em anos finais do Ensino Fundamental/Ensino Médio e três de Atividades, atuantes em Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais. Cinco desses professores participaram de etapas anteriores da pesquisa, sendo quatro professores da Classe Comum Inclusiva e uma professora da Sala de Recursos Generalista. Dessa forma, os nomes que se repetirem se devem a esse fato.

O convite aos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental se deu, pois, a pesquisadora, sendo professora especialista e participante de um grupo de estudos para professores do AEE na Coordenação Regional de Ensino que trabalhava, apresentou oralmente o Protocolo (apêndice G) aos participantes desse grupo em um dia que a temática era sobre autismo, e nove se interessaram. Por esse motivo, não cabia naquele momento, restringir as professoras que se dispuseram a ler o Protocolo. Desses, quatro professoras responderam ao questionário (apêndice H), dando as suas contribuições.

Assim, para uma melhor organização, dividimos os professores que participaram dessa fase da pesquisa em três grupos, considerando o seu lócus de atuação: i) grupo 1 - professores do Ensino Médio nas áreas de Matemática, Física e

Química atuantes na Classe Comum Inclusiva, ii) grupo 2 - professores especialistas da área de Ciências da Natureza/Exatas (Matemática, Física e Biologia) atuantes em Sala de Recursos Generalista no Ensino Fundamental - anos finais ou Ensino Médio e iii) grupo 3 - professoras atuantes na SRG, na Educação Infantil ou Ensino Fundamental - anos iniciais, sendo todos professores da Educação Básica.

As informações sobre os professores participantes dessa fase constam no quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Informações dos docentes que avaliaram o Protocolo

	Nome Fictício	Tempo Magistério	Área de Formação	Atuação	Etapa da Educação Básica	Tempo do AEE
Grupo 01	César	24 anos	Física	CCI	Ensino Médio	////
	Saulo	32 anos	Matemática	CCI	Ensino Médio	////
	Carlos	29 anos	Matemática	CCI	Ensino Médio	////
	Fernando	34 anos	Química	CCI	Ensino Médio	////
	Maria	25 anos	Química	CCI	Ensino Médio	////
Grupo 02	Haroldo	12 anos	Biologia	SRG SRDV	Anos Finais Ensino Médio	08 anos
	Karla	27 anos	Física	SRG	Anos Finais Ensino Médio	12 anos
	Sandra	40 anos	Matemática	SRG	Ensino Médio	16 anos
	Sara	23 anos	Matemática	SRG	Anos Finais	1º ano
Grupo 03	Jussara	26 anos	Atividades	SRG	Educação Infantil	1º ano
	Joelma	12 anos	Atividades	SRG	Educação Infantil	05 anos
	Ana Carla	27 anos	Atividades	SRG	Anos Iniciais	18 anos

Fonte: elaborado pelos autores, 2024

As perguntas realizadas buscaram identificar quatro pontos: 1) o que considerou mais importante; 2) o que mais havia chamado a atenção durante a leitura; 3) se desconheciam algumas informações; e 4) se teriam algo mais a contribuir. Diante desses pontos, construímos um mapa de significados no qual discutimos o posicionamento desses profissionais sobre o Protocolo para atuarem com estudantes autistas no acolhimento e no acompanhamento do processo educativo desses estudantes.

5.4.4.1 Mapa de Significados sobre a avaliação dos professores sobre o Protocolo

O Protocolo foi construído após um longo processo de pesquisa bibliográfica. Nesse processo, tão importante como escutarmos os docentes, também foi escutarmos os estudantes autistas, o público-alvo do nosso trabalho.

Ao mesmo tempo em que queríamos atender as demandas dos professores, também nos voltamos para as demandas desses estudantes. Assim, após a análises de muitas falas para a construção do Protocolo, voltamos aos profissionais que atuavam com esse público para que deixassem para nós a sua contribuição. Construímos, então, o mapa de significados a seguir, com o intuito de apresentar seus posicionamentos sobre o nosso Protocolo.

Como já mencionamos, temos, então: o grupo 1, o grupo 2 e o grupo 3.

O mapa a seguir, na figura 05, representa os posicionamentos dos professores entrevistados organizados em um tema central, o Protocolo e seus cinco subtemas: i) nada sobre nós sem nós, ii) potencialidades, iii) relevância do tema, iv) organização e comunicação e v) melhorias.

Figura 5 - Mapa de significados sobre a avaliação do Protocolo



Fonte: elaborado pelos autores, 2024

Nada sobre nós sem nós

O slogan ‘nada sobre nós sem nós’ é utilizado pelas pessoas com deficiência em vários países do mundo como uma forma de reivindicar o que essas pessoas querem para si e para suas comunidades. Para nós, foi o primeiro subtema, pois, quando perguntamos aos professores avaliadores o que havia chamado mais a atenção deles quando leram o Protocolo, muitos responderam que foi exatamente a presença dos estudantes autistas por meio de suas falas ao longo do Protocolo construído.

Os três grupos tiveram a mesma percepção sobre a importância de dar vozes a esses estudantes.

No grupo 1, a professora Maria destacou a importância de escutar os estudantes autistas para, a partir da fala deles, construir o texto. Ela escreveu assim:

achei extremamente válido ouvir os estudantes, dar voz a eles. Pra mim, eu acho isso fundamental. Na escola onde eu trabalho, eu tenho estudantes que querem muito falar a respeito, que querem falar como se sentem. De uma forma ou de outra eles tentam trazer isso para a gente, quando se sentem à vontade para isso né? Quando se sentem de alguma maneira acolhidos. Então, eu acho isso muito bacana e que muitos outros estudantes autistas ou não tem muito a falar, mas tem muito a nos ensinar, tem muito a contribuir. Por fim, o Protocolo me trouxe muitas informações valiosas, mexeu muito comigo, principalmente nos trechos de fala desses estudantes. Acho que tem várias coisas aí para se refletir sobre a minha prática docente então, é um documento muito útil, muito válido (Maria).

Reconhecemos que escutar as demandas dos estudantes autistas na nossa trajetória chamou a atenção para esses alunos, permitindo que eles fossem percebidos e considerados importantes por nós. Nesse mesmo sentido, o grupo 2, de professores da Sala de Recursos Generalista, percebeu a importância de escutar essas pessoas como forma de favorecer a inclusão deles. A professora Sandra não percebia a escola totalmente inclusiva. Para ela, a escola e as pessoas ainda precisam mudar:

essa fala que você pegou desses alunos, achei importantíssimo, porque mostra o sentimento deles referente à inclusão [...] vejo que a opinião deles é muito importante. Quando eles falam sob os colegas, isto dói muito em saber que ainda estamos muito longe para ter uma inclusão que eles merecem.

Eu fiquei encantada com teus relatos, principalmente, com dos estudantes e isso foi uma das coisas que mais me tocou, o que mais

me tocou, porque eu vejo que eles, e que nós precisamos muito né? Quer dizer, o colégio, a instituição precisa muito trabalhar palestra com professores, trabalhar com o diferente, que nem todos somos iguais. Não é falar sobre deficiência, sabe? É tentar mostrar que cada um tem seu jeito, e o autista também é assim, ele tem suas particularidades (Sandra).

A professora Sara estava no seu primeiro ano de atuação na SRG e conheceu conteúdos novos ao ler o Protocolo. Ela destacou ter gostado muito de enxergar o estudante e como ele se sente. Então, teve, pela primeira vez, o contato com a frase:

nada sobre nós sem nós, né? Dá importância de como as pessoas têm que estar incluídas e está pensando e refletindo e participando das mudanças que são feitas para elas mesmo né? No caso que, os alunos autistas: é importante perguntar para eles como eles se sentem, o que que nós podemos fazer para ajudar. As vezes, falta muito a gente fazer essa pergunta né? Acho que a gente está preocupada tanto em o que fazer, mas muitas vezes, a gente esquece de pedir ajuda para pessoa, né? Como você gostaria de aprender? O que que eu posso ajudar? Às vezes, a gente fica planejando várias coisas, mas não entra em contato com o aluno direto perguntando o que nós podemos fazer de diferente para estar ajudando, né (Sara)?

Apesar do pouco tempo de atuação na SRG, a professora Sara, por não ser professora atuante no Ensino Médio, escreveu que “*a fala dos alunos do Ensino Médio são falas novas para mim*” (Sara). Ao ler o Protocolo, a professora Sara relatou que refletiu sobre as suas ações e de como poderia se tornar disponível para os estudantes autistas, perguntando para eles o que pensam, o que desejam. Já a professora Karla considerou interessante a seção ‘Conhecendo a Pessoa Autista’. Para ela, foi possível “*apresentar aspectos e anseios a partir dos estudantes pesquisados. A gente percebe um diálogo entre você, o estudante e os teóricos utilizados*” (Karla).

Diante dos relatos das três professoras Sandra, Sara e Karla, ficou evidente que costuramos, ao longo do Protocolo, nossas experiências enquanto pesquisadores da Educação Inclusiva, com as falas e os sentimentos discorridos pelos estudantes entrevistados, para, apoiados no referencial teórico, justificar o que propusemos nessas diretrizes. E o relato da professora Ana Carla, do grupo 03, corroborou quando escreveu:

sem dúvidas os relatos dos estudantes com TEA sobre o acolhimento que falta por parte dos colegas de classe, as dificuldades dessas estudantes autistas em manter a concentração nos estudos por conta do barulho ou postura dos professores, e o quão isolados que eles se sentem no Ensino Médio, vivendo uma verdadeira solidão, foi o que

considere o mais importante nesse trabalho. Pois, essas observações nos proporcionam mais argumentos para justificar importância de procurar e oferecer aos autistas uma inclusão real (Ana Carla).

Evidenciamos que tão importante quanto a fala dos estudantes foi a reflexão que essas falas no Protocolo trouxeram aos professores leitores. Para os professores, refletir sobre a sua prática pode ser o início para uma mudança de atitudes e pensamentos sobre a inclusão dos estudantes autistas.

Potencialidades

O segundo subtema que evidenciamos nas avaliações dos professores foram as potencialidades, no sentido do potencial que o Protocolo teve de despertar no leitor alguma informação. Esse despertar mudou de foco entre os leitores, mas entre eles sobressaiu o ato de acolher. Para o grupo 1, foram apontados: o acolhimento, a avaliação do estudante autista e a escola estar sempre preparada para receber qualquer estudante.

A professora Maria destacou:

O trecho de texto que trata do acolhimento dos estudantes autistas, né? Eu acho que a escuta, o atendimento cuidadoso e afetuoso pode fazer a diferença para esses estudantes. Eu acredito que o aluno, quando ele se sente acolhido né, independente aí da sua subjetividade, ele também tende a se sentir mais valorizado, tende a ter uma participação mais ativa na construção do seu conhecimento. Então, o acolhimento né, que você descreveu aqui, mexeu muito comigo. Eu acho que o acolhimento, a meu ver, ele contribui no combate à solidão que é algo que me toca muito com relação a esses estudantes. Esse acolhimento também favorece as interações sociais (Maria).

Nesse relato da professora, o ato de acolher caracterizou o começo do processo inclusivo por fazer a diferença na vida do estudante autista, permitindo que exista uma relação afetuosa entre professor e estudante e se alcance uma participação mais ativa na construção do conhecimento, favorecendo as interações sociais. Acolher abrange qualquer ação que visa oferecer proteção, dar créditos, aceitar ou considerar alguém (Houaiss; Villar, 2009).

O acolher não envolve apenas a ação de uma pessoa, mas pode ser realizado por uma instituição, como a escola. O professor Saulo disse que o que chamou muito a sua atenção em vários momentos foi que:

a escola tem que estar pronta pra ajudar o aluno a aprender aquilo que ele não dá conta sozinho, isso é o mais importante, porque dentro desse princípio você acaba notando que a escola tem que estar pronta para todos, mas, principalmente, para aqueles que têm mais dificuldade (Saulo).

Esse acolher que protege também pode ser um acolher que atende as necessidades dos estudantes, no nosso caso, do estudante autista. Assim, descrevemos o acolher pedagógico a partir da fala e dos posicionamentos dos professores e estudantes entrevistados, definimos como qualquer ação pedagógica flexível que busca oferecer um ambiente inclusivo, receptivo, seguro, afetuoso e respeitoso, garantindo que o estudante se sinta valorizado e atendido nas suas necessidades específicas, pois entendemos que o bem-estar emocional, social e o sentimento de pertencimento dos estudantes são condições essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento de qualquer pessoa.

De acordo com o relato do Carlos, o Protocolo abriu a possibilidade do professor se despertar para o acolher pedagógico por permitir o docente:

avaliar o estudante autista na práxis, valorizando suas aptidões conjuntamente com os conteúdos desenvolvidos pelo professor. Concede a este aluno a inclusão pedagógica sem o empobrecimento curricular, e mais, faz daquele discente um núcleo referencial em sala de aula. É o caso do aluno com TEA que produz vídeos fabulosamente, e o professor oportuniza a este estudante construir um novo entendimento sobre uma determinada matéria “casada” com a sua produção de vídeo, apresentando inclusive para os demais estudantes o feito audiovisual do autista (Carlos).

Ainda sobre o acolhimento, o grupo 2 reforçou os significados que já discutimos acima, mas o professor Haroldo estendeu o acolhimento aos estudantes, à família, professores e à comunidade escolar:

eu acho que a parte do acolhimento, para mim, foi de muita importância. Penso que saber ouvir os outros (estudantes, família, professores e comunidade escolar) para, a partir daí, ajudar a encontrar um caminho para suas demandas é algo central no processo de inclusão (Haroldo).

Já a professora Sandra escreveu sobre o acolhimento entre os estudantes:

me chamou muita atenção foi a parte do acolhimento dos alunos quando eles descrevem que não se sentem acolhidos como os outros né? Porque eles observam que os outros colegas têm uma relação diferente do que têm com eles e, muitas vezes, eu também percebia que na fala de alguns dos alunos, falando sobre as pessoas não acharem, não agirem com eles como pessoas normais.

Eu percebi também na fala de uma aluna, da Sora, quando ela fala que não quer ser tratada como pessoas com dificuldades, mesmo que ela tenha isso e, às vezes, a magoa muito, né? Eu percebo isso nos alunos da minha escola também, de onde a gente atende. Os alunos sentem essa dificuldade do acolhimento e, nisso, eles acabam se sentindo inferiores aos outros, e muitas vezes eles têm um potencial muito grande (Sandra).

Os relatos da professora Sandra nos mostraram como os relatos dos estudantes, escritos no Protocolo, reproduziram situações que ela já tinha enfrentado com seus estudantes na SRG ao ponto de tocá-la profundamente.

A professora Sara destacou no seu texto, ao responder à avaliação do Protocolo sobre a forma de realizar as adaptações. Ela escreveu:

não empobrecer o currículo nas adaptações, eu sempre penso nisso, é uma parte que eu acho que todo mundo tem dificuldade em trabalhar o currículo, adaptar o currículo, adequar o currículo para o aluno né? Sem empobrecer para que não tenha nenhuma perda, e isso, é uma preocupação muito grande. Eu sempre tenho essa preocupação de trabalhar de forma criativa, aplicar de forma diferenciada, de trazer o aluno, de fazer ele gostar de Matemática né? Que aí todo mundo já tem aquela barreira né, com a Matemática. Então, trazer o aluno para o conteúdo e interagir ali com ele e, dentro da sala de aula, né, promover a inclusão de todos os alunos. Então, o que me chamou atenção é você estar nessa busca, estar fazendo essa proposta e dentro da sua disciplina, Ciências, ainda fazer uma proposta de trabalho (Sara).

Quando defendemos uma adaptação razoável (Brasil, 2015), sem empobrecer o currículo, é porque acreditamos que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que sejam dadas a elas as condições necessárias.

Nesse aprender e desenvolver, a professora Ana Carla, do grupo 3, apresentou comoção ao ler sobre Vigotski quando ele disse que aprender gera desenvolvimento e que para ocorrer o desenvolvimento psíquico é essencial a Educação (Vigostki, 1995). Nas suas palavras, a professora escreveu que:

na troca com o outro é a maior fonte do aprendizado e desenvolvimento humano e diante dessa compreensão sentimos a maior urgência em promover uma inclusão de qualidade aos nossos estudantes com deficiência e, principalmente, aos autistas que já carregam o prejuízo da dificuldade da comunicação (Ana Carla).

Além de pontuar sobre a capacidade que todos têm de aprender, a professora Ana Carla considerou importante o acolhimento, corroborando com os demais professores que apresentamos nessa seção.

Relevância do tema

O subtema, relevância do tema, surgiu com dois significados: i) a necessidade de se discutir e aprender sobre autismo e ii) o desconhecimento de informações essenciais que envolvem essa temática no campo educacional. Todos os grupos de professores se encaixaram nos dois significados. O grupo 1, representado pelo relato do professor Carlos, aponta o que o Protocolo teve

a pretensão de ofertar um caminho a ser percorrido pelo sistema educacional visando promover instrumentos de inclusão aos estudantes com TEA é de extrema importância, pois é sabido da escassez de Protocolos direcionadores a tal.

O Protocolo demonstra a seriedade da abordagem do tema, percorrendo desde as peculiaridades da invisibilidade do autista, da necessidade e importância da inclusão, pontuando os diversos níveis de gravidade da síndrome, assim como as fragilidades destes estudantes (Carlos).

O professor Carlos é autista e participou da primeira etapa desse trabalho, relatou as dificuldades que enfrentou quando era estudante da Educação Básica em um período em que as escolas não eram inclusivas e estudantes autistas estudavam apenas no Centro de Ensino Especial. A falta do diagnóstico de Carlos, que só aconteceu na fase adulta, possibilitou que ele estudasse na escola regular com os demais estudantes, ainda que não existisse um tratamento diferenciado e que essa escola ainda não era a escola inclusiva garantida pelas leis atuais (Brasil, 1996; 2015). O seu lugar de pessoa autista reconhece a importância de se discutir e aprender sobre o tema autismo e mais à frente, no subtema melhorias, apontaremos as sugestões dele para o nosso Protocolo.

Os professores do grupo 1, atuantes na Classe Comum Inclusiva, foram os professores que mais sinalizaram desconhecer informações que envolvem o tema autismo. O professor César, sobre a legislação, disse desconhecer que a família e o estudante poderiam participar do planejamento das adequações do estudante e que a lei deixa de ser cumprida quando se refere à quantidade de estudantes em sala de aula, que deveria ser reduzida. Ele escreveu:

em relação à quantidade de estudantes em sala que deve ser reduzida. Na prática, não funciona e não temos mecanismos para que isso continue acontecendo. O depoimento do pai também me tocou profundamente (última seção). Geralmente, não somos reconhecidos pelos nossos trabalhos em uma escola pública. Tenho um filho que foi atendido na educação precoce para resolver problemas de

socialização e sei o quanto o trabalho é qualificado e diferenciado. Mas a divulgação desses atendimentos diferenciados, bem como seus resultados, não é publicado na mídia (César).

Ainda sobre a redução do número de estudantes em sala de aula, o professor Saulo também escreveu:

eu sabia que tem que ter redução de aluno quando tem matriculado um aluno autista, agora o que eu fiquei surpreso e não sabia é que essa redução é muito pequena, né? Sinceridade, quando eu vi lá que uma turma que tem 3 alunos chegar a 35 alunos, eu achei um absurdo. Sabia que tinha redução, mas não sabia que era uma redução tão pequena e que não ajuda muito né? Ou seja, o estado está preocupado, mas nem tanto (Saulo).

A importância de se conhecer as informações, nesse caso, sobre a redução do quantitativo de estudante quando estiverem matriculados três estudantes autistas, podendo chegar até 35 estudantes, no Ensino Médio, mostra como o sistema educacional está organizado nessa etapa da Educação Básica (Distrito Federal, 2023). De um lado, temos o Estado, que, de acordo com o relato do professor, parece não estar tão preocupado em atender as especificidades de três estudantes autistas em uma sala com 32 outros estudantes com necessidades também e, do outro, o professor que precisa estar preparado para lidar com esses contextos.

Ainda sobre o não cumprimento de leis, a professora Maria se surpreendeu com os dados que apresentamos em gráficos *“sobre o aumento da porcentagem de estudantes matriculados em classes comuns sem o atendimento educacional especializado, porque é uma garantia dentro da lei” (Maria).*

De fato, os números atuais (Brasil, 2024) apresentam como o estudante da Educação Especial está incluído em Classes Comum Inclusivas com e sem o AEE, um direito garantido por lei (Brasil, 1988). Esses desserviços reforçam a relevância do tema e o quanto precisamos discutir sobre a Educação Inclusiva e, no nosso caso, sobre o autismo.

A BNCC (Brasil, 2018) prevê, nas competências gerais sobre a Educação Básica, que a Educação deve promover o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores que, articulados à construção do conhecimento, devem levar os alunos a conhecerem, apreciarem e cuidarem da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. E, nesse sentido, o professor Fernando percebeu:

a preocupação na pesquisa com aspectos de natureza emocional da pessoa com TEA. O entendimento do TEA e os seus diversos aspectos classificatórios que demonstram a extrema complexidade clínica que a deficiência sustenta (Fernando).

O relato do professor corrobora com as competências previstas na BNCC (Brasil, 2018) pois entendemos que a escola existe para além de trabalhar conteúdos, mas para promover a construção do conhecimento articulado com o desenvolvimento das habilidades e a formação de atitudes como prevê a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O Grupo 2, trouxe reflexões mais voltadas para as características do Transtorno do Espectro Autista, que entendemos que se deve pela atuação constante com esse público e ainda desconhecerem informações a respeito do tema. O professor Haroldo escreveu:

O que me chamou a atenção foi a caracterização do autismo e seus níveis, especialmente quando se descreve essa parte do DSM-5. No Quadro 1 – Níveis de Gravidade para Transtorno do Espectro Autista, pude compreender melhor as nuances e complexidades envolvidas. A clareza com que os níveis de gravidade são definidos e explicados me proporcionou uma visão mais detalhada sobre o espectro, o que é fundamental para a compreensão e apoio adequado às pessoas com TEA (Haroldo).

Ainda que o professor Haroldo atue em SRG por um período de oito anos, ele se surpreendeu em perceber que a LDB (Brasil, 1996) trata sobre o Ensino de Ciências Inclusivo não com esse nome, mas aponta características que o Ensino de Ciências deve ser investigativo, criativo, trabalhar a saúde emocional, a empatia, a identidade e princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. Nesse sentido, o professor Haroldo escreveu:

me surpreendi ao descobrir a parte do Ensino de Ciências Inclusivo presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao mesmo tempo, aprendi algo novo sobre essa inclusão e fiquei feliz em ver que as normas educacionais brasileiras realmente se preocupam com o processo de inclusão em diferentes níveis do saber, especificamente na Educação Básica. Muitas vezes, o problema não está na norma em si, mas na efetivação dessas diretrizes na vida escolar cotidiana dos estudantes. Isso se deve aos muitos desafios enfrentados pelos professores, como a falta de informação e recursos, entre outros fatores (Haroldo).

Novamente, deparamo-nos com leis que asseguram o direito ao ensino inclusivo, porém, como se posicionou o professor, o problema do não cumprimento pode estar na efetivação dessas diretrizes.

Percebemos que, nesse grupo de professores especialistas que atuam exclusivamente com estudantes autistas e estudantes com deficiência, foi apontado informações referentes ao DSM-5 TR (APA, 2023) e a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) que eram desconhecidas: *“sempre temos algo a aprender. As informações do DSM-5 eu ainda não tinha feito a leitura, sabia das mudanças, porém não sabia como estava escrito no texto do documento. E alguns trechos da legislação da Lei Berenice Piana (Karla).*

A professora Sara também escreveu desconhecer informações sobre a lei e sobre o quantitativo de crianças autistas nos Estados Unidos, assim como dados do Censo 2023 (Brasil, 2024). Ela escreveu:

dentro do Protocolo, eu não conhecia essa Lei Berenice Piana, também não tinha conhecimento desses dados, dessas matrículas, né, da Educação Especial comparando os anos finais e o Ensino Médio, também esses dados divulgados pelo centro de controle de prevenção em doenças, né? De que a cada uma criança de 36, apresenta o transtorno do espectro autista, mesmo que não sejam dados registrados no nosso país, mas, são dados para a gente pensar e analisar. Então, são informações que eu não conhecia e achei bem relevante (Sara).

Outro ponto relevante que a professora Sara destacou foi sobre o serviço realizado nas SRG não ser valorizado e, para nós, é relevante discutirmos sobre isso, pois, esse serviço é parte do AEE que os estudantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) têm direito e que essa desvalorização tem desmotivado profissionais a permanecerem realizando esse trabalho. Ela relatou:

a sala de recurso não é tão valorizada, ser muito burocrática e não ter recursos, a sala de recursos sem recursos né, que eu pretendo ano que vem voltar para a sala de aula porque lá, eu acho que eu consigo trabalhar de forma melhor, porque eu não preciso cobrar do outro, eu vou fazer a minha parte né, às vezes parece assim, eu vou fazer minha parte, mas, assim, eu acho que eu consigo fazer alguma coisa mais próximo para o aluno estando em sala de aula né, e aí, não sei se eu te ajudei mas essa é minha contribuição (Sara).

Nesse mesmo sentido, a professora Sandra reforçou que trabalha em uma sala de recursos, sem recursos. Ainda que ela atuasse há 16 anos na mesma escola e solicitasse por melhorias, a sua não possuía internet. Não estamos falando de regiões isoladas do Brasil, mas de uma escola geograficamente bem localizada dentro do

Distrito Federal, que não possuía internet disponível e acessibilidade física limitada.

Ela relatou:

eu me aposentei tem mais de 3 meses e ainda não foi um substituto para o meu lugar né, então, eu vejo assim, eles fecham os olhos muitas vezes para esse tipo de atendimento, minha sala de recurso não tem internet, uma necessidade que os nossos alunos tem de ter internet, de fazer um trabalho, de desenvolver essa parte da internet que tá agora para todo mundo e nós não temos isso na nossa sala de recurso, nós só temos a parte humana, que agora, só tem um professor de português, não tem agora, eu de matemática e eu vejo muito assim: fechando os olhos para as pessoas, o pátio da minha escola não tem a facilidade, a acessibilidade para os alunos cadeirante né? A minha quadra, o meu aluno cadeirante, ele tem que ter alguém para empurrar a cadeira, ele é bem independente, mas, naquela rampa da quadra, ele não tem coragem de descer porque é muito íngreme, é muito perigosa para ele entendeu? Então, ele necessita de alguém empurrando a cadeira, segurando a cadeira dele para ele descer, a subida também é muito difícil pra ele, então eu acho que tem que ter um olhar melhor desses engenheiros sobre a escola, sobre a acessibilidade desses alunos na escola (Sandra).

Quanta falta de acessibilidade evidenciamos que ainda há pelo relato das professoras Sara e Sandra. Acessibilidade de mobilidade, de pessoas, de materiais, de recursos, que não deveriam ser escassos, mas abundantes em uma Sala de Recursos Generalistas. Mais uma vez, retomamos a relevância de discutirmos sobre a Educação Inclusiva.

Quanto às professoras do grupo 3, a realidade da SRG na Educação Infantil e dos anos iniciais difere da realidade dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A professora Joelma nunca tinha refletido sobre que os seus estudantes autistas, ainda crianças, precisariam nos anos seguinte, estudarem “*disciplinas específicas, com professores diferentes, muitas vezes em salas diferentes*” (Joelma). Para ela:

nos últimos tempos ser professora de estudantes TEA não é optativo e diante desse cenário é importante estudar, buscar novas estratégias, conhecer sobre o assunto e conhecer o estudante. Estou na Educação Infantil, o que mais surpreendeu foi ver a crescente quantidade de matrícula de estudantes com TEA no fundamental e ensino médio, isso mostra que mesmo com todos os desafios os estudantes estão permanecendo na escola (Joelma).

E que bom que evidenciamos que os estudantes estão permanecendo na escola, é isso mesmo que queremos e defendemos, mas queremos também que além do aumento de matrículas tenhamos melhores condições para atuarmos com esses estudantes.

A professora Ana Carla também, ressaltou os dados contidos nos gráficos apresentados no Protocolo, assim como a importância do trabalho realizado pelos professores da SRG. Ela percebeu:

1 - O crescente número de autistas que recebemos ao longo dos anos confirmado nos gráficos apresentados. 2 - O quão importante é o trabalho do AEE nas salas de recursos, esse espaço, muitas vezes, serve como um refúgio, lugar de acolhimento e amor aos nossos estudantes autistas. Daí a importância da valorização desse trabalho (Ana Carla).

Ainda que atuando com estudantes autistas, a professora Ana Carla desconhecia algumas informações contidas no Protocolo:

eu desconhecia a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Também não sabia que a recusa de matrícula do estudante com deficiência pode ser punida com pena de 3 a 20 salários-mínimos ao gestor da escola (Ana Carla).

Entendemos a importância que os profissionais da Educação conheçam as leis que envolvem o trabalho que eles realizam para que assim, o façam da melhor maneira.

Organização e comunicação

No quarto subtema, discutimos sobre a organização, a forma como o Protocolo foi organizado, sua estrutura, imagens, *layout* e cores e, a comunicação, no sentido de saber se o Protocolo construído conseguiu apresentar informações e estabelecer um diálogo com o leitor. Nosso objetivo não estava em traçar um único caminho a ser seguido, mas abrir possibilidades de atuação e levar o leitor professor a momentos de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Procuramos utilizar uma linguagem simples e de fácil entendimento; essa foi a nossa intenção.

No grupo 1, os professores Cézar, Carlos, Saulo e a professora Maria concordaram ao escreverem que o Protocolo estabeleceu uma boa organização e comunicação com o leitor:

o material é claro, dinâmico e interage muito bem com os leitores. O design auxilia bastante porque ilustra e subdivide os temas em forma de tópicos. Destaco a importância das referências para fundamentar possíveis caminhos práticos no atendimento em uma escola. O trabalho contempla as expectativas de um professor atuante na rede pública porque demonstra com sinceridade o que acontece na prática e indica possibilidades de trabalhos práticos (Cézar).

O professor Saulo continuou:

O que eu achei mais importante foi porque para cada tópico estava muito bem fundamentado, a parte teórica né? Então, a gente sente seguro em relação à orientação. E concordo demais né, com o finalzinho lá, que você coloca lá um pai professor colocando aqueles detalhes lá que, o que faz a diferença é o detalhe né? O olhar né? Colocar isso no final ficou muito bom, porque aproxima o leitor, né? Aquele que está utilizando o Protocolo (Saulo).

Seguimos com o posicionamento do professor Carlos:

O sequenciamento disposto no Protocolo sobre a abordagem do autista é bastante interessante; o documento abre uma possibilidade positiva sobre a inclusão do estudante TEA, pois nele há uma pretensão de acolhimento inicial desde o ingresso na instituição de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado e perfaz algumas 'exigências' aos docentes como um planejamento pedagógico e a adequação curricular mais individualizada às carências do TEA, segundo seu nível de gravidade, além de uma avaliação mais individualizada, algo muito importante para a inclusão do autista (Carlos).

Assim como os demais, a professora Maria disse:

a clareza da forma como o Protocolo aborda a temática, que vai desde o objetivo desse Protocolo, né? Para contribuir no atendimento aos estudantes autistas por parte dos outros professores, do atendimento educacional especializado e também dos professores da sala de aula comum, professores regentes, e também sobre as informações sobre a inclusão de maneira geral, a inclusão escolar, quem pode contribuir com o processo de inclusão desses estudantes me chamou bastante a atenção. E daí, eu destaco de maneira especial as informações sobre as características da pessoa autista, sobre os níveis do suporte, né, que você colocou no documento, sobre o documento atual de diagnóstico DSM-5 que foi tão bem organizado no quadro 01; também, sobre os aspectos legais da temática, os recortes com as falas dos estudantes também foram muito significativos, muitas questões que nos fazem refletir sobre a nossa prática docente junto a esses estudantes, como falar muito rápido, né? Que são aspectos que muitas vezes não temos tanto cuidado, não damos a atenção adequada na dinâmica da sala de aula. A questão da adaptação generalizada também é algo que me chamou muito a atenção, né? Abordar isso no Protocolo, eu, particularmente, já vi isso acontecer muitas vezes em várias escolas que trabalhei. E aí, por fim, um outro aspecto, também me chamou bastante a atenção, diz respeito aos desafios do Ensino de Ciências Inclusivo, né, sobre a necessidade de se dar contextualização desse ensino na formação do que a gente chama de cidadãos críticos (Maria).

Eu achei o material muito bem elaborado, bem claro e acredito que possa contribuir no trabalho dos professores da sala de recursos, os professores da sala de aula comum no que diz respeito a melhor

atender os estudantes autistas e favorecer o processo de inclusão destes (Maria).

Os trechos longos, com os posicionamentos dos docentes, foram escolhidos porque percebemos que os docentes entenderam que o Protocolo dialogou com o leitor, que era o que pretendíamos. Que os professores inicialmente entendessem por que precisávamos defender a inclusão, para seguirmos com as características do estudante autista para então, caminharmos para as ações pedagógicas.

O grupo 02 percebeu que as ideias seguiram uma crescente, que aos poucos trazia uma informação nova e agregava as informações anteriores e seguiam dialogando com o leitor. O posicionamento do professor Haroldo demonstrou isso:

Ao ler este Protocolo, achei a diagramação do texto e das imagens no Canva muito bem-feita à primeira vista. Em um segundo momento, percebi que a forma como o texto foi escrito seguia uma ordem cadenciada de apresentação, facilitando o entendimento das informações. Tive a sensação de que o Protocolo foi elaborado para apresentar a discussão sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA de maneira organizada. Foi criado um passo a passo encadeado que guia o leitor a compreender como realizar essa inclusão escolar e obter sucesso nesse processo (Haroldo).

A professora Karla também percebeu esse encadeamento das ideias. Ela escreveu:

O encadeamento das ideias no texto ocorreu de forma didática, com uma linguagem clara, acessível e objetiva. A discussão do tema teve uma boa amplitude, apresentando um pouco de cada aspecto que será importante ser considerado em um planejamento que atenda e inclua o estudante com autismo (Karla).

A professora Sara apontou sobre a possibilidade da publicação do Protocolo para professores que atuam com estudantes autistas, para que eles tenham um norte, um caminho a seguir. O documento que construímos apresenta diretrizes que discutem sobre diversas formas de acolher o estudante autista no ambiente escolar, desde um acolhimento emocional até alcançarmos o acolhimento pedagógico, que inclui as adaptações curriculares e outras ações e adequações que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Eu gostei muito do material e, principalmente, pra gente publicar pros professores né? Porque tem muitas coisas, assim, que ... todo mundo tem acesso a muitas informações, mas, às vezes a gente não procura, às vezes, tem que procurar em diversos lugares e aqui tem muita informação num documento só, né? Então, eu achei muito importante essa questão de estar trazendo a fala dos alunos, achei legal a

questão da parte histórica, esses dados sobre o DSM, um pouco do contexto histórico né, as perguntas também: por que incluir, né? Por que acolher, né? O que que é incluir? O que que é acolher? Então, eu achei o material muito bom para compartilhar e fazer parte da semana de formação para professores (Sara).

A questão de compartilhar o Protocolo para outros profissionais da Educação que atuam com estudantes autistas tem sido uma preocupação nossa. Entendemos que o Protocolo não atenderá apenas os autistas, mas, na sua maioria, servirá de apoio para direcionar a inclusão escolar de outros estudantes com deficiências ou transtornos, assim como não ser um documento exclusivo para o Ensino Médio.

A professora Jussara, do grupo 3, relatou o seu posicionamento sobre a apresentação do Protocolo:

A apresentação do trabalho é excelente, com um uso eficaz de recursos visuais que permitem maior atenção do público. Além disso, o texto possui uma linguagem simples e acessível, tornando-o fácil de entender para todos os públicos. Isso é importante, pois facilita a comunicação e a transmissão de informações de forma clara e objetiva. Isso é extremamente importante, pois ajuda a manter o interesse do público e facilita a compreensão das informações apresentadas.

Normalmente, os trabalhos científicos são apresentados de forma monótona, sem cores e imagens, o que pode dificultar a compreensão e torná-los cansativos para o público. No entanto, o uso de recursos visuais neste trabalho permitiu uma maior atenção e tornou a apresentação mais dinâmica e interessante. Em suma, a combinação entre a apresentação visual atrativa e um texto acessível faz com que este trabalho se destaque e seja mais eficaz na transmissão de conhecimento (Jussara).

Evidenciamos que, assim como conseguimos estabelecer um diálogo com os grupos 1 e 2, também o fizemos com o grupo 3, que eram professoras que atuavam na Sala de Recursos Generalista nos anos iniciais e na Educação Infantil. Perceber essa comunicação por toda a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio demonstrou a acessibilidade que o Protocolo possui e que, com ajustes, pode ser utilizado por diversos profissionais da Educação Básica.

Ainda que, segundo os relatos dos participantes, conseguimos manter uma boa comunicação com o leitor, perguntamos sobre as melhorias que poderiam ser acrescentadas ao Protocolo. Então, essas melhorias foram discutidas no subtema a seguir.

Melhorias

O último subtema esteve voltado para as melhorias propostas pelos participantes da avaliação do Protocolo. As melhorias envolviam: i) um meio e ii) ajustes na estrutura do documento.

O professor Carlos, do grupo 1, fez uma colocação valiosa para nós sobre a importância e o valor do Protocolo como mais uma forma de se pensar a inclusão escolar, mas que ele não poderia representar um fim, visto que outras ações podem ser realizadas com um objetivo em comum, promovendo o processo de inclusão escolar. Ele detalhou assim:

O Protocolo poderá ser considerado um ponto norteador sobre a recepção, acolhimento e formação do estudante com TEA na rede pública do DF, mas não deverá ser um instrumento fim, pontuo abaixo algumas complementações:

- a) Reconhecer o estudante com TEA e suas fragilidades, individualizando cada estudante com laudos mais precisos. Para tal, consolidar uma parceria entre as Secretarias de Educação e Saúde, pois um laudo detalhado é sinônimo de um melhor acolhimento;*
- b) Ampliação das salas de recursos com aumento em número de profissionais, material pedagógico lúdico e cursos de formação de pessoal;*
- c) Incentivo à formação de professores de salas regulares, para um atendimento especializado ao estudante com TEA;*
- d) Efetivamente diminuir a quantidade de estudantes em sala de aula, pois não há possibilidade de atendimento direcionado aos estudantes especiais com classes lotadas;*
- e) Melhoramentos da estrutura física das escolas, com o fim de diminuir o sofrimento sensorial do autista;*
- f) Implementação de pesquisas pedagógicas com o envolvimento de toda comunidade escolar em ações que deem visibilidade à existência do autista com a finalidade da compreensão da síndrome e o possível “nascituro do respeito” a este público;*
- g) Maior efetividade do AEE com os docentes das salas comuns (muito bem pontuado no Protocolo disposto);*

No mais, parabênizo pela fantástica iniciativa de desenvolver um Protocolo que é um marco para as instituições de ensino do DF, incentivando futuros acadêmicos a complementar e aperfeiçoar um atendimento mais respeitoso aos estudantes com TEA.

São pesquisas acadêmicas com tal peso de reconhecimento que coloca o ser humano no mais alto patamar da dignidade (Carlos).

Percebemos que os pontos destacados pelo professor Carlos são questões que o incomodam como professor autista, tanto para a sua prática docente como para a forma como os seus estudantes autistas estão sendo incluídos dentro da escola. Ele fala do lugar de autista, de quem sabe o que foi ser estudante autista em uma época em que existiam poucos diagnósticos e pouco tratamento diferenciado para os que precisavam, na escola comum nos anos de 1970, quando era estudante. A sua preocupação é extremamente relevante, pois, ainda que ele não tenha estudado em uma escola inclusiva, porque, naquela época, a escola não tinha esse modelo, ele defende uma escola inclusiva para os autistas (Brasil, 2015).

O professor Saulo sugeriu que logo no início do Protocolo fosse acrescentado um *“índice de orientação” (Saulo)* para que fosse possível uma busca a informações de forma mais rápida. Essa mesma sugestão foi dada pela professora Karla, do grupo 2, e, também, a numeração das páginas para *“facilitar a localização de um assunto. Entendo que a intenção da construção de um Protocolo é que seja pesquisado, estudado de acordo com as necessidades surgidas na prática do docente” (Karla).*

A professora finalizou, sugerindo que fosse dado um nome e uma capa ao Protocolo e que fossem apresentados *“trabalhos (links) com pesquisas que apresentam discussões de práticas dentro dessa perspectiva que você nos apresenta no ensino de ciências” (Karla).*

As melhorias foram muito bem acolhidas por nós, pois entendemos que vivemos um processo, que o nosso Protocolo, como disse o professor Carlos, não é um fim, mas um meio, um entre vários meios que existem para corroborar com o processo inclusivo dos estudantes autistas e de qualquer outro. Pensar nas melhorias é estarmos abertos a novas ideias e, colocá-las em prática, é entender que o amanhã é cheio de possibilidades e de caminhos que ainda estão por vir.

As Contribuições do Protocolo

No início do nosso trabalho tínhamos uma pergunta que guiou a construção da nossa tese e que agora vamos responder: quais as contribuições o desenvolvimento de um Protocolo de ações educacionais inclusivas para auxiliar os professores da SRG e da CCI pode trazer para o acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas de escolas públicas do Ensino Médio do Distrito Federal, no contexto da Educação em Ciências?

A seguir, apresentamos dez pontos que entendemos como as contribuições do desenvolvimento do Protocolo. São elas:

a) a individualização: a importância das adaptações individualizadas baseadas nas necessidades específicas de cada estudante autista, reconhecendo a diversidade no transtorno do espectro autista;

b) as estratégias de ensino flexíveis: que incentiva o uso de diferentes metodologias de ensino para acomodar diversos estilos de aprendizagem;

c) um suporte emocional: o Protocolo sugere estratégias a fim de apoiar as necessidades emocionais dos estudantes;

d) um ambiente de aprendizagem planejado: as informações contidas no Protocolo indicam como criar ou manter um ambiente de aprendizagem mais acolhedor para os estudantes;

e) a formação e a sensibilização do corpo docente: o conteúdo do Protocolo pode auxiliar na formação contínua e na reflexão dos professores para uma prática de ensino mais inclusiva;

f) a adequação curricular: as adequações curriculares no contexto da Educação em Ciências discutidas no Protocolo podem ser utilizadas na sua sala de aula a fim de atender às necessidades dos estudantes autistas;

g) a acessibilidade e a inclusão: as informações contidas no Protocolo podem favorecer a inclusão escolar e a acessibilidade nas atividades escolares;

h) a colaboração com as famílias e professores: a importância da colaboração contínua entre professores e famílias, para assegurar um melhor acompanhamento do processo educativo do estudante autista;

i) a comunicação: as informações são apresentadas de maneira clara e acessível para que os professores entendam o texto;

j) a avaliação contínua e o feedback: o Protocolo deve despertar no professor uma constante reflexão sobre as estratégias educacionais utilizadas por ele assim como avaliar os estudantes autistas, ajustando as práticas conforme necessário para melhor atender aos estudantes autistas.

Respondida as nossas perguntas, seguimos agora as nossas considerações finais desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas autistas são capazes de aprender assim como qualquer pessoa. A escola, enquanto instituição social e espaço de convivência, deve promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano de qualquer pessoa com vistas à formação cidadã, por meio de uma Educação Inclusiva de qualidade na qual atenda às necessidades específicas dos estudantes e valorize a convivência com os seus pares.

No contexto escolar, os professores ainda dispõem de pouca experiência e conhecimento para lidar com as especificidades e características diferenciadas desses estudantes. Contudo, o número de matrículas de estudantes com deficiência e transtornos tem aumentado ano após ano. Assim, entendemos que construir um Protocolo para orientar os professores que atuam com estudantes autistas, sejam na Sala de Recursos Generalista ou na Classe Comum Inclusiva, proporcionou a esses profissionais uma reflexão sobre a sua práxis e a possibilidade de construir outros caminhos de ensino e aprendizagem que sejam mais capazes de promover desenvolvimento humano e acessibilidade a esses estudantes. Uma acessibilidade que envolve a prática pedagógica docente especializada e regente, que deve se adequar às demandas desse alunado.

Dada a relevância da atuação do professor especialista, lócus também, do nosso trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o objetivo principal dessa pesquisa foi construir um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para professores que atuam com estudantes autistas do Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências. Durante as fases da investigação, identificamos que os professores da SRG e da CCI têm enfrentado situações difíceis no que se refere às suas atuações com os estudantes autistas. No entanto, os professores, as professoras e os estudantes, participantes desta pesquisa, contribuíram com as suas percepções e se colocaram à disposição para ajudar-nos.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos objetivos específicos para orientar esse trabalho e percorremos um longo trajeto até chegarmos aos resultados. Nesse processo, identificamos a percepção dos professores da CCI, da SRG e dos estudantes autistas. Então, planejamos e construímos o nosso Protocolo de orientação para esses profissionais que atuam na escolarização dos estudantes autistas no contexto da Educação em Ciências, a fim de despertar novos olhares para

o acolhimento, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, buscando mecanismos facilitadores de aprendizagem. A construção do Protocolo considerou tanto a percepção dos professores como dos estudantes autistas sobre o processo de escolarização e o acolhimento deles. Não tivemos um documento orientador para, a partir dele, construirmos o nosso protocolo, mas consideramos referenciais teóricos importantes, leis que garantem direitos a essas pessoas e regulamentam a Educação Inclusiva no nosso país e as leis específicas do Distrito Federal. Discutimos esses assuntos considerando as falas e os posicionamentos dos estudantes entrevistados, apoiados na Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski, na legislação e documentos normativos da Educação Especial no DF.

Durante o nosso trabalho, tivemos pouca resistência quanto à participação dos entrevistados. Conseguimos planejar e executar as atividades propostas com poucas modificações.

Na primeira fase, as entrevistas aconteceram conforme planejamos e identificamos a percepção dos professores da CCI, tanto dos professores que conviviam com o autismo diariamente (professor autista e o professor, pai de uma garota autista) como os professores cujo convívio estava vinculado apenas à sua atuação docente. Em seguida, identificamos a percepção das professoras da SRG e a percepção dos estudantes autistas, com o objetivo de entender como se davam o acolhimento e o processo de escolarização desses estudantes e como eles mesmos percebiam esses processos. As entrevistas com os estudantes autistas aconteceram em dois formatos diferentes, na Escola Albert Einstein, individualmente e na Escola Marie Curie em grupo, como uma roda de conversa que proporcionou uma maior interação, apoio entre eles e liberdade para os estudantes expressarem o que pensavam e sentiam.

As técnicas utilizadas promoveram interação e possibilitaram o estabelecimento de vínculos entre os participantes e a pesquisadora. Não enfrentamos resistências às atividades propostas, o que facilitou a nossa construção de dados. O roteiro da entrevista semiestruturada, as gravações dos áudios e os questionários possibilitaram um riquíssimo banco de informações, no qual delimitamos o que seria discutido e analisamos conforme os objetivos gerais e específicos desse trabalho.

Na segunda fase, construímos o Protocolo, no qual iniciamos com uma discussão sobre por que incluir e por que acolher, para então, apresentarmos as características do autismo e tecer sobre as falas dos estudantes uma conversa reflexiva com o professor leitor. Utilizamos uma linguagem clara e um *layout* atrativo para chamar a atenção dos temas e subtemas que seriam discutidos.

Na terceira fase, realizamos a validação do Protocolo por meio das contribuições dos professores avaliadores, dos quais parte deles participaram da primeira fase da pesquisa e outros participaram apenas desse momento. Todos os professores avaliadores atuavam na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, ou na Sala de Recursos Generalista ou na Classe Comum Inclusiva.

O Protocolo superou as nossas expectativas. Quando iniciamos o nosso projeto, não tínhamos noção do documento que seria produzido. Após a análise das avaliações dos professores, percebemos que esse Protocolo contempla o Ensino Fundamental e Médio na sua maioria e poderá ser utilizado como orientação para atuação de professores com os estudantes com deficiência. Entendemos que tudo que discutimos apresentou informações ao professor leitor de uma maneira clara e de fácil entendimento, utilizando recursos visuais que chamassem a atenção de quem estava lendo. Procuramos escrever o Protocolo como alguém que realiza uma conversa informal, sem o rigor acadêmico, mas com embasamento, tanto teórico como da fala dos estudantes, sob o olhar 'nada sobre nós sem nós'. Trouxemos os estudantes autistas como protagonistas desse documento para justificar o que o professor da CCI e da SRG pode fazer pelo processo educativo e o acolhimento desses estudantes, sempre buscando facilitar a aprendizagem deles, assim como a Inclusão Escolar, para que realizem as suas atividades de forma autônoma e independente.

Os dados foram analisados por meio da Análise Temática Dialógica que proporcionou dinamicidade na análise e possibilitou a construção dos mapas de significados, permitindo uma compreensão global das percepções dos participantes da pesquisa sobre o que gostaríamos de saber, o processo educativo dos estudantes autistas e o acolhimento deles.

Pelos posicionamentos dos professores participantes, percebemos as reflexões sobre as possibilidades de mudanças de atuação e de concepção sobre a Educação Inclusiva e a Educação em Ciências voltado para a compreensão de todos,

haja vista que o Protocolo permitiu a reflexão sobre a *práxis* dos professores e sobre novas concepções sobre ensinar e aprender no contexto inclusivo, despertando-os para possíveis mudanças de pensamentos dos participantes no que diz respeito a Inclusão Escolar dos estudantes autistas e a Educação em Ciências realizada nas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal.

A avaliação realizada e o Protocolo construído mostraram que a pesquisa foi uma oportunidade de desenvolvimento de competências profissionais, por permitir a formação baseada no compartilhamento de experiências entre professores que atuam com estudantes autistas e buscavam uma educação de qualidade e um trabalho diferenciado.

O Protocolo foi entendido por nós como um documento com diretrizes formativas para os professores que atuam tanto na CCI ou SRG, por possibilitar uma constante reflexão sobre a sua prática pedagógica. Os posicionamentos dos professores entrevistados mostraram que, aos poucos, estamos mudando o nosso olhar para os estudantes com deficiência e autismo, buscando práticas pedagógicas para atendermos as suas necessidades e proporcionarmos aprendizagem, formação para a vida e o trabalho e a cidadania plena em busca de uma sociedade que reconhece e respeita a diversidade humana.

Atualmente, o estudante autista está matriculado na escola regular em classes comuns inclusivas porque acreditamos ser o melhor espaço para que esse aluno se desenvolva, por meio das interações sociais com os seus pares, professores e a comunidade escolar, em geral. É evidente os avanços sociais e cognitivos que a inclusão tem proporcionado a todas as pessoas, por promover a convivência e valorizar as diferenças e a diversidade, em busca, por meio da Educação Inclusiva, uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

APA. **Dicionário de Psicologia da APA**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 TR**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivros, 2007.

BERSH, R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, Brasília, 2006. 146.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. D. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 Abril 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 Abril 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Berenice Piana nº 12764**, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 06 Abril 2022.

BRASIL. **A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: [s.n.]. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília: [s.n.]. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 13.861 DE 18 DE JULHO DE 2019**. Brasília: [s.n.]. 2019. p. 01.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Básica 2023**, Brasília, 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: [s.n.]. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007**. Brasília: [s.n.]. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC. 2012. p. 72.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: [s.n.]. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**. Brasília: [s.n.]. 2023.

CACHAPUZ, A. F. C.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da Educação em Ciências às Orientações para o Ensino das Ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação**, v. 10, p. 363-381, 2004.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. 176 p.

CERQUEIRA, T. C. S. **(Con)Textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHALMERS, A. F. **O que é Ciência afinal?** 1ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CUNHA, E. **Educação na família e na escola.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2019. 96 p.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak editora, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Orientação Pedagógica:** educação especial, Brasília, DF, p. 142, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília: [s.n.]. 2014. p. 50.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Portaria nº 45, de 16 de fevereiro de 2018.** Brasília: [s.n.]. 2018. p. 10.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Estratégia de Matrícula 2024.** Portaria nº 1.305 de 21 de Dezembro de 2023. Brasília: [s.n.]. 2023. p. 148.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Resolução nº 03 de 19 de dezembro de 2023.** Brasília: [s.n.]. 2023. p. 07.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. D. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Aspectos legais e Orientação Pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, I. A questão da diversidade da condição humana na sociedade. **Revista da ADPPUCRS,** Porto Alegre, dezembro 2004. 77-86.

FERNANDES, L. K.; RIBEIRO, L. D. M.; BORGES, F. T. ANÁLISE TEMÁTICA DIALÓGICA APLICADA A UMA RODA DE CONVERSA: uma explanação baseada em relato de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, 22, 2020.

FERREIRA, A. B. D. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4ª. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓES, M. C. R. D. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 116-131, julho 2000.

GUILHEM, D.; DINIZ, D. **O que é ética em pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LARROSA, J. A experiência e suas linguagens. In: TRADUÇÃO CRISTINA, A.; WANDERLEY, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2015. p. 35-36.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Tradução de Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, D. **Compensação e cegueira**: um estudo historiográfico - Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. 264 p.

LOSS, A. S.; LYRA, L. R. Percepções das Emoções e dos Sentimentos no Cenário de Isolamento Social e do retorno as Aulas Presenciais. In: LOSS, A. S.; LYRA, L. **Educação Emocional e Profissão Docente**: processos autoformativos. Curitiba: CRV, 2023.

MANTOAN, M. T. É. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, 5, Janeiro/Julho 2010. 12-15.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, M. L.; RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **PSICOLOGIA POLÍTICA**, v.11, n. Nº 22., p. 345-358, Dezembro 2011.

MEDEIROS, P. C. V. B. **Atendimento Educacional Especializado: Uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o Professor Especialista**. 208f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, UnB, Brasília. 2018.

MILLAR, R. Um Currículo voltado para a compreenssão de todos. **Ensaio**, v. 5, n. 2, p. 73-91, Outubro 2003.

MITTLER, P. **Educacao Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana** **14**, 2008. 477-509.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2009. 67-77.

PAOLI, J. D.; SAMPAIO, J. O. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. **Cadernos RCC#21**, v. 7, p. 206-215, Maio 2020.

RODRIGUES, M. L. D. Dissertação. **Mediação Psicopedagógica na Aprendizagem da Criança com Autismo desde a Perspectiva Histórico-Cultural**, Brasília, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHAW, G. S. L.; LEANDRO, L. Mitos e verdades sobre o autismo: contribuições e possibilidades na compreensão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. In: MÓL, G. D. S.; CAIXETA, J. E. **O ensino de ciências na escola inclusiva: múltiplos olhares**, volume 2. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. p. 232.

SILVA, A. S. F.; CRISTOFOLETI, R. D. C. Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência. **Kiri-Kere: Pesquisa em Ensino**, v. 3, Abril 2020.

SILVA, C. C. D.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisa qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 23, p. 245-267, jun-set 2017.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, jan-jun 2003.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: [s.n.], 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Tratado de Defectologia, Obras Completas (Tomo 5)**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski : Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade** , v. XXI, n. nº 71, p. 21-44, Julho 2000.

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

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37, dez 2011. 861-870.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª. ed. Rio de Janeiro: e-papers, 2018. 176 p.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, v. 1, 2021. 239 p.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de Neto Cipolla José; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90 p.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L. D.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, p. 84-91, Maio 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE – ENTREVISTAS



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de qualificação do Doutorado da Educação em Ciências pela Universidade de Brasília, intitulado: Proposta de Protocolo de Atendimento e Orientações Didático Pedagógicas para docentes que atuam com Estudantes Autistas do Ensino Médio, no Contexto da Educação em Ciências.

O objetivo desta pesquisa é identificar os sujeitos das pesquisas, sua trajetória de vida, e suas contribuições na atuação pessoal e profissional com pessoas autistas.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de um roteiro de entrevista mediada realizado () presencial ou () virtual na data combinada _____ com um tempo estimado para sua realização: _____. Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Dr(a). Gérson de Sousa Mól, na Universidade de Brasília telefone: (61) 3107-3820, no horário: 14:00 - 17:00 hs.

Este projeto foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação da Educação em Ciências do Instituto de Química da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do telefone: (61) 3107-3820 ou do e-mail gersonmol@gmail.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome e assinatura

Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de 202__

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR AUTISTA



Perguntas para o roteiro de Entrevista

Abertura: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de construir dados para a construção de um Protocolo de ações educacionais inclusivas de acolhimento e acompanhamento para auxiliar os docentes do AEE e da sala comum no processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

O seu depoimento é muito importante para essa pesquisa. A entrevista será gravada, e o seu conteúdo será confidencial. Você concorda?

Ser professor

1. Como você se vê?
2. O que é ser professor?
3. Como chegou até aqui?

O Transtorno do Espectro Autista: conhecendo uma história de vida

4. Em que época você recebeu o diagnóstico de autismo?
5. Como você descreveria a importância da escola desde a sua infância: avanços e obstáculos.
6. Como você era acolhido na escola? Pelos colegas e professores? Que estrutura era oferecida?
7. Preconceito x acolhimento. Como essa relação pode interferir na vida das pessoas autistas?
8. Qual a importância da convivência com os pares para o estudante autista?

Prática docente

9. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua na docência?
10. Como a sua história de vida pode interferir/contribuir na sua atuação docente?
11. Como pode contribuir para o aprendizado do seu aluno?

12. Como você enxerga e lida com as potencialidades dos estudantes autistas? E as especificidades? O que pode ser feito para ajudar esses estudantes?
13. Quais os recursos pessoais e materiais utilizados por você na sua sala de aula? Os recursos são os mesmos para todos os alunos? Como esses recursos facilitam seu trabalho?
14. Como o trabalho do AEE é capaz de auxiliar a sua prática docente?
15. Você tem apoio da equipe gestora para solucionar problemas que envolvam estudantes autistas? Como a coordenação pedagógica vê o seu trabalho?

O Ensino Inclusivo

16. O que você conhece sobre a Educação Inclusiva? Tem alguma formação na área?
17. Segundo Vigotski, por meio da compensação social é possível superar os limites impostos pela deficiência por meio de novos caminhos que são criados. Você teria um exemplo de superação para relatar.
18. Durante as aulas, o que mais te incomoda/aflige quando você observa o posicionamento dos estudantes autistas? O que você gostaria que fosse diferente?
19. Você está feliz com o trabalho que desenvolve?
20. Teria alguma coisa a mais para contar?

Muito obrigada pela sua participação e pelas informações. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento que julgar necessário.

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAI DE UMA GAROTA AUTISTA



Perguntas para o roteiro de entrevista

Abertura: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de construir dados para a construção de um Protocolo de ações educacionais inclusivas de acolhimento e acompanhamento para auxiliar os docentes do AEE e da sala comum no processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

O seu depoimento é muito importante para essa pesquisa. A entrevista será gravada, e o seu conteúdo será confidencial. Você concorda?

Ser professor

1. Como você se vê?
2. O que é ser professor?
3. Como chegou até aqui?

O Transtorno do Espectro Autista: conhecendo a história de vida de um pai de uma menina autista

4. Fale sobre a sua experiência de vida com o autismo.
5. Como foi/tem sido escolarização da sua filha?
6. Preconceito x acolhimento. Como essa relação interferiu na vida dela e da sua família?
7. Existiu atendimento diferenciado? Se sim, de que forma? Existia adequação curricular e adaptação de material pedagógico? Como eram as avaliações?
8. Como você descreveria a importância da escola desde a sua infância: avanços e obstáculos.
9. Qual a importância da convivência com os pares para o estudante autista?
10. Como a sua família lida(va) com o autismo?

Prática docente

11. Qual a sua formação? Há quanto tempo atua na docência?

12. Como a sua história de vida (Pai de uma menina autista) pode interferir/contribuir na sua atuação docente?
13. Como pode contribuir para o aprendizado do seu aluno?
14. Como você enxerga e lida com as potencialidades dos estudantes autistas? E as especificidades? O que pode ser feito para ajudar esses estudantes?
15. Quais os recursos pessoais e materiais utilizados por você na sua sala de aula? Os recursos são os mesmos para todos os alunos? Como esses recursos facilitam seu trabalho?
16. Como o trabalho do AEE é capaz de auxiliar a sua prática docente?
17. Você tem apoio da equipe gestora para solucionar problemas que envolvam estudantes autistas? Como a coordenação pedagógica vê o seu trabalho?

O Ensino Inclusivo

18. O que você conhece sobre a Educação Inclusiva? Tem alguma formação na área?
19. Segundo Vigotski, por meio da compensação social é possível superar os limites impostos pela deficiência por meio de novos caminhos que são criados. Você teria um exemplo de superação para relatar.
20. Durante as aulas, o que mais te incomoda/aflige quando você observa o posicionamento dos estudantes autistas? O que você gostaria que fosse diferente?
21. Você está feliz com o trabalho que desenvolve?
22. Teria alguma coisa a mais para contar?

Muito obrigada pela sua participação e pelas informações. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento que julgar necessário.



Perguntas para o roteiro de entrevista

Abertura: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de construir dados para a construção de um Protocolo de ações educacionais de acolhimento e acompanhamento para auxiliar os docentes do AEE e da sala comum no processo educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

O seu depoimento é muito importante para essa pesquisa. A entrevista será gravada, e o seu conteúdo será confidencial. Você concorda?

1. Fale sobre a sua formação.
2. Para você, o que é acolhimento?
3. Descreva ações de acolhimento que você desenvolve na sala de recursos onde trabalha.
4. O que você associa a acolhimento, quando pensa em estudantes autistas?
5. Quando você recebe estudantes autistas, o que você faz?
6. Para você, o que é acompanhamento pedagógico?
7. Me conta ações de acompanhamento pedagógico que você desenvolve na sala de recursos onde trabalha e/ou, me conta ações de acompanhamento pedagógico que você desenvolve com estudantes autistas.
8. O que você gostaria que fosse diferente quanto ao acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas a fim de facilitar a inclusão escolar?
9. Você gostaria de ter acesso a algumas orientações ou documento para auxiliar no processo educativo de estudantes autistas?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA CLASSE COMUM INCLUSIVA DE CIÊNCIAS



Perguntas para o roteiro de entrevista

Abertura: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de construir dados para a construção de um Protocolo de ações educacionais de acolhimento e acompanhamento para auxiliar os docentes do AEE e da sala comum no processo educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

O seu depoimento é muito importante para essa pesquisa. A entrevista será gravada, e o seu conteúdo será confidencial. Você concorda?

1. Fale sobre a sua formação.
2. Para você, o que é acolhimento?
3. Descreva ações de acolhimento que você desenvolve na sala de aula.
4. O que você associa a acolhimento, quando pensa em estudantes autistas?
5. Quando você recebe estudantes autistas, o que você faz?
6. Para você, o que é acompanhamento pedagógico?
7. Você faz ações de acompanhamento pedagógico nas suas aulas de Química/Física/Biologia?
8. Se sim, me conta ações de acompanhamento pedagógico que você desenvolve na sala com estudantes autistas.
9. O que você gostaria que fosse diferente quanto ao acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes autistas a fim de facilitar a inclusão escolar?
10. Você gostaria de ter acesso a algumas orientações ou documento para auxiliar no processo educativo de estudantes autistas?

APÊNDICE F – ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES AUTISTAS DO ENSINO MÉDIO



Perguntas para o roteiro de entrevista

Abertura: Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de construir dados para a construção de um Protocolo de ações educacionais de acolhimento e acompanhamento para auxiliar os docentes do AEE e da sala comum no processo educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas do Ensino Médio no contexto da Educação em Ciências.

O seu depoimento é muito importante para essa pesquisa. A entrevista será gravada, e o seu conteúdo será confidencial. Você concorda?

1. Para você, o que é acolhimento?
2. Me conta ações de acolhimento que você já viveu aqui na escola.
3. Você sabe o que é acompanhamento pedagógico?
4. Me conta o que você já viveu de acompanhamento pedagógico nas aulas de Física, Química e/ou Biologia?
5. O que você gostaria que fizessem por você para que você se sentisse acolhido dentro da escola?

APÊNDICE G – O PROTOCOLO

Acesse o QR code abaixo ou o link para solicitar o acesso ao Protocolo.



https://www.canva.com/design/DAGGWtp8mSg/NzsrSF1ney5CbXuaXJ9NJQ/edit?utm_content=DAGGWtp8mSg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PROTOCOLO

Professor(a),

Após uma longa trajetória de pesquisa escutando professores(as) da Classe Comum Inclusiva, da Sala de Recursos Generalistas e estudantes autistas desenvolvemos um Protocolo de orientações docentes para professores(as) que atuam com estudantes autistas. A partir das entrevistas construímos esse documento e agora voltamos para apresentá-lo a você, professor(a) participante.

Conhecer a sua opinião é fundamental para que as informações contidas nesse documento cumpram o seu objetivo orientando os docentes a fim de atender as necessidades dos(as) estudantes autistas de maneira eficiente e respeitosa. Queremos que esse Protocolo atenda expectativas dos(as) professores e acolha as necessidades dos(as) estudantes autistas no processo educativo deles.

Por favor, responda por escrito ou por áudio (*whatsapp*) as 04 perguntas seguintes baseando-se em sua experiência/opinião sobre o Protocolo. Suas respostas são importantes para melhorarmos esse documento.

Após a leitura do Protocolo (*link* enviado por *whatsapp*) responda as perguntas:

- 1) Descreva o que você considerou mais importante.

- 2) O que te chamou mais a atenção quando leu esse Protocolo?

3) Existia alguma(as) informação(ões) descrita(s) no Protocolo que você não conhecia? Qual(is) seria(m)?

4) Algo mais a nos falar? A sua opinião é muito valiosa para nós.

Sua opinião é muito importante para compreendermos se o Protocolo de orientações docentes seja verdadeiramente benéfico para os(as) estudantes autistas, auxiliando na orientação de professores(as) a fim de promover um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos.

Muito obrigada!

Priscila Caroline

Doutoranda

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – UnB

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU
TESE DE DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 08 de outubro de 2024.

Assinatura do/a discente:



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Priscila Caroline Valadão de Brito Medeiros

Título do Trabalho: Um Protocolo de acolhimento e acompanhamento pedagógico para professores que atuam com estudantes autistas do Ensino Médio, no contexto da Educação em Ciências

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Gerson de Souza Mól