



**UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA**

**FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS  
NO CONTEXTO MARANHENSE**

**[Factors Influencing the Dropout Rates of Students with Autism Spectrum  
Disorder in Youth and Adult Education: Challenges and Inclusive Strategies in the  
Context of Maranhão]**

**Dissertação de Mestrado**

**Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor**

**Maria Vanda de Souza Montele**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Fátima Coelho**

**Porto, 2025**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa  
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:  
Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, sob  
orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

Universidade Fernando Pessoa  
Porto, 2025

## **RESUMO**

A inclusão educacional tem se consolidado como um dos pilares das políticas públicas no Brasil, mas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este trabalho investiga os fatores que influenciam a evasão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EJA, com foco no estado do Maranhão. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão e listar quais as estratégias e práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas pelos professores para diminuir esta evasão.

A metodologia utilizada foi de quantitativa, por meio da aplicação de questionários a 32 educadores e gestores da EJA no Maranhão. Os principais resultados revelaram que a evasão é influenciada por fatores como a falta de recursos adaptados, práticas pedagógicas inadequadas, barreiras sociais e estigmas, além de condições socioeconômicas desfavoráveis. A pesquisa também destacou a importância do envolvimento ativo das famílias e da formação docente contínua para atender às especificidades dos alunos com TEA. Acredita-se que as reflexões e recomendações apresentadas possam contribuir para o avanço das práticas pedagógicas e o fortalecimento da inclusão educacional no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Autismo. Educação de Jovens e Adultos.

## **ABSTRACT**

Educational inclusion has been consolidated as one of the pillars of public policies in Brazil, but it still faces significant challenges, especially in Youth and Adult Education (EJA). This work investigates the factors that influence the dropout rate of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at EJA, focusing on the state of Maranhão. The research has the general objective of understanding the factors that contribute to school dropout among students with autism spectrum disorder enrolled in Youth and Adult Education (EJA) in Maranhão and listing which strategies and pedagogical practices can be used by teachers to reduce this evasion.

The methodology used was quantitative, through the application of questionnaires to 32 EJA educators and managers in Maranhão. The main results revealed that dropout rates are influenced by factors such as the lack of adapted resources, inadequate pedagogical practices, social barriers and stigmas, in addition to unfavorable socioeconomic conditions. The research also highlighted the importance of active involvement of families and continuous teacher training to meet the specificities of students with ASD. It is believed that the reflections and recommendations presented can contribute to the advancement of pedagogical practices and the strengthening of educational inclusion in Brazil.

**Keywords:** Inclusive Education. Autism. Youth and Adult Education.

## **ÍNDICE GERAL**

<b>INTRODUÇÃO</b>	8
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	11
<b>CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O AUTISMO</b>	11
1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)	12
1.2 A educação como um direito social	13
<b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO</b>	16
2.1 A formação do professor na educação inclusiva	16
2.2 Os desafios do professor na sala de aula com alunos do espectro do autismo	19
2.3 O papel das políticas públicas no fortalecimento da formação docente	21
<b>CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), INCLUSÃO E AUTISMO</b>	27
3.1 Contextualização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	27
3.2- A inclusão de jovens com perturbação do espectro do autismo na Educação de Jovens e Adultos	31
3.3 Tecnologias Assistivas na Educação de Jovens e Adultos	36
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	39
<b>CAPÍTULO IV- PERCURSO METODOLÓGICO</b>	39
4.1 Problemática	39
4.2 Objetivos	40

4.3 Objetivo Geral	40
4.4 Objetivos Específicos	40
4.5 Metodologia	40
4.6 População e Amostra	41
4.7- Instrumentos e Procedimentos	46
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	47
5.1- Síntese da Análise dos Resultados Apresentados	56
<b>CONCLUSÕES</b>	60
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	63
<b>ANEXOS</b>	67

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição de Gênero	42
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição de Idade	43
<b>Gráfico 3.</b> Distribuição por Formação	43
<b>Gráfico 4.</b> Tempo de Formação	44
<b>Gráfico 5.</b> Tempo no cargo que ocupa	44
<b>Gráfico 6.</b> Distribuição dos professores e dos gestores	45
<b>Gráfico 7.</b> Fatores que contribuem para a evasão – EJA	47
<b>Gráfico 8</b> Desafios únicos que contribuem para a evasão – EJA	48
<b>Gráfico 9.</b> Taxa de evasão de alunos com TEA na EJA em comparação com outros grupos de alunos	49
<b>Gráfico 10.</b> Adequação das práticas pedagógicas na EJA	50
<b>Gráfico 11</b> Medidas mais eficazes para prevenir a evasão -EJA	51
<b>Gráfico 12.</b> Importância da colaboração entre escola, pais e profissionais externos	52
<b>Gráfico 13.</b> Estratégias mais eficazes para ajudar alunos com autismos na EJA	53
<b>Gráfico 14.</b> Impacto da falta de conscientização sobre o autismo na inclusão e evasão.	54
<b>Gráfico 15.</b> Eficácia das políticas educacionais na redução da evasão – EJA	55
<b>Gráfico 16</b> Impacto da Falta de Conscientização sobre o Autismo na Comunidade Escolar	55

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem sido amplamente debatida nas últimas décadas como uma prioridade nas políticas públicas e nos sistemas educacionais em diferentes partes do mundo. Este debate ganha relevância no Brasil, especialmente após a promulgação de marcos legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2008), que visam garantir a todos os alunos o direito à educação em um ambiente acolhedor e livre de barreiras. Apesar dos avanços normativos, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrenta desafios significativos, particularmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende a um público com características e necessidades heterogêneas.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta por meio de dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos restritivos e repetitivos. Essas características, somadas a barreiras estruturais e pedagógicas, tornam a permanência escolar de alunos com TEA um desafio ainda maior, especialmente na EJA. A modalidade, voltada para jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade adequada, lida com alunos que já carregam um histórico de exclusão social e educacional. No entanto, quando se trata de alunos com TEA, essas barreiras tornam-se ainda mais complexas, demandando estratégias pedagógicas específicas e suporte contínuo.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel crucial na garantia do direito à educação e na promoção da equidade social. Para muitos alunos, a EJA representa uma segunda oportunidade para acessar a escolarização e, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida. No entanto, o índice de evasão nessa modalidade é consideravelmente alto, e estudos mostram que a taxa é ainda mais elevada entre alunos com TEA. Essa realidade levanta questões sobre a adequação das práticas pedagógicas, a formação docente e a disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades desses alunos.

No estado do Maranhão, a realidade da EJA reflete desafios adicionais devido às desigualdades regionais e às limitações de infraestrutura em muitas escolas. O contexto socioeconômico desfavorável e a falta de políticas públicas efetivas para a inclusão agravam a situação, tornando a evasão de alunos com TEA um problema urgente a ser investigado. Nesse cenário, a presente pesquisa busca compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo matriculados na Educação de

Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão e listar quais as estratégias e práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas pelos professores para diminuir esta evasão.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre a inclusão de alunos com TEA na EJA, especialmente no contexto regional do Maranhão. Ao investigar os fatores que influenciam a evasão desses alunos, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas que promovam maior permanência e equidade educacional. Além disso, o estudo busca oferecer contributos teóricos e práticos para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, fortalecendo a inclusão educacional no contexto da EJA.

Os desafios enfrentados por alunos com TEA na EJA não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como parte de uma interação complexa de fatores estruturais, pedagógicos, sociais e emocionais. Entre as barreiras identificadas na literatura, destacam-se a ausência de recursos adaptados, práticas pedagógicas insuficientemente inclusivas, falta de formação docente específica e estigmas sociais que dificultam a interação e a participação desses alunos no ambiente escolar. Essas barreiras não apenas comprometem o processo de ensino-aprendizagem, mas também afetam a autoestima e o engajamento dos alunos, contribuindo para a evasão.

Moran (2007) reforça que a capacitação docente é uma condição indispensável para a inclusão, pois permite que os educadores desenvolvam competências para lidar com as complexidades do TEA e implementar práticas pedagógicas mais eficazes.

Outro aspecto relevante abordado pela literatura é o papel das políticas públicas na promoção da inclusão educacional. Embora o Brasil possua uma legislação robusta no campo da educação inclusiva, sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente em regiões com maior desigualdade social, como o Maranhão. Booth e Ainscow (2011) destacam que a inclusão não deve ser vista apenas como uma questão técnica ou pedagógica, mas como uma transformação cultural que envolve todos os atores do sistema educacional. Isso inclui não apenas educadores e gestores, mas também alunos, famílias e a comunidade escolar como um todo.

O envolvimento da família foi identificado como um fator essencial para a permanência de alunos com TEA na escola. A parceria entre escola e família contribui para fortalecer o suporte emocional e pedagógico oferecido aos alunos, além de facilitar a comunicação e a elaboração de estratégias personalizadas. No entanto, a pesquisa também aponta que muitas famílias enfrentam dificuldades socioeconômicas que limitam sua capacidade de se envolver ativamente no processo educacional. Essas condições reforçam a

necessidade de políticas públicas que articulem a educação com outras áreas, como saúde e assistência social, para oferecer um suporte mais abrangente às famílias e aos alunos.

A metodologia adotada neste estudo é de natureza quantitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a professores, gestores e outros profissionais envolvidos na EJA no estado do Maranhão.

Com base nos dados coletados, este estudo busca responder às seguintes questões: Quais são os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos com TEA na EJA? Quais estratégias e recursos são considerados mais eficazes pelos educadores e gestores para atender às necessidades desses alunos?

A partir dessas questões, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, abordando conceitos relacionados ao TEA, à inclusão educacional e à EJA. O segundo capítulo discute a formação de professores e os desafios da inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. O terceiro capítulo foca na EJA, explorando sua história, características e desafios para a inclusão de alunos com necessidades específicas. O quarto capítulo detalha a metodologia adotada no estudo, bem como a análise dos dados coletados. Por fim, o quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão, seguidos das considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa e oferecem recomendações para políticas públicas e práticas pedagógicas.

Ao investigar a evasão de alunos com TEA na EJA, esta dissertação busca não apenas contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Acredita-se que os resultados e reflexões apresentados neste estudo possam inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas a promover mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, fortalecendo o direito à educação para todo

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O AUTISMO

Insta salientar, desde logo, que conforme entendimento proposto por Azevedo (2009), o termo autismo encenou pela primeira vez em meados de 1911, tendo sido trazido à tona por Bleuler, com o escopo de dispor acerca das características da esquizofrenia, mais especificamente em razão da perda do contato com a realidade. Além do mais, “É a partir da descrição de Leo Kanner, em 1943, que se depreende a noção de um ‘autismo infantil precoce’, com particularidades próprias. O autismo deixa de ser um aspecto da esquizofrenia para adquirir especificidade clínica.” (Azevedo, 2009, p. 28).

Nesse passo, verifica-se a atuação importante de Kanner no âmbito do autismo, já que foi o primeiro estudioso a apontar a principal característica que recai sobre a aludida síndrome, que diz respeito à incapacidade do indivíduo, desde o início de sua vida, em se relacionar com outras pessoas e/ou situações, conforme aponta Azevedo (2009):

“A partir da observação desses casos, Leo Kanner (1943) destaca, como principal característica da síndrome, a incapacidade de crianças, desde o início da vida, de se relacionarem com pessoas e situações. Além disso, refere que são crianças que apresentam olhar ausente, ausência de movimento de antecipação, indiferença à imagem no espelho, estereotípias, ecolalia (ausência de formação espontânea de frases, uso de pronomes pessoais inadequados – repetição dos pronomes tal com os ouvem, sem declinações para adaptá-los à situação atual) e desejo ansiosamente obsessivo de manter a igualdade.” (Azevedo, 2009, p. 28)

Mais especificamente em 1944, quase que de maneira concomitante com a atuação de Leo Kanner, o psiquiatra e pesquisador austríaco Hans Asperger escreveu o artigo intitulado como “A psicopatia autista da infância”, ocasião em que observou que o padrão de comportamento, bem como de habilidades, recaia de maneira mais manifesta na figura masculina, cujas deficiências sociais eram grandiosamente graves, tendo em vista a ausência de empatia, além da ausência da capacidade de se fazer amizades, dentre outras particularidades, conforme Instituto Pensi (2018).

Além disso, o Instituto Pensi (2018) também delimita que em 1952 a Associação Americana de Psiquiatria procedeu de maneira a efetuar a publicação da primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, que, basicamente, trouxe em seu bojo algumas nomenclaturas e critérios para se proceder com o diagnóstico de transtorno mental. Em 1968 ocorreu a publicação da segunda edição do Manual de Doenças Mentais, ocasião em

que houve maior predominância da psicodinâmica psiquiátrica. Dentro deste enfoque, Schettini Filho (2018) salienta que o indivíduo que porta autismo é aquele que carece de instrumentos para lançar-se de si mesmo, especialmente quando se trata da questão do afeto:

“Autista não é nem o “fora-de-si”, nem mesmo o que está aprisionado dentro de si. É aquele a quem faltam instrumentos para lançar-se de si mesmo, sobretudo pelas vias das expressões de afeto. E mais ainda: é aquele que não se deixa com facilidade atingir tentativas de aproximação do afeto alheio.” (Schettini Filho, 2018, p. 85)”

Diante disso, o autismo pode ser considerado, conforme entendimento proposto por Varella (2018), como sendo um transtorno global que alberga três características precípuas, quais sejam, a inaptidão para que o indivíduo aja no contexto social, a dificuldade para efetuar comunicação, bem como resta estabelecido um comportamento restritivo e repetitivo.

### 1.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Inicialmente, cumpre aqui salientar que o Transtorno de Espectro Autista acaba por abarcar diferentes síndromes que envolvem determinadas perturbações no que tange o desenvolvimento neurológico do indivíduo, contemplando-se, aqui, três características consideradas como fundamentais, que podem ou não se manifestar em conjunto, a saber: a dificuldade na comunicação, mais precisamente quanto ao domínio da linguagem, a dificuldade de socialização e, ainda, o desempenho de um comportamento restritivo e repetitivo, conforme Varella (2019).

Ademais, não se pode olvidar que nos moldes delimitados por Varella (2019), recebe o nome de espectro (*spectrum*) pelo fato de englobar situações que se diferenciam umas das outras, respingando na dificuldade de comunicação, bem como no relacionamento social:

“O Transtorno do Espectro Autista (TEA) engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico com três características fundamentais, que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente. São elas: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês), recebe o nome de espectro (*spectrum*), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e relacionamento social.” (Varella, 2019, p. única).

Sob esse enfoque, Costa (2016) salienta que o transtorno do espectro autista se consubstancia nos déficits persistentes que tangem a comunicação social e, ainda, a interação social. Ademais, aqui também podem ser elencados os déficits de reciprocidade socioemocional, bem como de habilidades para compreender um relacionamento. Levando-se em consideração o quadro clínico que poderá advir do Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, Costa (2016) explica melhor as alterações trazidas pelos guias de classificação diagnóstica:

“Até o começo de 2013, os guias de classificação diagnóstica usados pelos profissionais para identificar esse tipo de transtorno eram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). [...]

Em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, e com este vieram algumas mudanças significativas em relação aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A partir do DSM-5, todos os distúrbios do autismo, incluindo o Transtorno Autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.” (Costa, 2016, p. 48/49).

Diante de tudo o que foi enfatizado neste tópico, cumpre aqui salientar que nos dizeres de Varella (2019) ainda se mostra dificultoso verificar qual é a cura para o transtorno do espectro autista e, de igual maneira, não há qualquer padrão de tratamento que pode ser atribuído de maneira igualitária sobre todos aqueles que portam o aludido distúrbio. Portanto, Varella (2019) é claro quando dispõe que cada indivíduo necessita de um acompanhamento individualizado, que, além da atuação de um profissional multidisciplinar, também requer a participação da família, considerando que o tratamento medicamentoso apenas será indicado na hipótese em que surgirem complicações, bem como comorbidades.

## 1.2 A educação como um direito social

Nesse particular, cumpre ressaltar em um momento inicial que os direitos sociais, nos dizeres de Masson (2016), tiveram como início a crise alavancada no Estado Liberal, eis que, por um lado, subsistia manifesto avanço do capitalismo e, do outro, a parca preocupação destinada aos problemas sociais. Diante disso, diversas reivindicações foram sendo efetuadas pela população com o escopo de efetivar a justiça social. Sob esse prisma, após a efetuação de

reivindicações históricas, Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017) albergam que o artigo 6.º, da Constituição Federal de 1988, passou a contemplar os direitos sociais básicos que faz jus os indivíduos.

Observa-se, assim, o contido no artigo 6.º, da Constituição Federal de 1988: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Presidência da República, 1988).<sup>^</sup> Considerando o texto constitucional, são diversos os direitos sociais que se encontraram contemplados, erigindo-se, neste particular, o direito à educação, enfoque central desta pesquisa acadêmica, sendo que, para implementá-lo, faz-se necessário que subsista uma conduta positiva por parte do Poder Público, de maneira a agir de modo positivo em prol dos particulares, especialmente quando se está diante dos mais necessitados.

Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017) ainda continuam:

“Voltando-nos ao texto da Constituição Federal (1988), é facilmente perceptível que o art. 6.º, onde estão sediados os direitos básicos (sem prejuízo dos direitos específicos dos trabalhadores e outros direitos sociais), insere-se num contexto mais amplo do direito constitucional. Com efeito, o Preâmbulo já evidencia o forte compromisso com a justiça social, comprometimento este reforçado pelos princípios fundamentais elencados no Título I da CF, dentre os quais se destaca a dignidade da pessoa humana (art. 1.º, III), positivada como fundamento do próprio Estado Democrático de Direito.” (Sarlet, Marinoni & Mitidiero, 2017, p. 636).

Portanto, é possível falar, neste particular, em direitos básicos que restam destinados à comunidade, tendo por finalidade basilar a justiça social, especialmente como forma de fazer erigir à dignidade dos indivíduos, cujo atributo se mostra essencial para o Estado Democrático de Direito. Assim, mais precisamente quando se trata do direito à educação, não há dúvidas de que tal resta compreendida no rol dos direitos sociais. Mas, o que é um direito social?

No dizeres de Moraes (2018), os direitos sociais são observados como sendo aqueles direitos que se mostram fundamentais ao homem, dizendo respeito a verdadeiras prestações positivas. Digam-se, positivas, eis que há obrigação do Estado em promover este direito em prol do indivíduo, cuja finalidade é proporcionar melhorias na vida daquelas pessoas que não detêm condições para tanto, isto é, os denominados hipossuficientes, de maneira a alcançar maior igualdade entre a população, consoante Moraes (2018):

“Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social [...]” Moraes (2018, p. 302).

Nos termos de Sarlet, Marinoni e Mitidiero (2017), qualquer pessoa pode figurar como sendo titular dos direitos sociais, que observaram, para tanto, as condições específicas em relação a algumas classes, como ocorre, por exemplo, com os trabalhadores, eis que, obviamente, somente farão jus aos aludidos direitos quem se comportar como tal. Tem-se que se tratando de direitos destinados à educação não há qualquer característica específica para que a pessoa seja detentora.

## **CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

### 2.1 A formação do professor na educação inclusiva

Nesse particular, menciona-se que há muito tempo a educação especial deixou de ser prestada nas instituições de ensino de maneira paralela, instituindo-se, assim, de maneira inclusiva, consoante Alonso (2013). É, indiscutivelmente, um aspecto importante, manifestando-se como verdadeiro respeito à diversidade quando se garante dentro do mesmo contexto a convivência de alunos que portam ou não necessidades especiais. Consoante Baú (2014), a docência tornou-se complexa e diversificada, não se estabelecendo mais como uma profissão pautada apenas na transmissão do conhecimento acadêmico ou da transformação de conhecimentos científicos em saberes escolares.

Assim, considerando as diversas alterações que estão ocorrendo na sociedade, acabou se tornando importante a formação de profissionais que se mostrem mais preparados para lecionar com alunos que possuem alguma necessidade especial, especialmente como forma de promover o domínio dos assuntos vinculados à pedagogia, nos termos de Baú (2014):

“A escola com a responsabilidade de formar profissionais mais preparados para atender a diversidade na vida em sociedade, vem constantemente fazendo mudanças na sua organização curricular, principalmente no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). [...]

O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos. A atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados.” (Baú, 2014, p. 50).

Assim sendo, identifica-se que a instituição de ensino que se mostra mais comprometida acaba atuando no sentido de promover a capacitação de profissionais que se mostrem dotadas de maior preparação no sentido de lidar com a diversidade, eis que não basta à promoção da mera inclusão, levando-se em consideração a necessidade dos profissionais também contarem com um conhecimento pedagógico para tanto. Diante disso, Alonso (2013) explanou que “O projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.” (Alonso, 2013, p. única).

Portanto, nota-se que a implementação de um projeto pedagógico pode surtir grandes efeitos positivos, especialmente como forma de habituar o profissional aos rumos que devem ser tomados, possibilitando que todos os indivíduos da classe sejam tratados de maneira igualitária, proporcionando-se um nível educacional satisfatório para todos. Especialmente quanto às atividades em que se identificaram maiores dificuldades para o aluno desenvolver sozinho, notadamente em razão da ausência de autonomia, Alonso (2013) delimitou a importância de o profissional intervir no sentido de auxiliar o aluno, instigando-o para que se sinta capaz de efetua-las.

Ademais, ressalta-se o posicionamento de Sampaio e Sampaio (2009, p. 128), compreendendo que a atuação na educação inclusiva não se esgota apenas nas competências teóricas, posto ser imprescindível, ainda, que o profissional detenha competência emocional para tanto. Sampaio e Sampaio (2009) ainda continuaram:

“As professoras que demonstram preocupação com essa formação mais ampla, têm a percepção de que este processo envolve “autoconhecimento”, pois lidar com alunos com histórias de vida tão sofridas, sejam os meninos de rua ou as crianças com transtorno no desenvolvimento, pode mobilizá-las emocionalmente [...]” (Sampaio & Sampaio, 2009, p. 129).

Além disso, não se está diante apenas da formação de profissionais que possam atuar de maneira mais específica na educação inclusiva, pois, tomando como base as peculiaridades do caso, especialmente por se tratar de pessoas com transtorno no desenvolvimento, o professor deve estar ciente das emoções que poderão ser desencadeadas. Nesse particular, Alonso (2013) delimitou que o educador inclusivo deve promover meios no sentido de conhecer de maneira específica os alunos, valendo-se, para tanto, de critérios de observação:

“O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos - em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.” (Alonso, 2013).

Portanto, na medida em que o educador passa a conhecer de maneira mais detida a turma em que está ministrando aula, faz-se necessária que sejam empregadas estratégias como forma de adequar à aprendizagem conforme as necessidades identificadas. Nesse sentido, Baú (2014) afirma que o papel desempenhado pelo profissional se mostra de extrema importância,

vez que deve estabelecer uma pedagogia que se mostra hábil a atender e, ainda, incluir todos os discentes que sejam portadores de alguma característica especial, dispendo sobre uma pedagogia diferenciada quando estiver diante destas figuras. O mesmo entendimento foi partilhado por Alonso (2013), admitindo que o professor inclusivo deve observar como foco principal a competência dos alunos, desvencilhando-se de suas limitações.

Nos moldes delimitados por Baú (2014), “Torna-se essencial que os professores tenham domínio no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos.” (Baú, 2014, p. 53). O domínio, dentro deste contexto acaba se tornando bem importante, de maneira que apenas os educadores que se encontrem mais preparados para isso – profissionalmente e emocionalmente – poderão promover o desenvolvimento de atividades que sejam eficazes para o aprendizado de todos os alunos.

Também não se pode esquecer que os professores não poderão aplicar nas salas de aula planejamentos padrões, eis que estando diante de um aluno com necessidade especial é importante que o planejamento e a execução das atividades visem promover a interação deste discente, consoante Baú (2014). Diante deste cenário, Baú (2014) agrega a necessidade de haver a formação de professores que possibilitem o seu ingresso na educação inclusiva, que, frise-se, não é identificado como algo fácil, eis que as estratégias de ensino e de atividade fogem do contexto padrão, o que acaba se tornando um verdadeiro desafio para os profissionais.

Para tanto, Sampaio e Sampaio (2009) salientam alguns mitos que devem ser quebrados em relação à educação inclusiva, como, por exemplo, o entendimento no qual aqueles que portem algum tipo de deficiência não possuem capacidade de realizar qualquer tipo de atividade sozinha, os inúmeros problemas comportamentais que são atribuídos a essas pessoas, aliado ao tabu de que apenas educadores especiais conseguem gerir classes com pessoas que portem necessidades especiais. De acordo com o que foi demonstrado no decorrer deste tópico, nota-se de maneira clara que formar um profissional para atuar na educação inclusiva requer um espaçamento amplo da mente, pois, muito embora os professores tenham noção do que é a educação inclusiva no contexto acadêmico, é certo que na prática a questão é completamente diferente.

Isso porque, irá lidar com pessoas diferentes, com certos tipos de restrições, tal como ocorre com o transtorno de espectro autista, em que a comunicação e a socialização é praticamente nula. Diante disso, cabe ao profissional entender o íntimo de cada pessoa da forma como ela é, auxiliando-as no desempenho de suas atividades sem isso a torne

incapacitada. Ademais, também se mencionou que os planos estratégicos de aulas devem ser elaborados de maneira distinta, conforme cada situação que é atribuída ao professor, já que os alunos com transtorno de espectro autista possuem condições peculiares e, diante disso, não é possível aplicar o mesmo plano de aula dos demais discentes.

## 2.2 Os desafios do professor na sala de aula com alunos do espectro do autismo

Nesse particular, menciona-se que é direito do aluno com transtorno de espectro autista ser incluído na educação e, em contrapartida, Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018) explicam que as instituições de ensino estão abrindo cada vez mais as portas para estas pessoas que portam necessidades especiais. Mas, frise-se, não se mostra uma tarefa fácil. Diante disso, Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018) apontam como primeiro desafio encontrado pelos professores a adaptação de sua metodologia para o discente que porte autismo, visto que “[...] com a metodologia diferenciada e o envolvimento do aluno o professor permitirá que o professor preste uma maior assistência a necessidade individual do mesmo sem afetar o nível de desenvolvimento de toda a sala [...]” (Costa, Barros, Dantas, Silva & Coutinho, 2018, p. 6/7)”.

Assim sendo, a questão da metodologia que é empregada no âmbito da educação inclusiva acaba se tornando um aspecto bem desafiador para o educador, pois, indiscutivelmente, faz-se necessário atribuir atenção especial para os que portam transtorno de espectro autista, mas, por outro lado, deve se atentar para o fato da existência de outros alunos, que, embora prescindam de uma atenção mais cautelosa, também estão lá para aprender. Sob esse enfoque, Araújo Neto e Araújo (2017) abordam que mais que empregar recursos metodológicos diferenciados, é oportuno que os educadores observem se a forma como a aula está sendo ministrada na sala de aula não está prejudicando o âmbito de aprendizagem dos demais alunos. Diante disso, as atividades devem ser desenvolvidas de maneira que possam atender todos os alunos.

De acordo com Araújo Neto e Araújo (2017), faz-se necessário que os educadores quebrem barreiras no sentido de estabelecer o uso de tecnologias assistivas, eis que imprescindíveis para a promoção da acessibilidade, bem como para a inclusão dos discentes especiais no âmbito do processo pedagógico:

“A utilização de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas vem chamando a atenção de muitos educadores, pois são

ferramentas de acessibilidade e inclusão que visa à inclusão no processo pedagógico. Por isso, há necessidade de inclusão dessas tecnologias na prática pedagógica dos professores.” (Araújo Neto & Araújo, 2017, p. 6).

Nesses termos, uma boa saída que foi observada é a implementação de tecnologias assistivas, como forma de promover a acessibilidade, bem como a inclusão das pessoas com transtornos de espectro autista na educação. Ainda, Costa, Barros, Dantas, Silva e Coutinho (2018) contemplam outros desafios encontrados pelos professores nas salas de aula, especialmente pelo fato de se mostrar bastante dificultosa a comunicação verbal com os discentes portadores de transtorno de espectro autista, de maneira que na maioria das ocasiões a interação na sala de aula fica adstrita apenas com os educadores em razão das ações pedagógicas.

Sobre o tema, Machado e Glap (2005) delimitam que as maiores dificuldades apresentadas pelos professores em relação à prática da docência para os que portam transtorno de espectro autista consistem no fato de existir grande dificuldade em relação à interação, bem como da comunicação destas pessoas. Somam-se a isso as crises que podem ser desencadeadas por esses alunos. Ademais, ainda se fala na insegurança dos profissionais para uma eficaz prestação de atendimento quanto aos alunos que possuem transtorno de espectro autista, muitas vezes vinculada à carência de formação, bem como do efetivo conhecimento a respeito da educação especial, nos termos de Sousa (2015).

Sousa (2015, p. 22) ainda continua no sentido de que “A perspectiva da educação inclusiva nacional deve focar não somente a matrícula do aluno na escola, mas também o preparo do contexto da comunidade escolar a fim de recebê-lo e incluí-lo de fato no processo educativo.”. Diante deste contexto, menciona-se que quando se fala em educação inclusiva, não se está diante, aqui, da mera matrícula do aluno que porta transtorno de espectro autista na instituição de ensino, já que o estabelecimento deve se encontrar preparado para a efetiva promoção dos ensinamentos, concedendo-lhe o conhecimento de maneira satisfatória.

Assim sendo, Sousa (2015) delimita a necessidade de ser implementado maior preparo teórico e, ainda, metodológico, com o fito de propiciar maior segurança por parte dos professores nas salas de aula. Foi importante salientar que cabe ao próprio educador observar as particularidades da sala em que ministra as aulas e, a partir daí, elaborar o seu método de aprendizagem, eis que cada caso requer uma análise singular e o emprego de meios diferentes daqueles utilizados por outros professores:

“Faz-se necessário que a ação do professor seja sempre amparada com um preparo teórico, metodológico e prático que lhe dê segurança para efetivar na sala de aula estratégias inclusivas. Para empregar estratégias de inclusão em sala de aula é preciso conhecê-las bem, saber seus objetivos e também, conhecer bem as necessidades de seu aluno. Não se pode utilizar uma estratégia só porque deu certo na sala do outro professor. Devem-se respeitar as peculiaridades e necessidades do aluno especial, empregando meios e/ou adaptando-os para que este se sinta incluído no processo educativo.” (Sousa, 2015, p. 22).

Portanto, aquele que atua na educação inclusiva deve promover aulas teóricas, empregando procedimentos metodológicos que possam satisfazer eficazmente a educação inclusiva. Frise-se que cada estratégia empregada deve levar em consideração as particularidades vivenciadas em cada sala de aula, pois, o que deu certo para um educador, pode não dar para outro. Diante do que foi apresentado neste tópico, mostra-se indiscutível que as pessoas com transtorno de espectro autista requerem atenção especial, o que faz com que os educadores passem por algumas dificuldades na sala de aula.

Nesse sentido, destacam-se como sendo as maiores dificuldades dos docentes a confecção de um método de ensino diferente daquele que é ministrado para os demais discentes, aliado ao fato de que o autista possui grande dificuldade em se interar e se comunicar com os demais alunos, sem se esquecer das crises que também podem se desencadear no momento que o estudante estiver na instituição de ensino.

### 2.3 O Papel das Políticas Públicas no Fortalecimento da Formação Docente

A formação docente é um elemento essencial para garantir o sucesso das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. No contexto das políticas brasileiras, diversos documentos e legislações, como o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmam a importância de qualificar os profissionais da educação para que estejam preparados para lidar com as múltiplas realidades presentes em sala de aula (Presidência da República, 2014). Essa qualificação precisa ir além dos conhecimentos teóricos, incorporando práticas que promovam a inclusão e valorizem a diversidade.

O fortalecimento da formação docente exige uma abordagem integrada que contemple tanto a formação inicial quanto a continuada. Ferreira e Aguiar (2000) destacam que, para atender às demandas das políticas inclusivas, é necessário investir em programas de formação que sejam articulados com as práticas educacionais e com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores. Sem essa conexão, a formação corre o risco de se tornar

distante da realidade e pouco efetiva no desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho inclusivo.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, estabelece metas específicas relacionadas à formação de professores, como o aumento do número de docentes com formação em nível superior e a oferta de cursos voltados para a educação especial (Presidência da República, 2014). Essas metas indicam o compromisso do Estado em promover uma formação de qualidade que prepare os educadores para atender às necessidades de todos os alunos. Contudo, os desafios para alcançar essas metas são significativos, especialmente em regiões onde o acesso a programas de formação é limitado.

Correia (2005) aponta que a formação docente deve incluir conteúdos específicos relacionados às necessidades educacionais especiais, abordando temas como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e estratégias para promover a participação de todos os estudantes. Essa abordagem não apenas amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também contribui para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Outro aspecto importante é o papel das políticas públicas no incentivo à formação continuada. Ferreira (2007) destaca que, no contexto da inclusão, a formação inicial muitas vezes não é suficiente para preparar os professores para lidar com as complexidades do trabalho educacional. Por isso, é fundamental que as políticas públicas incentivem a oferta de cursos, oficinas e outras iniciativas que possibilitem o aperfeiçoamento contínuo dos educadores. Esses programas devem ser planejados de forma a atender às demandas específicas de cada contexto educacional, respeitando as particularidades de cada região e comunidade escolar.

Ferreira, ilustra a importância da formação docente no contexto das políticas inclusivas:

"A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, precisa estar alinhada às demandas das políticas de inclusão educacional. Para isso, é necessário que os programas de formação contemplem uma abordagem interdisciplinar, que integre conteúdos teóricos e práticos. Além disso, é fundamental que os educadores tenham acesso a recursos e tecnologias que os auxiliem na implementação de práticas inclusivas em sala de aula. Sem esses elementos, a formação tende a ser insuficiente para atender às necessidades dos alunos e aos desafios impostos pelas políticas públicas" (Ferreira, 2007, p. 12).

Além da formação continuada, ressaltam que as políticas públicas devem promover condições favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores. Isso inclui a valorização da carreira docente, com salários adequados, jornadas de trabalho compatíveis e

acesso a recursos pedagógicos. Essas condições são indispensáveis para que os educadores possam exercer seu papel com qualidade e comprometimento.

O Documento Orientador do Programa Incluir, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), reforça a importância de ações voltadas para a acessibilidade na educação superior, destacando que a formação dos professores é um dos pilares para a promoção de uma educação inclusiva (Presidência da República, 2013). O documento enfatiza que a formação docente deve contemplar aspectos relacionados à adaptação curricular, ao atendimento das necessidades específicas dos alunos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Essas orientações são fundamentais para que as instituições de ensino possam implementar políticas inclusivas de maneira eficaz.

Outro ponto relevante é a necessidade de articular as políticas públicas com as demandas das escolas e das comunidades locais. Ferreira e Aguiar (2000) argumentam que a formação docente só será eficaz se estiver conectada às realidades vividas pelos professores em sala de aula. Isso requer um diálogo constante entre os gestores educacionais, os educadores e as comunidades, de modo a garantir que as políticas sejam implementadas de forma contextualizada e alinhada às necessidades locais.

A resistência às mudanças também é um desafio enfrentado no processo de fortalecimento da formação docente. Correia (2005) observa que, em muitos casos, os professores se sentem despreparados ou inseguros para adotar práticas inclusivas, especialmente quando não recebem o suporte necessário. Para superar essa resistência, é essencial que as políticas públicas incluam ações de sensibilização e formação que promovam uma mudança de mentalidade e incentivem a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, é importante destacar o papel das instituições de ensino superior na formação inicial dos professores. Essas instituições têm a responsabilidade de incorporar conteúdos e práticas relacionadas à inclusão em seus currículos, garantindo que os futuros docentes estejam preparados para lidar com a diversidade. Ferreira (2007) ressalta que, sem uma base sólida na formação inicial, os professores terão dificuldades para implementar as políticas inclusivas de maneira eficaz.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas sejam acompanhadas por mecanismos de monitoramento e avaliação, que permitam verificar sua eficácia e identificar pontos de melhoria.

A formação docente é, portanto, um componente central para o sucesso das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Somente por meio de um investimento contínuo e articulado será possível garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os

desafios da educação inclusiva e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além da importância das políticas públicas em fomentar a formação docente, destaca-se a necessidade de articular essas políticas a programas que valorizem o contexto educacional como um espaço dinâmico e diversificado. Ferreira e Aguiar (2000) defendem que uma formação de qualidade deve considerar as diferenças regionais e culturais do Brasil, garantindo que os educadores sejam preparados para atuar em realidades diversas, como escolas urbanas, rurais e indígenas. Essa abordagem requer uma visão descentralizada das políticas públicas, que permita a adaptação dos programas de formação às especificidades de cada localidade.

A Lei nº 13.005/2014 estabelece a formação continuada como um dos pilares para a valorização da carreira docente (Presidência da República, 2014). No entanto, a implementação de programas de formação continuada ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos financeiros e de condições para que os professores participem de cursos e eventos. Correia (2005) argumenta que esses programas devem ser planejados com base nas demandas identificadas em cada contexto escolar, priorizando conteúdos que sejam aplicáveis à prática docente e que abordem as dificuldades enfrentadas pelos educadores.

Outro ponto relevante é o impacto das políticas públicas na promoção de uma cultura de colaboração entre os professores. Ferreira (2007) ressalta que o trabalho colaborativo é uma estratégia eficaz para fortalecer as competências docentes, especialmente em contextos de inclusão. Quando os professores têm a oportunidade de trocar experiências e discutir desafios, conseguem desenvolver soluções coletivas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que essa colaboração seja efetiva, é necessário que as escolas disponham de tempos e espaços dedicados ao planejamento e à formação em grupo.

A adoção de tecnologias educacionais é outro elemento que pode contribuir para o fortalecimento da formação docente. Conforme destacado no Documento Orientador do Programa Incluir (Presidência da República, 2013), as tecnologias têm o potencial de ampliar o alcance das políticas inclusivas, permitindo que os professores utilizem recursos digitais para atender às necessidades de alunos com deficiência. No entanto, a falta de infraestrutura tecnológica em muitas escolas representa um entrave significativo para a implementação dessas ferramentas. Nesse sentido, é essencial que as políticas públicas invistam na aquisição de equipamentos e na capacitação dos professores para o uso das tecnologias de forma pedagógica.

Correia apresenta os desafios da formação docente no contexto inclusivo:

"As políticas públicas voltadas para a formação docente enfrentam diversos desafios, entre eles a necessidade de alinhar teoria e prática, promover uma cultura de colaboração e garantir o acesso às tecnologias educacionais. Esses desafios são agravados pela falta de recursos e pela descontinuidade de programas de formação, que muitas vezes não atendem às demandas reais das escolas. Para superar essas barreiras, é necessário adotar uma abordagem integrada, que envolva todos os atores do sistema educacional e que valorize as experiências dos professores em suas práticas cotidianas" (Correia, 2005, p. 45).

A formação de professores também precisa estar alinhada às perspectivas de gestão educacional. Ferreira e Aguiar (2000) argumentam que a gestão eficiente das políticas públicas depende de lideranças escolares capacitadas para promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Isso inclui a criação de planos de formação que estejam articulados às metas pedagógicas da escola e que considerem as características do corpo docente. Gestores preparados desempenham um papel central na motivação dos professores, incentivando-os a participar de formações e a implementar práticas inclusivas.

Outro desafio é o financiamento das políticas de formação docente. Embora a Lei nº 13.005/2014 preveja a destinação de recursos para a qualificação dos professores, a aplicação desses recursos nem sempre é eficaz. Ferreira (2007) destaca que muitas iniciativas de formação são interrompidas devido à falta de continuidade no financiamento, o que compromete os resultados esperados. Para que as políticas públicas sejam efetivas, é necessário garantir a alocação de recursos suficientes e a adoção de mecanismos de monitoramento que assegurem sua utilização adequada.

A valorização da carreira docente também está diretamente ligada à formação continuada. Ferreira (2007) argumenta que a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional é um dos principais fatores que influenciam a satisfação e a motivação dos professores. Quando os educadores percebem que estão sendo apoiados e reconhecidos, tendem a investir mais em sua própria formação e a se engajar nas práticas inclusivas. Essa valorização deve ser acompanhada por políticas que assegurem condições de trabalho adequadas, como salários justos e carga horária compatível.

A articulação entre políticas públicas e pesquisa acadêmica também é fundamental para o fortalecimento da formação docente. Correia (2005) destaca que as universidades desempenham um papel essencial na produção de conhecimento que embasa as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Essa conexão entre teoria e prática permite que os programas de formação sejam constantemente atualizados, incorporando os avanços da pesquisa e respondendo às demandas emergentes das escolas.

Por fim, é importante destacar que o fortalecimento da formação docente não é uma responsabilidade exclusiva do governo. Ferreira e Aguiar (2000) apontam que a sociedade como um todo tem um papel a desempenhar na valorização dos professores, reconhecendo sua importância para a construção de uma educação de qualidade e para a promoção da inclusão. Quando a sociedade se engaja nesse processo, cria-se um ambiente mais favorável para o desenvolvimento profissional e para a implementação efetiva das políticas públicas.

Assim, conclui-se que o papel das políticas públicas no fortalecimento da formação docente é amplo e multifacetado. Ele exige ações coordenadas que envolvam investimento financeiro, valorização profissional, acesso a tecnologias, colaboração entre os atores educacionais e articulação com a pesquisa acadêmica. Somente por meio de um esforço coletivo será possível garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão educacional e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), INCLUSÃO E AUTISMO**

### **3.1 Contextualização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

A Educação de Jovens e Adultos - EJA tem como foco proporcionar o acesso à educação, visando, por lei, garantir a capacitação às pessoas, que por inúmeros motivos tiveram que abandonar seus estudos para ir trabalhar, garantindo o sustento da sua família. Dessa forma, esses indivíduos não puderam concluir a Educação Básica na idade certa. Visto assim, a EJA é uma maneira de oferecer uma segunda chance para essas pessoas ascendam uma oportunidade no mercado de trabalho, assim como concluir seus estudos, bem como adquirir seus conhecimentos e desenvolver as suas perspectivas de inserção social.

E para isso, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, ora elencado com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, comporta como intuito a profissionalização técnico de nível médio para os excluídos e em situação de vulnerabilidade socioeconômico que não tiveram o acesso ao ensino público. Nesse sentido, conferindo-se a oportunidade no mercado de trabalho para o aluno que concluir seus estudos, bem como o certificado do ensino médio em dar o direito para o mesmo possuir sua vaga na universidade pública, estabelecido pelo decreto nº 5.478/2005. Nesses termos, o aluno que concluir com aproveitamento o curso profissional de nível técnico no âmbito do PROEJA fará jus à obtenção do diploma (Presidência da República, 2005).

“Os programas federais de alfabetização dos sujeitos pouco ou não escolarizados das últimas décadas não romperam com a lógica, citando o exemplo do MOBREAL, o Programa de Alfabetização Solidária e o Programa Brasil Alfabetizado. Em resultado do atual governo, a EJA na Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançada em 2019, reforça a reduzida importância da modalidade no âmbito das políticas educacionais.” (Silva, 2024, p. 1).

Nesse ponto, a Política Nacional de Alfabetização tem como enfoque os fatores históricos da atuação da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo por objetivo a integração e a melhoria na qualidade da alfabetização em todo o território brasileiro, como meio de combater o analfabetismo absoluto e o funcional, a fim de não excluir qualquer indivíduo do âmbito educacional que se encontre em vulnerabilidade. Para exemplificar sobre o analfabetismo absoluto, este resta enquadrado ao indivíduo que conta com uma total

incapacidade de ler e escrever, ao passo que o analfabetismo funcional se resulta a partir do momento que o aluno já passou pelo sistema educacional antes, mas não desenvolveu sua ampla habilidade para a leitura e a escrita.

“No setor educacional, um dos campos que foi mais afetado durante a ditadura militar de 1964, foi a Educação de Jovens e Adultos, já os programas de ensino seguiam o método Paulo Freire, onde se dedicavam às classes populares da sociedade. A partir dos movimentos sociais, o estado viu uma série de ideologias que permeiam essa modalidade de ensino, como o saber pensar.” (Viegas & Moraes, 2017, p. 465).

Diante desse fato histórico, a EJA, neste modelo de governo, sofreu perseguição e, por consequência, teve seus direitos mitigados, culminando em uma evasão escolar para o público da classe trabalhadora, além de contarem com uma restrição dos materiais didáticos, ora fiscalizados pelo governo, mormente sobre os tipos de saberes que eram compartilhados nas escolas. Para Moraes e Viegas (2017), o Programa Brasil Alfabetizado atribuído pela Secretaria de Educação Continuada e Diversidade provido pelo Ministério da Educação - MEC, o PROJOVEM foi instituído para incluir os jovens que necessitavam, desde logo, trabalharem, ocasionando a evasão da escola a fim de sustentar a família. Com isso, o Governo Federal viu a necessidade de ampliar projetos educacionais envolvendo os jovens para a inserção no mercado de trabalho.

Outro fator a ser discutido mediante as análises desses programas é sobre o Plano Decenal de Educação para Todos, manifestando bastante relevância na década de 90, cuja meta não foi estabelecida apenas no sentido de alcançar as crianças para lhes assegurarem o direito a uma ampla educação, mas também, aos jovens, a fim de evitar a evasão escolar. É importante frisar que o EJA não possui caráter assistencialista, mas sim a participação dos governos como forma de assegurar e beneficiar os indivíduos mediante o cenário de abandono dos estudos para o trabalho.

Dentro deste enfoque, diante do cenário que se alavancou em decorrência do amplo capitalismo existente na época, em que a exclusão dos indivíduos que sofrem com a vulnerabilidade social também é acometida com o analfabetismo, adentrar no mercado de trabalho vem se mostrando cada vez mais dificultoso, considerando as exigências competitivas no cenário atual. Dessa maneira, o indivíduo precisa buscar a sua qualificação para integrar a mão de obra e estar inserido no ensino médio, visto que a Educação de Jovens e Adultos é necessária para reaver se as políticas públicas são capazes de alcançar todos os necessitados de maneira igualitária. Para Silva (2024), pensar em programas a fim de

beneficiar o público da EJA tem que estar alinhado em uma alfabetização reparadora no âmbito da qualificação profissional e, por conseguinte, na esfera da inserção social, respaldando-se no direito de uma garantia de ascensão do trabalho para que o sujeito possa efetivamente modificar a sua realidade, bem como de sua família, resgatando a sua escolarização e ampliando a sua aprendizagem de acordo com os recursos didáticos de qualidade que a estrutura da escola oferece, além da proposta de inclusão social e digital.

Conforme o ponto anterior, os recursos digitais também integram na formação dos saberes do público da Educação de Jovens e Adultos, e isso inclui a era em que vivemos. Ressaltando sobre as políticas públicas para essa modalidade resulta no direito dos jovens e adultos terem na efetivação de materiais didáticos de qualidade incluindo a importância dos programas de transportes para os alunos se deslocarem de suas cidades. Segundo Melo (2015), reafirmando o direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação, as lutas populares por uma inclusão de todos ao sistema escolar inseriram ao poder público na garantia de manutenção, também destacando os programas de assistência e permanência estudantil que visam o provimento dos alunos a alimentação escolar e a formação dos educadores.

“Em 2001, foi lançado o Programa de Apoio ao EJA, denominado como Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade. Neste ano, o governo preconizava articular ações da Educação de Jovens e Adultos a um conjunto de programas sociais, de infraestrutura e desenvolvimento a fim de reduzir as desigualdades regionais e possibilitar as melhorias das condições de vida nas localidades mais carentes do Brasil.” (Melo, 2015, p. 86).

Em vista disso, a seguinte proposta para ampliar a Educação de Jovens e Adultos foi mais além da vertente. Com essa e outras políticas públicas envolvendo essa modalidade de ensino, os programas sociais resultaram em promover infraestrutura na possibilidade de assegurar os alunos dentro das salas de aula e evitar a grande evasão escolar, pois, sem a efetivação dessas políticas e de uma ação educativa que possibilite trabalhar para além dos conhecimentos dos mesmos, esse serviço fica desarticulado. Na concepção de Melo:

“Em 2003, as reformas educativas foram efetuadas na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, onde passaram a ser revisadas pelo próprio Ministério da Educação - MEC, onde sofreu várias mudanças nos programas e projetos para enfrentar o avanço do analfabetismo e também para reorganizar toda sua estrutura, seja econômica e política.” (2015, p. 87).

Um ponto a ser inserido nisso, a reformulação da Educação de Jovens e Adultos consta na formação do educador que está lidando com este público oriundo das políticas nacionais e vastas vulnerabilidades, incluindo, assim, a reestruturação dos materiais didáticos e a produção de materiais para facilitar a aprendizagem da compreensão da leitura e escrita. Com a vinda dessa política, tem-se a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, em 2007. Segundo Melo (2015), o propósito deste programa nacional foi a construção de Secretarias de Educação Continuada a fim de escolher materiais didáticos e ampliar um conjunto de obras para atender todo o público diversificado da Educação de Jovens e Adultos. Essa iniciativa garantiu que todas as escolas dessa modalidade recebessem recursos na política do livro e na aquisição da alfabetização.

Diante da Lei de Diretrizes e Bases na Educação, a EJA deveria ter uma ampla possibilidade de acolher a todos, porém, isso não é possível, devido à ausência dos recursos serem ineficientes. Nesse sentido, algumas minorias possuem acessos e outras não, constando, assim, os impactos na prova do supletivo possuem candidatos que atingem um valor médio poder adentrar e outro exemplo se um indivíduo não conseguir e, aquele acesso que deveria ser garantido por lei, acaba não sendo eficaz.

“O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos. Essa preocupação com os altos índices de analfabetismo visa ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído o ensino médio na idade própria. O governo sintetizando essas metas, busca vincular a erradicação do analfabetismo, ampliação da oferta de vagas nas escolas, planejamento organizacional das políticas públicas e suas efetivações.” (Presidência da República, 2011).

Ou seja, dentre essas metas resta estipulada a oferta de no mínimo 25% das vagas existentes, tanto para o ensino médio, quanto para a educação básica nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos. E sobre a escola funcionar no turno de período integral, subsiste a necessidade de efetivar-se uma política maior capaz de proporcionar uma qualidade de ensino ampla e de contratação de educadores que saibam lidar com essa alta demanda. Dentre outros marcos que foram importantes na evolução da Educação de Jovens e Adultos, as políticas públicas são primordiais até a atualidade, visando, dentro deste enfoque, a retomada dos estudos pelo público diverso, capaz de comportar as mulheres que tiveram filhos durante a juventude, oriundas de políticas assistenciais e em situação de vulnerabilidades econômicas e sociais, sem prejuízo da inserção do público atinente ao sexo masculino, dentre eles trabalhadores que precisaram abandonar os estudos precocemente.

Segundo Leite (2013), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), um dos planos de metas residia na reestruturação dos currículos escolares, bem como a oferta de uma qualidade melhor de ensino na EJA e, ainda, a questão socioeconômica do público para fazer com que os mesmos chegassem até a escola, isto é, a consolidação de políticas para evitar a evasão escolar, por exemplo, assim como a oferta de transportes para o deslocamento dos alunos, merenda, fardamento e materiais didáticos. Desse modo, os programas da Educação de Jovens e Adultos teve um amplo marco histórico marcado por lutas não apenas populares, mas também das políticas públicas, a fim de buscar melhorias de forma geral.

### 3.2 A inclusão de jovens com perturbação do espectro do autismo na Educação de Jovens e Adultos

Inicia-se esta abordagem inserindo a questão sobre os desafios dos estudantes com autismo na inclusão escolar em se tratando da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Dessa maneira, embora a escola, no cenário atual, tenha benefícios aos Programas de Educação de Jovens e Adultos, a mesma necessita de melhorias em relação aos aspectos que tocam a inclusão no espaço educacional, especialmente diante da ausência de recursos econômicos, infraestrutura adequada, materiais adequados e a capacidade profissional de acolher esses alunos. Dessa forma, dialogando com Cunha:

“Pode-se compreender que o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis de transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo. Assim, não se pode homogeneizar o sujeito com autismo, considerando que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes.” (2017, p. 23).

Segundo o Capítulo II do Título V, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, infere-se o direito de todos os alunos com TEA na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, assegurando-se um ensino público de qualidade e com profissionais capacitados que possam efetivamente se relacionar com a diversidade desse público. Na concepção de Ruivo (2022,p.9):

“O autismo é definido como “um transtorno complexo do desenvolvimento do ponto de vista comportamental, com diferentes etimologias que se manifesta em graus variados.” Esse transtorno abrange todos os níveis sociais e econômicos

estabelecidos por condições patológicas que compõem a diversidade de comorbidades relacionadas ao espectro autista e suas manifestações clínicas.”

Isto é, conforme essa análise, em se tratando do aspecto relativo à inclusão no campo da Educação de Jovens e Adultos, além da ausência de profissionais capacitados, o processo de inclusão do aluno com autismo se torna ainda mais dificultoso devido suas patologias diversificadas, além das rotinas e mudanças diárias que igualmente devem ser consideradas.

“Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender toda a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada.” (Cunha, 2017, p. 45).

Mesmo com os programas voltados para a alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, a inclusão escolar para o público que demanda maiores necessidades o acesso acaba por se tornar desigual, tendo em vista que, para a inclusão na EJA, tornar-se eficiente é fundamental para um profissional capacitado, visando, dentro deste enfoque, o acompanhamento do aluno com autismo durante a sua trajetória no ambiente educacional.

Diante do conteúdo inserto na Lei nº 12.764/12, consta o reconhecimento do direito da pessoa com espectro autista a inclusão na classe comum desde o ensino regular a um acompanhante especializado na formação em educação especial ou licenciatura plena no contexto escolar. Dessa forma, trata-se, basicamente, da comprovação das necessidades específicas do aluno para a comunicação, interação social, alimentação e cuidados especiais.

No caso de um aluno com TEA, no espaço escolar da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, necessita-se de todo um cuidado maior no sistema de ensino, como ocorre na situação do acompanhante terapêutico, além dos respectivos materiais didáticos adaptados para a sua necessidade de aprendizagem, recursos financeiros, multimídias e entre outros paralelos que a educação oferece. Isso fica nítido o quanto se resulta da importância da interferência e/ou atuação desses profissionais como forma de facilitar o processo de inclusão desses alunos.

“Entretanto, apesar do aumento crescente do número de alunos deficientes matriculados na rede regular de ensino, impulsionado nos anos anteriores, a realidade ressurgue aos olhos apontadas pela existência de falhas na legislação, visto que a recusa de matrículas em razão da deficiência continua ocorrendo de forma contínua, com fundamento nas mesmas justificativas de outrora, entre elas a inexistência do plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE.” (Ruivo, 2022, p. 54).

Nesse sentido, observa-se a importância quanto à atuação do Governo Federal para a garantia da eficiência de programas de caráter público dentro da Educação de Jovens e Adultos, a fim de incluir os alunos com TEA, considerando-se, neste enfoque, que a educação é um direito de todos, assim como consta na Constituição Federal de 1988.

Segundo Barbosa e Keller (2020), vale destacar a presença do Programa de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, que teve por objetivo em 2012 a defasagem por ano do aluno, o acesso a permanência no sistema público de ensino com a finalidade da atribuição de condições de inclusão dos alunos por outras necessidades especiais e Transtorno do Espectro Autista- TEA na inserção na Educação de Jovens e Adultos.

“As modalidades educacionais que estão voltadas ao processo de inclusão na Educação Especial destinada aos educandos com deficiências e outras necessidades na Educação de Jovens e Adultos - EJA, é um dos níveis de representação, complexidade, diversidade e pluralidade. Dessa forma, são atendidas pessoas jovens, adultas e idosos com histórias de vidas diferentes.” (Barbosa & Keller, 2020, p. 2449).

Diante da concepção acima, a EJA precisa de uma atenção maior em se tratando de uma inclusão escolar para o autismo, facilitando o processo de inserção desse público nas respectivas modalidades de ensino, não apenas no âmbito da educação infantil, ensino fundamental ou médio, como também na Educação de Jovens e Adultos, eis que, indiscutivelmente, precisam permear o âmbito da inclusão no processo social.

“Art. 4º os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, que jovens e adultos tenham acesso a uma educação com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores, ou com deficiência e permanência na escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA.” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996).

Observa-se que apesar do histórico das pessoas com deficiências no aspecto geral, as lutas se inserem no âmbito educacional na atualidade restringida por fatores políticos e socioeconômicos quando se trata de ofertar uma educação para todos eles, mas o obstáculo que se encontra nessa modalidade de educação atual é sobre as más condições de infraestrutura, como citado anteriormente.

Para Barbosa e Keller (2020), no aspecto da educação inclusiva para os alunos com autismo é necessário que as escolas que abarcam a Educação de Jovens e Adultos

transformem a política curricular na integração de todos em se tratando do foco da contratação de profissionais capacitados a fim de auxiliar os professores em sala de aula, para que, assim, possa efetivamente prestar o apoio necessário para o aluno como facilitador no processo escolar do mesmo.

“A inclusão é um tema que tem permeado muitos debates e discussões em nossa sociedade, principalmente na área educacional, pois se vive um momento no qual a garantia dos direitos à participação social de cada pessoa e o respeito à diversidade no que inclui as pessoas com deficiências.” (Barbosa & Keller, 2020, p. 2448).

Ou seja, esse modelo educacional da Educação de Jovens e Adultos não mais caracteriza como aquela que possui alunos com deficiência matriculados nas turmas, mas sim que atende a todas as suas limitações, não importando as adversidades das políticas públicas, razão pela qual é necessário se conscientizar no sentido de que a inclusão faz parte de toda essa demanda e que sem os recursos financeiros, profissionais e estruturais que o aluno com necessidades especiais precisa para a permanência na sua continuidade para formar um indivíduo independente não é passível de ser alcançado. Diante da concepção de Cabral:

“O espaço escolar é diverso e necessita que as políticas e práticas educacionais permitam a superação das diversas formas de exclusão e avancem no diálogo com as diferenças, tomando o espaço escolar um ambiente plural e construindo um sujeito mais independente possível.” (2018, p. 16).

Nesse ponto, como meio de alcançar a inclusão seria necessário um espaço além da sala de aula, objetivando, dentro deste enfoque, promover uma escola que atenda as multidisciplinaridades dos alunos acompanhados de profissionais diversos, ou seja, é imprescindível que subsista uma formulação nas políticas públicas educacionais a fim de sancionar que todos os alunos com diferentes níveis de autismo sejam acompanhados desde o início da sua trajetória escolar.

Para Cabral (2018), o ponto a ser questionado sobre a inclusão contrária e a sua relevância para a Educação de Jovens e Adultos objetiva abrir novos caminhos para o público da educação especial, principalmente para os adultos com essas necessidades, buscando o seu lugar na sociedade e a importância de investimentos para os Programas de Atendimento Educacional Especializado - PAEE.

Um dos pontos a ser mencionado quanto aos desafios que o aluno autista enfrenta na inclusão da modalidade da Educação de Jovens e Adultos é pelo fato de que os educadores

não estão preparados para lidar com as necessidades específicas dos mesmos, resultando na ausência de aprendizagem e da inclusão social. Vale igualmente ressaltar que o ambiente educacional muitas vezes não possui os recursos adequados para atender a demanda do aluno.

Segundo a Constituição Federal de 1988, reata claro no que remete o fato de que a educação é para todos, sem nenhuma distinção de qualquer tipo de especificidade, mas quando se trata da inclusão escolar existe uma série de fatores a fim de impossibilitar que o aluno com necessidades especiais usufrua desses direitos. Em vista disso, para uma educação inclusiva é indispensável que se proceda com a reivindicação de todos os direitos, especialmente quando direcionados ao Poder Público.

“Para o Programa de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, descaracterizando a qualidade do ensino, que para muitos é apenas uma passagem pela escola, sem nenhum aprendizado, apenas mais um estudante matriculado. A entrada para o PAEE na escola significa um aumento relevante de vagas, isso não deixa de ser um tipo de avanço, mas não houve um aumento das políticas públicas.” (Cabral, 2018, p. 29).

Em função disso, as políticas públicas deveriam dar mais atenção aos Programas de Atendimento Educacional Especializado com o intuito de ofertar infraestrutura para as salas de aula com a razão de trabalhar as especificidades dos alunos com autismo, bem como de outras necessidades que versem a respeito dos transtornos de aprendizagens. Outra questão diz respeito à possibilidade dos materiais didáticos disponíveis, bem como a oferta de outros benefícios a fim de nutrir a potencialidade desses alunos no aspecto da inclusão das atividades da escola. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

“art. 2º Todos os estudantes devem ser matriculados em todos os sistemas de ensino, cabendo ao sistema educacional se adequarem para atender melhor os estudantes público-alvo da Educação Especial, contemplando-os com o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização”.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem uma vasta luta pelo direito de incluir todos os alunos diante das suas adversidades para os mesmos retomarem aos estudos, dentro de um contexto da inclusão escolar para os alunos com deficiência diante da Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, o que reside na porta de entrada para o avanço social, objetivando-se construir o respeito e preparar esses alunos para viver em uma sociedade plural.

### 3.3 Tecnologias Assistivas na Educação de Jovens e Adultos

As tecnologias assistivas têm desempenhado um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas ferramentas, que abrangem desde dispositivos físicos até softwares educacionais, permitem a superação de barreiras que tradicionalmente excluem estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem do processo educacional. Conforme aponta Galvão Filho (2009), a tecnologia assistiva deve ser compreendida como um meio de empoderamento, oferecendo recursos que possibilitam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar.

Um dos principais benefícios das tecnologias assistivas é sua capacidade de personalizar o ensino. Diferentemente de abordagens tradicionais, essas ferramentas permitem que o conteúdo educacional seja adaptado às necessidades individuais dos alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (Presidência da República, 2013), tecnologias como softwares de leitura para deficientes visuais e aplicativos de comunicação alternativa para pessoas com deficiência intelectual têm demonstrado grande potencial na melhoria do desempenho acadêmico e na promoção da autonomia dos estudantes.

Além disso, (Galvão Filho, 2012) ressalta que a introdução de tecnologias assistivas no contexto da EJA não apenas beneficia os alunos, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao utilizar esses recursos, os educadores têm a oportunidade de explorar metodologias inovadoras e de ampliar seu repertório pedagógico. No entanto, o autor alerta que o uso efetivo das tecnologias depende de uma formação adequada, que capacite os docentes a integrar esses recursos às práticas pedagógicas de maneira significativa.

Outro aspecto relevante é a relação entre tecnologia assistiva e acessibilidade. Conforme apontado pela UNESCO (2009), a inclusão educacional não pode ser dissociada da acessibilidade física e digital. Para que as tecnologias assistivas sejam efetivas, é necessário que as escolas estejam equipadas com infraestrutura adequada, incluindo conexão à internet, dispositivos eletrônicos e espaços adaptados. Esse compromisso com a acessibilidade reflete o reconhecimento de que todos os estudantes têm o direito de acessar uma educação de qualidade.

Mantoan (2005) reforça que a introdução de tecnologias assistivas no ambiente escolar deve ser acompanhada de uma mudança cultural, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. Para a autora, a tecnologia, por si só, não é suficiente para

transformar a realidade educacional. É necessário que haja um engajamento coletivo, envolvendo professores, alunos, famílias e gestores, para criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Essa visão destaca a importância de um trabalho colaborativo na implementação das tecnologias assistivas.

Um exemplo prático da relevância das tecnologias assistivas pode ser observado em casos de estudantes com deficiência auditiva. Ferramentas como aplicativos de tradução em Libras e legendas automáticas têm facilitado o acesso a conteúdos educacionais, promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva. Segundo o relatório do SINAES (2013), a implementação dessas tecnologias em instituições de ensino superior resultou em um aumento significativo na participação e no desempenho acadêmico de alunos com deficiência auditiva. Esse dado reforça a eficácia das tecnologias assistivas quando integradas a políticas educacionais inclusivas.

Galvão filho (2012), ilustra a importância das tecnologias assistivas no contexto educacional:

"As tecnologias assistivas têm se mostrado um recurso indispensável para a promoção da inclusão educacional. Elas permitem que os alunos superem barreiras de acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia e a participação ativa no processo de aprendizagem. No entanto, para que essas tecnologias sejam verdadeiramente eficazes, é essencial que sejam acompanhadas de uma infraestrutura adequada e de uma formação docente que capacite os professores a utilizá-las de maneira pedagógica. Apenas com a integração desses elementos será possível transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo" (Galvão Filho, 2012, p. 87).

A implementação de tecnologias assistivas também enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se a falta de recursos financeiros e de apoio institucional para a aquisição e manutenção desses equipamentos. Conforme observa Galvão Filho (2009), muitas escolas da EJA, especialmente em regiões periféricas, ainda carecem de condições básicas para integrar tecnologias em suas práticas pedagógicas. Essa realidade reflete a necessidade de investimentos mais robustos e de políticas públicas que priorizem a inclusão digital nas instituições de ensino.

Outro obstáculo é a resistência de alguns educadores em adotar tecnologias assistivas. Mantoan (2005) destaca que essa resistência muitas vezes está associada à falta de familiaridade com os recursos tecnológicos e ao medo de não conseguir utilizá-los de maneira eficiente. Para superar esse desafio, é essencial promover ações de sensibilização e capacitação que desmistifiquem o uso das tecnologias e demonstrem seus benefícios para o ensino e a aprendizagem.

Além disso, é importante considerar o impacto das tecnologias assistivas na avaliação educacional. Tradicionalmente, os métodos avaliativos têm se concentrado em medir o desempenho dos alunos de forma padronizada, desconsiderando suas particularidades. No entanto, as tecnologias assistivas permitem a criação de instrumentos de avaliação mais flexíveis, que valorizam as competências individuais dos estudantes. Essa abordagem contribui para uma avaliação mais justa e alinhada aos princípios da educação inclusiva (UNESCO, 2009).

Outro ponto relevante é o papel das políticas públicas na disseminação das tecnologias assistivas. O Ministério da Educação, por meio do programa Tecnologia Assistiva: conceitos e aplicações (Presidência da República, 2013), tem desenvolvido iniciativas voltadas para a capacitação de professores e a distribuição de recursos tecnológicos em escolas públicas. Contudo, ainda há muito a ser feito para que essas ações alcancem todas as instituições de ensino, especialmente aquelas localizadas em áreas remotas.

O engajamento da comunidade escolar é outro fator essencial para o sucesso das tecnologias assistivas. Conforme argumenta Galvão Filho (2012), a inclusão educacional só é possível quando todos os atores envolvidos no processo - professores, alunos, gestores e famílias - estão comprometidos em criar um ambiente que valorize a diversidade. Essa colaboração pode ser fortalecida por meio de ações de conscientização e formação, que promovam a compreensão dos benefícios das tecnologias assistivas para a aprendizagem.

Por fim, é fundamental que as tecnologias assistivas sejam vistas não apenas como ferramentas de apoio, mas como elementos transformadores do processo educacional. Quando integradas a uma abordagem pedagógica inclusiva, essas tecnologias têm o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço mais equitativo e acessível. Para isso, é necessário um compromisso contínuo com a inovação, a formação docente e o investimento em infraestrutura.

Assim, conclui-se que as tecnologias assistivas desempenham um papel central na educação de jovens e adultos, oferecendo recursos que potencializam a inclusão e promovem uma aprendizagem significativa. No entanto, para que essas tecnologias cumpram seu papel de maneira plena, é necessário enfrentar desafios como a falta de recursos, a resistência cultural e a necessidade de formação docente. Apenas com ações coordenadas será possível criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e acessível para todos.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV- PERCURSO METODOLÓGICO

#### 4.1 Problemática

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem se mostrado um dos principais desafios para a inclusão educacional no Brasil. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos, a realidade enfrentada por esses alunos evidencia uma lacuna significativa entre o que é previsto em diretrizes nacionais e o que é efetivamente praticado no cotidiano escolar. Alunos com TEA, que já apresentam dificuldades intrínsecas de comunicação, interação social e adaptação a ambientes tradicionais de ensino, encontram, na EJA, barreiras adicionais que comprometem sua permanência e progresso educacional.

Entre os principais fatores que contribuem para essa evasão estão a ausência de recursos adaptados às necessidades específicas desses alunos, como materiais pedagógicos e tecnologias assistivas, e a escassez de formação docente direcionada para lidar com o autismo. Muitos professores não recebem capacitação adequada para compreender as particularidades do TEA, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Além disso, a falta de uma flexibilização curricular que considere as limitações e potencialidades desses alunos agrava ainda mais a exclusão.

As barreiras sociais também desempenham um papel crucial nesse cenário. O estigma associado ao autismo e a falta de conscientização por parte da comunidade escolar, incluindo colegas e professores, contribuem para que os alunos com TEA se sintam marginalizados. Essa exclusão afeta diretamente a autoestima e o engajamento desses estudantes, levando ao abandono escolar.

No estado do Maranhão, essas dificuldades são potencializadas pelas desigualdades regionais e pelas condições socioeconômicas adversas, que limitam ainda mais o acesso a recursos e oportunidades educacionais. Muitas escolas enfrentam problemas estruturais graves, como a falta de equipamentos tecnológicos, espaços adaptados e apoio especializado. Além disso, a realidade socioeconômica de muitas famílias reforça a necessidade de políticas

públicas integradas que articulem educação, saúde e assistência social para apoiar não apenas os alunos, mas também seus familiares.

Diante desse contexto, definiram-se as seguintes questões de investigação:

Quais são os principais fatores que contribuem para a evasão de alunos com TEA na EJA?

Quais estratégias e recursos são considerados mais eficazes pelos educadores e gestores para atender às necessidades desses alunos?

## 4.2 Objetivos

O estudo busca compreender os fatores que contribuem para a evasão de alunos com TEA na EJA e identificar ações e estratégias que possam promover maior inclusão e permanência desses alunos. A pesquisa é orientada por objetivos específicos que visam detalhar e abordar os elementos estruturais, pedagógicos e sociais que impactam diretamente a experiência educacional de alunos com TEA. Assim definiram-se os seguintes objetivos:

### 4.3 Objetivo Geral

Compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão e Listar quais as estratégias e práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas pelos professores para diminuir esta evasão.

### 4.4 Objetivos Específicos

1. Identificar os principais factores que contribuem para a evasão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo
2. Listar as percepções sobre as medidas mais eficazes para prevenir a evasão de alunos com TEA na EJA e as estratégias pedagógicas mais utilizadas
3. Compreender a percepção dos inquiridos sobre a eficácia das políticas educacionais atuais na redução da evasão de alunos com TEA na EJA

### 4.5 Metodologia

Trata-se de um estudo que quanto aos objetivos assenta numa abordagem de pesquisa descritiva, visando compreender e analisar os fatores que influenciam a evasão de alunos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O caráter descritivo permite detalhar e caracterizar as barreiras enfrentadas por esses alunos e os aspectos que afetam sua permanência no ambiente escolar.

A aplicação de método quantitativo foi especialmente útil para identificar padrões e tendências nos dados coletados, percepções dos educadores e eficácia das políticas públicas de inclusão.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados a uma amostra de 32 educadores, gestores e outros profissionais diretamente envolvidos na EJA no estado do Maranhão. Os questionários foram desenvolvidos com base nos objetivos da pesquisa e embasados em literatura (Arroyo, 2000); Bissoli, 2010; Queiroz, 2011 & Soek et al, 2009), sobre inclusão educacional, abordando temas como práticas pedagógicas, barreiras enfrentadas pelos alunos com TEA, recursos disponíveis e eficácia das políticas educacionais. A aplicação dos questionários foi conduzida de forma online, garantindo maior acessibilidade aos participantes e viabilidade logística.

Os dados coletados foram analisados seguindo uma abordagem estatística e interpretativa. A análise quantitativa utilizou ferramentas estatísticas descritivas para organizar e interpretar as respostas dos questionários, identificando frequências, percentuais e tendências.

Por fim, a metodologia adotada também considerou questões éticas na condução da pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e deram seu consentimento para participar, garantindo a confidencialidade das respostas e o anonimato. Essa abordagem ética assegurou que o estudo fosse conduzido de maneira responsável, respeitando os direitos dos participantes.

Dessa forma, a metodologia utilizada neste estudo combina rigor acadêmico e flexibilidade, proporcionando uma análise robusta e integrada sobre a evasão de alunos com TEA na EJA. O método quantitativo, aliado a uma sólida base teórica, possibilitou uma compreensão detalhada do problema e contribuiu para o desenvolvimento de propostas que possam fortalecer a inclusão educacional no Brasil.

#### 4.6 População e Amostra

A população deste estudo é composta por educadores e gestores escolares diretamente envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Maranhão.

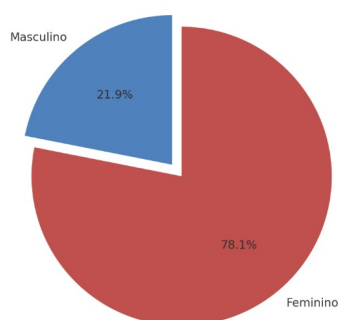
Esses profissionais desempenham papéis fundamentais na implementação das políticas públicas de inclusão e na aplicação de práticas pedagógicas voltadas para atender às demandas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A amostra selecionada, é de tipo não probabilístico e de conveniência incluindo 32 participantes.

A análise dos perfis sociodemográficos dos participantes oferece um panorama inicial sobre o contexto educacional da EJA no Maranhão. As informações referentes ao gênero, idade, formação acadêmica e tempo de atuação dos profissionais destacam características importantes que influenciam diretamente a prática pedagógica e a implementação de políticas inclusivas. Esses dados revelam uma predominância de educadores do gênero feminino e uma força de trabalho jovem, mas também evidenciam a necessidade de formação continuada e especialização para lidar com as demandas específicas da inclusão de alunos com TEA, conforme passamos a caracterizar:

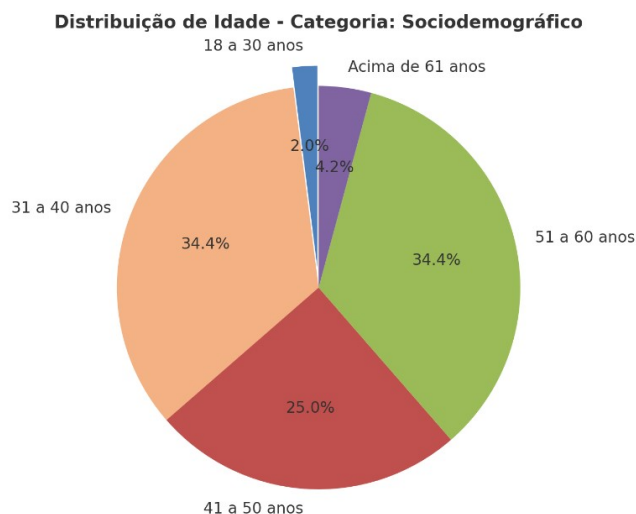
### Gráfico 1 Distribuição de Gênero

Distribuição de Gênero - Categoria: Sociodemográfico



O Gráfico 1 evidencia a predominância de mulheres (78,1%) em relação aos homens (21,9%) entre os participantes do estudo, o que reflete uma tendência recorrente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em contextos inclusivos. Essa maioria feminina está alinhada a fatores históricos e culturais que vinculam a docência a características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como paciência e sensibilidade (Mantoan, 2005). Essa predominância, no entanto, também aponta para uma desigualdade de gênero que limita a diversidade de perspectivas no ambiente educacional.

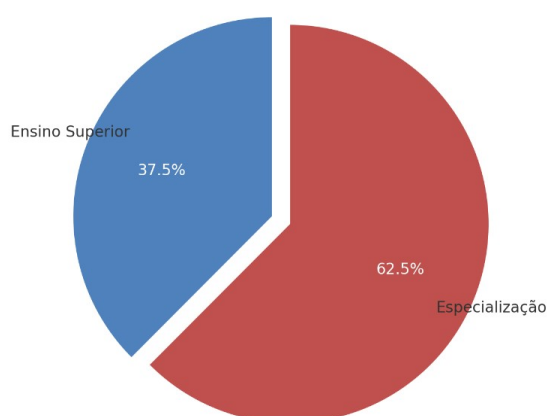
## Gráfico 2 Distribuição de Idade



O Gráfico 2 apresenta a distribuição etária dos participantes, com maior concentração nas faixas de 31 a 40 anos (34,4%) e 51 a 60 anos (34,4%), seguidas por 41 a 50 anos (25%). Apenas 6,2% têm menos de 30 anos ou mais de 61 anos. Esses dados sugerem que a EJA atrai predominantemente profissionais em idade madura, o que pode indicar maior experiência no campo, mas também destaca a necessidade de formação continuada para atualização pedagógica.

## Gráfico 3 Distribuição por Formação

**Distribuição por Formação - Categoria: Sociodemográfico**

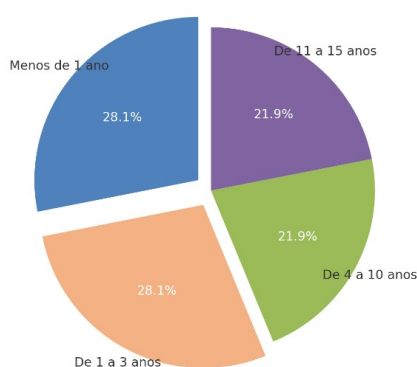


O Gráfico 3 apresenta a formação acadêmica dos participantes, indicando que 62,5% possuem especialização, enquanto 37,5% têm apenas o ensino superior. Esses dados evidenciam um perfil majoritariamente qualificado, o que pode favorecer a implementação de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas inclusivas. Contudo, como aponta Mantoan (2005) a

especialização por si só não garante a capacidade de lidar com a diversidade em sala de aula, sendo essencial a formação contínua e específica para inclusão. Essa qualificação avançada dos educadores reflete um potencial para adaptação às necessidades de alunos com TEA, mas reforça a necessidade de estratégias práticas.

### Gráfico 4 Tempo de Formação

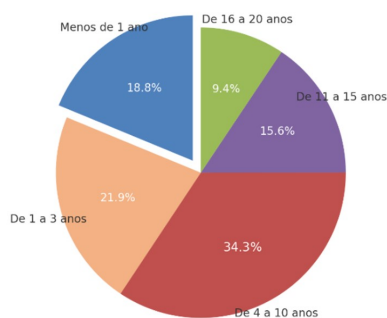
Quanto tempo de formação - Categoria: Sociodemográfico



O Gráfico 4 apresenta o tempo de formação dos participantes, distribuído de forma equilibrada entre as categorias: menos de 1 ano (28,1%), de 1 a 3 anos (28,1%), de 4 a 10 anos (21,9%) e de 11 a 15 anos (21,9%). Esses dados refletem uma diversidade de experiências profissionais, combinando perfis recém-formados com outros mais experientes.

### Gráfico 5 Tempo no cargo que ocupa

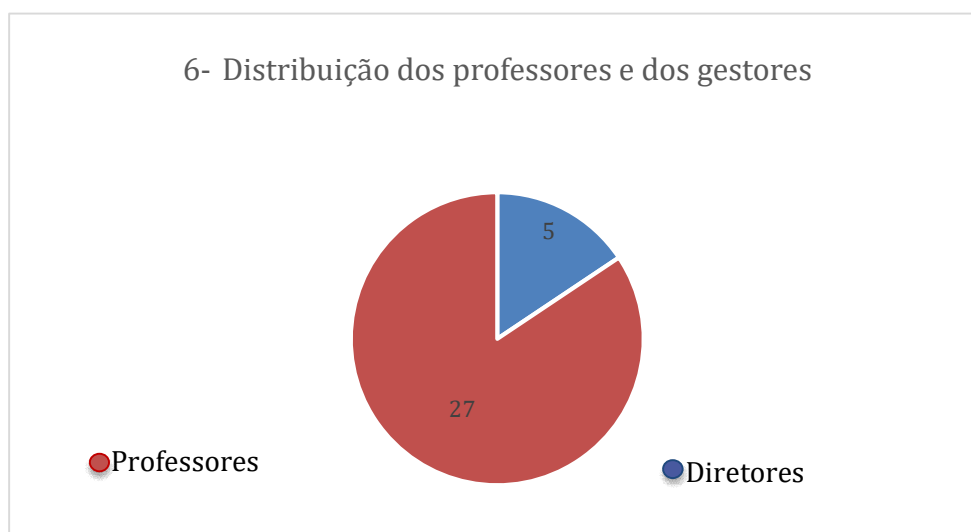
Tempo no cargo que ocupa - Categoria: Sociodemográfico



O gráfico 5 apresenta a distribuição dos participantes em relação ao tempo no cargo que ocupam, destacando uma diversidade significativa de experiências profissionais. A maior parcela, 34,3%, possui entre 4 e 10 anos de atuação, indicando que a maioria dos respondentes possui experiência consolidada no campo educacional. Em seguida, 21,9% dos participantes estão no cargo há 1 a 3 anos, enquanto 18,8% têm menos de 1 ano de experiência, revelando uma presença considerável de profissionais iniciantes. Outros 15,6% possuem entre 11 e 15 anos no cargo, e 9,4% estão na função há mais de 16 anos, representando os educadores mais experientes.

Essa diversidade de tempos de atuação reflete uma combinação interessante de perspectivas, com educadores recém-ingressos e profissionais. Por fim, os dados sociodemográficos dos participantes revelam um panorama complexo e desafiador, mas também cheio de possibilidades. A combinação de diferentes perfis profissionais, quando bem aproveitada, pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que haja um compromisso coletivo entre gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. Somente assim será possível superar as barreiras estruturais e culturais que ainda limitam a inclusão plena na EJA.

**Gráfico 6 Distribuição dos professores e dos gestores**



O gráfico 6 destaca a percepção da distribuição de diretores e professores que atuam em escolas públicas na Educação de Jovens e Adulto (EJA) com TEA, onde os respondentes

professores foram 27 que atuam com TEA, já 5 gestores atuam no gerenciamento, na execução dos trabalhos pedagógicos dessa modalidade.

#### 4.7 Instrumentos e Procedimentos

Este estudo foi aprovado pela plataforma Brasil (anexo 1) e autorizado pelo secretário de Educação do município de Pirapemas (anexo 2)

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, desenvolvidos com base nos objetivos da pesquisa e fundamentados na literatura sobre inclusão educacional, autismo e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os questionários foram estruturados para abordar aspectos centrais relacionados à evasão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender tanto as barreiras enfrentadas quanto as estratégias e recursos disponíveis para promover a inclusão. A sua versão inicial foi enviada a três professores doutores para validação, chegando-se assim à versão final (anexo 3)

Os questionários estavam divididos em duas partes: a primeira para caracterização dos inquiridos e na segunda parte foram incluídas perguntas sobre práticas pedagógicas, percepção dos educadores e gestores sobre a evasão de alunos com TEA.

A aplicação dos questionários foi realizada de forma online, utilizando plataformas digitais acessíveis. Essa estratégia foi adotada para assegurar a participação de profissionais de diferentes regiões do estado do Maranhão, considerando as limitações geográficas e logísticas locais. Essa abordagem também garantiu maior flexibilidade para os respondentes, que puderam participar de forma remota e em horários convenientes.

Após a coleta, os dados foram submetidos a técnicas estatísticas descritivas, com o objetivo de identificar padrões, tendências e distribuições entre as respostas.

## CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

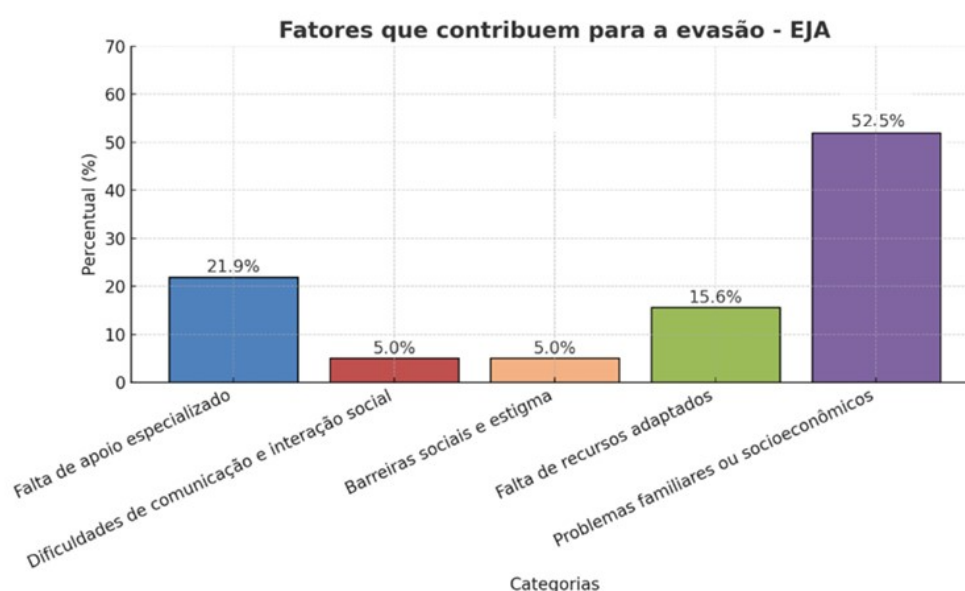
O presente capítulo dedica-se à análise e discussão dos resultados obtidos por meio do estudo empírico realizado, com foco na evasão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Maranhão. A partir dos dados coletados.

Vamos neste capítulo analisar e discutir os dados, relacionando-os com os objetivos específicos e para mais fácil leitura, iremos ainda confrontar estes resultados deste estudo, com os obtidos por outros autores em outros estudos.

Assim em relação ao primeiro objetivo específico, **identificar os principais factores que contribuem para a evasão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo, obtivemos os seguintes resultados:**

No gráfico seguinte apresentam-se os factores que na percepção dos inquiridos contribuem para a evasão

**Gráfico 7 Factores que contribuem para a evasão – EJA**



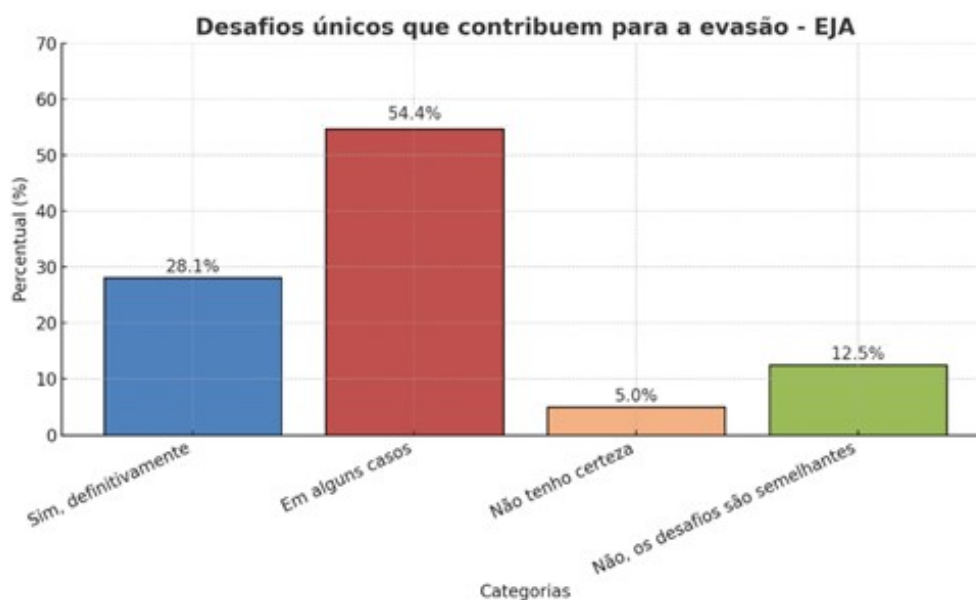
O Gráfico 7 destaca os fatores que contribuem para a evasão de alunos com TEA na EJA, com problemas familiares ou socioeconômicos liderando (52,5%). Esses desafios, que

incluem instabilidade financeira e dificuldades no ambiente doméstico, frequentemente agravam as barreiras ao acesso à educação. A falta de apoio especializado foi apontada por 21,9%, indicando a necessidade de formação docente direcionada e suporte técnico.

Recursos adaptados foram citados por 15,6%, reforçando a relevância de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos inclusivos. Já barreiras sociais e dificuldades de comunicação, embora mencionadas por uma parcela menor (5%), refletem aspectos estruturais que limitam a inclusão (Mantoan, 2005). Esses resultados evidenciam a importância de ações integradas para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo maior permanência na EJA.

Quando inquiridos os respondentes sobre a possibilidade dos alunos com PEA enfrentarem desafios únicos que contribuem para sua evasão na EJA, verificou-se o que a seguir se apresenta.

**Gráfico 8 Desafios únicos que contribuem para a evasão – EJA**

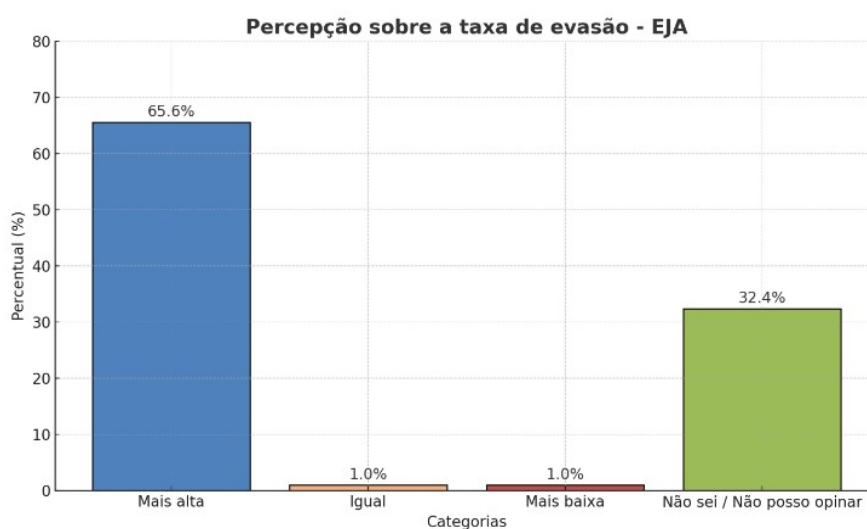


O Gráfico 8 destaca as percepções sobre os desafios únicos enfrentados por alunos com TEA na EJA que contribuem para a evasão. A maioria (54,4%) acredita que esses desafios ocorrem "em alguns casos", enquanto 28,1% afirmam que esses desafios estão "definitivamente" presentes. Apenas 12,5% consideram os desafios semelhantes aos de outros alunos, e 5% indicaram não ter certeza. Esses dados parecem evidenciar a percepção de que

alunos com TEA enfrentam barreiras adicionais. Tal como (Mantoan, 2005) que evidencia dificuldades adicionais de comunicação, estigmas sociais e falta de apoio pedagógico especializado.

No Gráfico seguinte apresentam-se as percepções dos professores sobre a taxa de evasão de alunos com TEA na EJA em comparação com outros grupos de alunos

**Gráfico 9 Taxa de evasão de alunos com TEA na EJA em comparação com outros grupos de alunos**

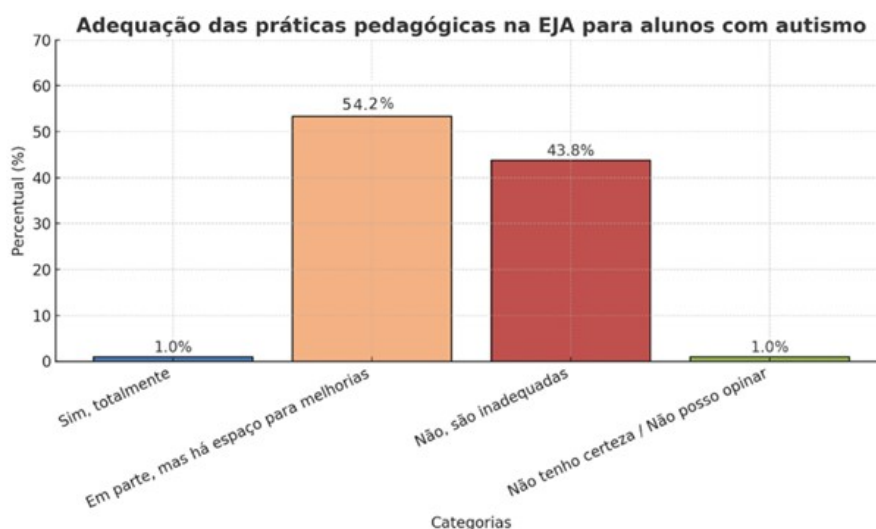


O Gráfico 9 apresenta a percepção dos participantes sobre a taxa de evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos com TEA, destacando que 65,6% consideram essa taxa "mais alta" em comparação a outros grupos. Esse dado reflete a compreensão dos respondentes sobre as dificuldades específicas enfrentadas por esses alunos. Por outro lado, 32,4% dos respondentes indicaram que não têm opinião formada ou desconhecem a questão. Talvez possamos inferir que existe uma maior necessidade de maior conscientização sobre o tema entre os educadores e gestores. Esta inferência vai ao encontro de estudos de Mantoan (2005), quando afirma que a sensibilização da comunidade escolar é essencial para construir práticas mais inclusivas e garantir a permanência desses estudantes no ambiente educacional.

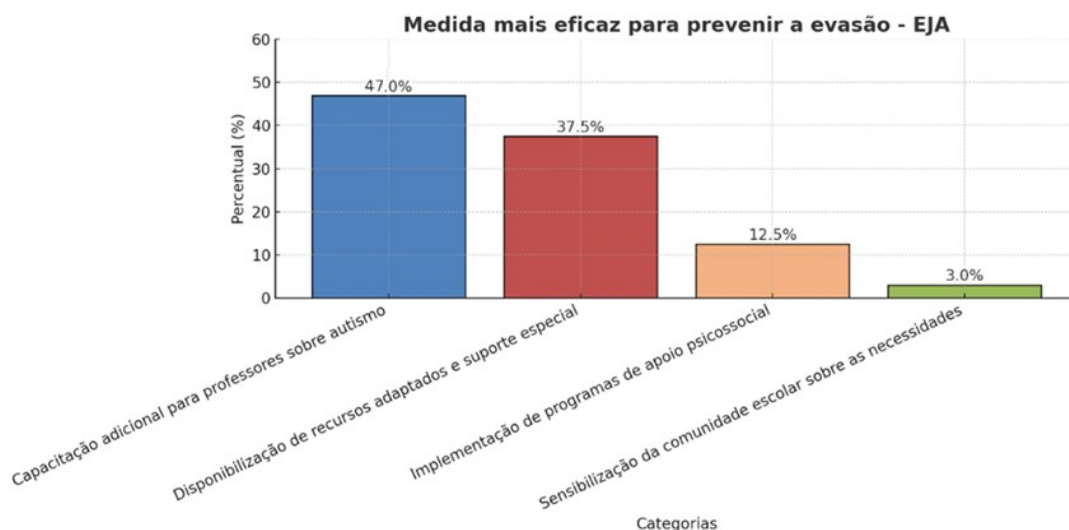
Em relação ao segundo objetivo específico: **Listar as percepções sobre as medidas mais eficazes para prevenir a evasão de alunos com TEA na EJA e as estratégias pedagógicas mais utilizadas e obtivemos os resultados que se apresentam de seguida**

Foi perguntado aos participantes se acreditavam que as práticas pedagógicas atuais na EJA seriam adequadas para atender às necessidades dos alunos com TEA . No gráfico seguinte podemos verificar os resultados obtidos.

**Gráfico 10 Adequação das práticas pedagógicas na EJA**

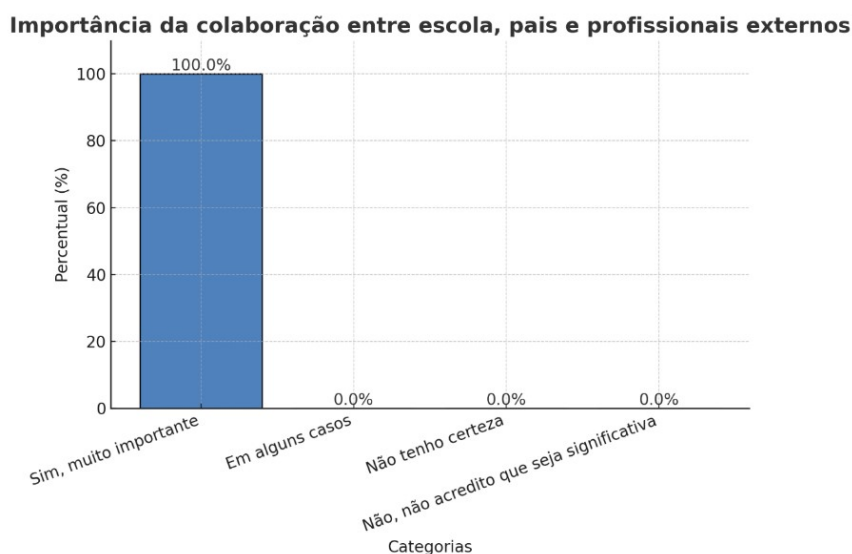


O Gráfico 10 apresenta as percepções sobre a adequação das práticas pedagógicas na EJA para alunos com TEA, onde 54,2% dos participantes afirmam que a prática pedagógica tem espaço para melhorias, pois precisam estarem adequadas às necessidades dos alunos com TEA. Os respondentes que somam 43,8% afirmam que as práticas pedagógicas são inadequadas a suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA. E quem não tinha certeza e não soube opinar somam 1% dos respondentes. E os respondentes que acham que as práticas estão adequadas somam 1%.

**Gráfico 11 Medidas mais eficazes para prevenir a evasão -EJA**

O Gráfico 11 apresenta as percepções sobre as medidas mais eficazes para prevenir a evasão de alunos com TEA na EJA. A "capacitação adicional para professores sobre autismo" lidera com 47 %, refletindo a necessidade de formação docente contínua e específica para lidar com as particularidades desses alunos. A "disponibilização de recursos adaptados e suporte especial" foi apontada por 37,5%, reforçando a importância de materiais inclusivos e tecnologias assistivas.

A "implementação de programas de apoio psicossocial" (12,5%) destaca a relevância de estratégias que abordem aspectos emocionais e sociais dos alunos, enquanto a "sensibilização da comunidade escolar sobre as necessidades" foi mencionada por 3%, indicando um menor foco nessa dimensão. Esses dados evidenciam, conforme Mantoan (2005), que uma abordagem multidimensional, combinando formação docente, recursos pedagógicos e suporte psicossocial, é essencial para promover a permanência e a inclusão educacional na EJA.

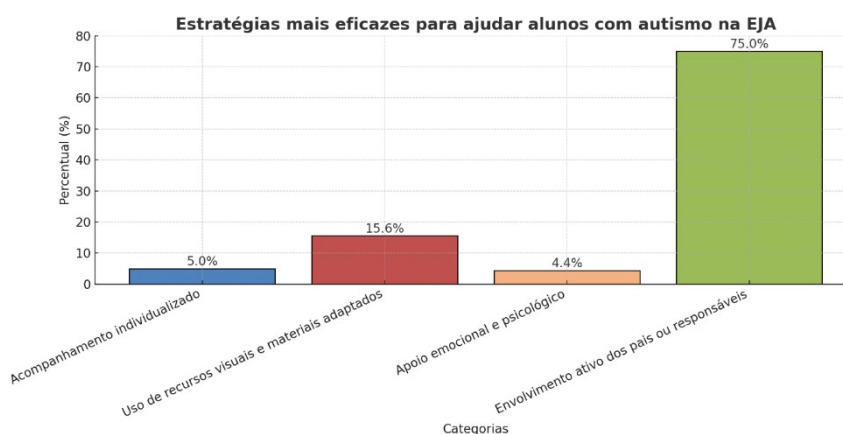
**Gráfico 12 Importancia da colaboração entre escola, pais e profissionais externos**

O Gráfico 12 revela unanimidade entre os participantes, com 100% apontando a colaboração entre escola, pais e profissionais externos como "muito importante" para prevenir a evasão de alunos com TEA na EJA. Esse dado reflete o reconhecimento da importância de um trabalho conjunto para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

A colaboração mencionada vai além das práticas pedagógicas, abrangendo suporte emocional e social para os alunos e suas famílias. Como destaca Glat e Pletsch (2004), o envolvimento ativo dos responsáveis e o diálogo com profissionais especializados ampliam as chances de sucesso educacional, promovendo o engajamento e a permanência escolar.

Esses resultados reforçam a necessidade de políticas que incentivem a comunicação entre os atores envolvidos, garantindo estratégias conjuntas e integradas para atender às demandas específicas dos alunos. A criação de redes de apoio colaborativas é essencial para superar barreiras e fortalecer a inclusão educacional na EJA.

**Gráfico 13 Estratégias mais eficazes para ajudar alunos com autismos na EJA**



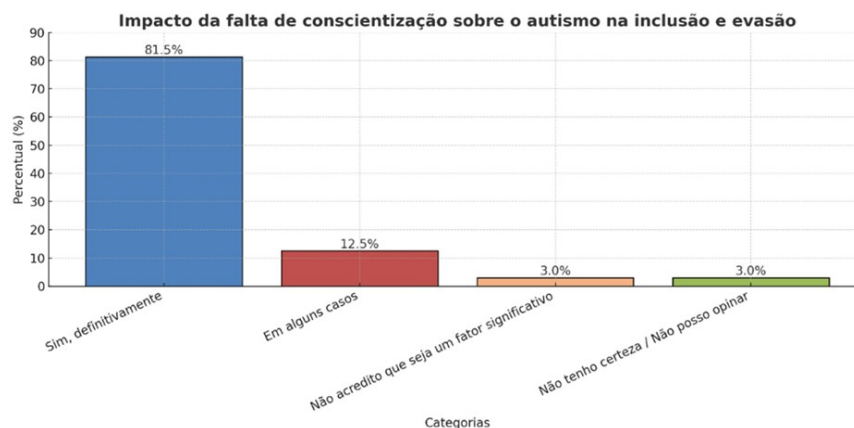
O Gráfico 13 destaca as estratégias consideradas mais eficazes para ajudar alunos com TEA na EJA. O "envolvimento ativo dos pais ou responsáveis" é apontado como prioritário por 75% dos participantes, refletindo o papel central das famílias no suporte ao aprendizado e na inclusão educacional. Essa estratégia reforça a importância de parcerias entre a escola e o ambiente familiar.

O "uso de recursos visuais e materiais adaptados" aparece em segundo lugar, com 15,6%, seguido pelo "apoio emocional e psicológico" (4,4%) e "acompanhamento individualizado" (5%). Esses resultados indicam que, além do envolvimento familiar, as intervenções pedagógicas e emocionais são complementares e essenciais para atender às demandas dos alunos.

Como destaca Galvão Filho (2009), a combinação de estratégias adaptadas e o engajamento da família promovem um ambiente mais inclusivo e eficaz. Esses dados reforçam a necessidade de abordagens integradas para superar barreiras e fortalecer a permanência escolar na EJA.

Em relação ao terceiro objetivo específico, **compreender a percepção dos inquiridos sobre a eficácia das políticas educacionais atuais na redução da evasão de alunos com TEA na EJA** obtivemos os resultados seguintes:

**Gráfico 14 Impacto da falta de conscientização sobre o autismo na inclusão e evasão.**



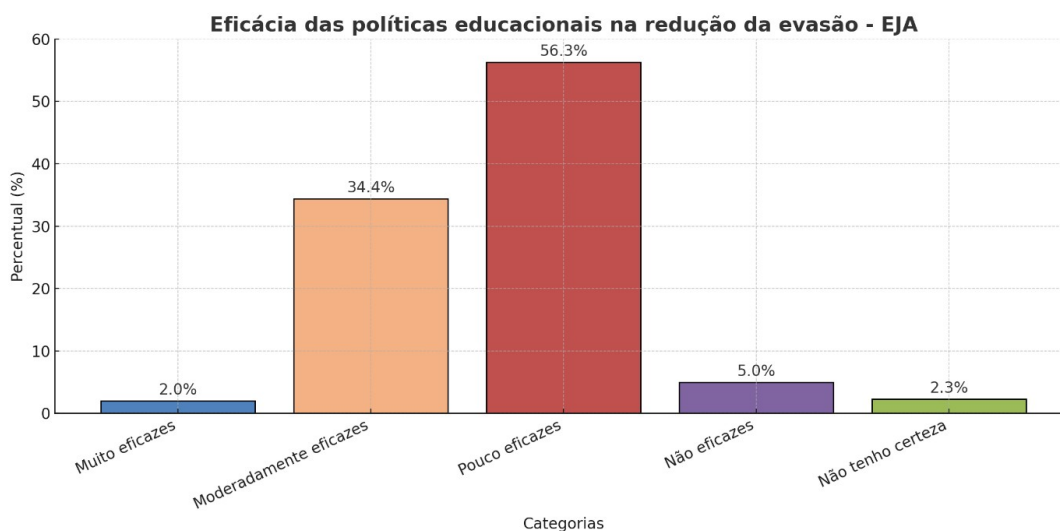
O Gráfico 14 destaca a percepção sobre o impacto da falta de conscientização sobre o autismo na inclusão e evasão na EJA. A maioria significativa (81,5%) dos participantes considera que a falta de conscientização afeta "definitivamente" a inclusão, enquanto 12,5% apontam que isso ocorre "em alguns casos". Esses dados evidenciam a importância de sensibilizar a comunidade escolar sobre as necessidades de alunos com TEA para promover práticas mais inclusivas.

Apenas 3% não acreditam que a conscientização seja um fator significativo, o que reflete uma percepção quase unânime sobre sua relevância. Como destaca Mantoan (2005), a inclusão eficaz requer que todos os atores escolares compreendam as especificidades do autismo, reduzindo estigmas e barreiras.

Os resultados reforçam a necessidade de campanhas educativas e capacitação dos profissionais da educação, que podem aumentar o conhecimento sobre o autismo e criar um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado e permanência desses alunos.

No gráfico seguinte apresentam-se os resultados sobre a eficácia das políticas educacionais na redução da evasão

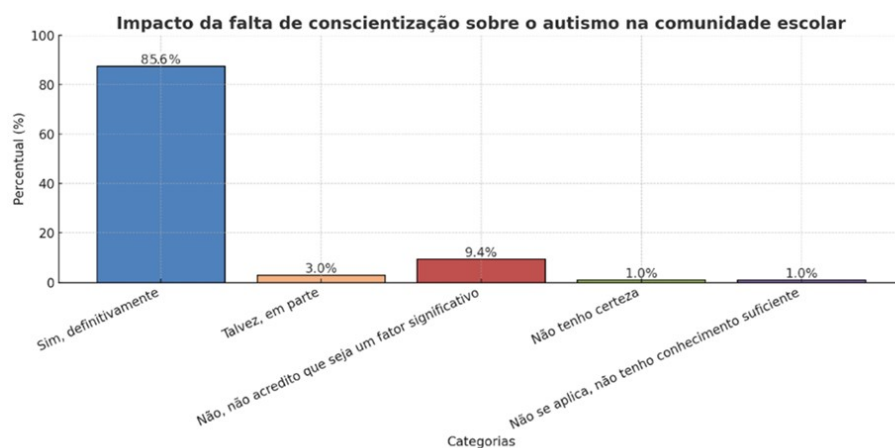
**Gráfico 15 Eficácia das políticas educacionais na redução da evasão – EJA**



O Gráfico 15 apresenta a percepção sobre a eficácia das políticas educacionais na redução da evasão na EJA. A maioria dos participantes (56,3%) considera essas políticas "pouco eficazes", enquanto 34,4% as avaliam como "moderadamente eficazes". Apenas 2% acreditam que elas são "muito eficazes", evidenciando limitações significativas na implementação e impacto dessas ações.

A avaliação reforça a necessidade de aprimorar as políticas públicas, com maior investimento em capacitação docente, recursos adaptados e suporte especializado. Como destaca Mantoan (2005), a inclusão requer estratégias efetivas e sustentadas, que respondam às necessidades específicas dos alunos com TEA. Esses resultados ressaltam a urgência de revisões e ajustes nas políticas para promover maior inclusão e permanência escolar.

**Gráfico 16 Impacto da Falta de Conscientização sobre o Autismo na Comunidade Escolar**



O Gráfico 16 evidencia que 85,6% dos participantes consideram que a falta de conscientização sobre o autismo na comunidade escolar impacta "definitivamente" a inclusão e a permanência de alunos com TEA. Apenas 9,4% acreditam que esse fator não é significativo, enquanto 3% consideram que o impacto pode ocorrer "em parte". Esses dados reforçam a importância de ações educativas para sensibilizar a comunidade escolar, reduzindo estigmas e promovendo um ambiente mais acolhedor.

Como destacado por Mantoan (2005), a inclusão eficaz exige que todos os membros da comunidade compreendam as especificidades do autismo, criando uma cultura de respeito e valorização das diferenças, essencial para o sucesso educacional.

### 5.1- Síntese da Análise dos Resultados Apresentados

A percepção de que a evasão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais alta do que a de outros grupos foi apontada por 65,6% dos respondentes da pesquisa. Esse dado reflete a compreensão de que desafios específicos enfrentados por esses alunos impactam diretamente sua permanência no ambiente educacional. Entre esses desafios estão a falta de recursos adaptados, práticas pedagógicas inadequadas e barreiras sociais, como estigmas e exclusão. Booth e Ainscow (2011) argumentam que a inclusão efetiva requer a remoção dessas barreiras, promovendo ambientes de aprendizagem que valorizem a participação ativa e o desenvolvimento individual de todos os estudantes.

A elevada taxa de evasão entre alunos com TEA pode ser compreendida como resultado da insuficiência de estratégias inclusivas no contexto da EJA. Esse cenário é especialmente preocupante, pois a EJA já enfrenta desafios estruturais relacionados à heterogeneidade do público atendido, que inclui jovens e adultos com trajetórias educacionais marcadas por interrupções e exclusões. Quando somados às especificidades do TEA, esses desafios tornam-se ainda mais complexos, exigindo intervenções educativas mais abrangentes e contextualizadas.

A lacuna nas práticas pedagógicas é um dos principais pontos de atenção. Segundo a pesquisa, 56,3% dos respondentes acreditam que as práticas atuais são parcialmente adequadas, mas precisam de melhorias significativas. Esse dado indica que, embora existam avanços em direção à inclusão, as ações implementadas até o momento não são suficientes para atender às necessidades dos alunos com TEA. Moran (2007) ressalta que a integração de tecnologias educacionais e metodologias inovadoras é essencial para promover a inclusão e

melhorar o engajamento dos alunos com TEA. Tecnologias assistivas, por exemplo, podem desempenhar um papel central na adaptação de conteúdos e na superação de barreiras de comunicação e interação.

A falta de recursos adaptados é um fator frequentemente mencionado como uma das principais barreiras à inclusão. A ausência de materiais pedagógicos específicos, softwares educacionais e equipamentos de acessibilidade dificulta o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a evasão. Galvão Filho (2012) enfatiza que as tecnologias assistivas não apenas favorecem a aprendizagem de alunos com necessidades específicas, mas também ampliam as possibilidades de personalização do ensino, permitindo que os educadores adaptem os conteúdos às particularidades de cada estudante. No entanto, para que essas tecnologias sejam efetivas, é necessário que os professores recebam formação adequada e que as escolas disponham de infraestrutura suficiente para integrá-las ao cotidiano pedagógico.

Outro aspecto relevante é a adequação curricular. A pesquisa aponta que muitos alunos com TEA enfrentam dificuldades para acompanhar currículos padronizados, que desconsideram suas características individuais e suas formas de aprendizagem. Booth e Ainscow (2011) destacam que a flexibilização curricular é um princípio fundamental da inclusão, pois permite que os conteúdos e os métodos de ensino sejam ajustados às necessidades e potencialidades dos estudantes. Nesse sentido, é crucial que os gestores educacionais incentivem práticas pedagógicas baseadas na diferenciação e na personalização, garantindo que todos os alunos tenham condições de alcançar seu pleno desenvolvimento.

Além dos fatores estruturais, os desafios emocionais e sociais também contribuem para a evasão. Muitos alunos com TEA enfrentam estigmas e discriminação no ambiente escolar, o que afeta sua autoestima e seu engajamento. A falta de conscientização sobre o autismo por parte da comunidade escolar é um dos principais fatores que perpetuam essas barreiras. Conforme apontado por Booth e Ainscow (2011), a inclusão efetiva exige uma mudança cultural nas escolas, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Campanhas de sensibilização e ações de formação para professores, gestores e alunos podem contribuir para criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

O engajamento da família também desempenha um papel crucial na redução da evasão. A pesquisa destaca a importância do envolvimento ativo dos pais ou responsáveis no processo educacional dos alunos com TEA. Quando as famílias participam ativamente, elas não apenas oferecem suporte emocional aos alunos, mas também colaboram com os educadores na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Moran (2007) reforça que

a parceria entre escola e família é uma condição indispensável para o sucesso da inclusão, especialmente em contextos desafiadores como o da EJA.

As políticas públicas também precisam ser revisadas para atender de forma mais eficaz às demandas dos alunos com TEA na EJA. Atualmente, as ações voltadas para a inclusão ainda são insuficientes em muitos aspectos, especialmente no que diz respeito ao financiamento de recursos adaptados e à formação contínua dos professores. Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão deve ser uma prioridade política, com investimentos sustentados em infraestrutura, capacitação docente e desenvolvimento de tecnologias educacionais. Além disso, é essencial que as políticas sejam monitoradas e avaliadas regularmente, garantindo que suas metas sejam alcançadas e que os ajustes necessários sejam realizados.

A pesquisa também revela que a evasão de alunos com TEA na EJA não é apenas uma questão educacional, mas também um reflexo de desigualdades sociais mais amplas. Muitos desses alunos enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis, que limitam seu acesso a recursos e oportunidades. Nesse contexto, as políticas públicas precisam adotar uma abordagem integrada, que combine ações educacionais com assistência social e programas de apoio psicológico. Moran (2007) destaca que a inclusão não pode ser limitada ao âmbito escolar; ela deve ser parte de um esforço mais amplo para promover a equidade e a justiça social.

Outro ponto crítico é a resistência de alguns professores em adotar práticas inclusivas. Essa resistência, muitas vezes decorrente da falta de formação específica, impede que os alunos com TEA recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento. Galvão Filho (2012) argumenta que a capacitação docente é uma das condições fundamentais para a inclusão, pois permite que os educadores desenvolvam competências para lidar com as complexidades do autismo e das necessidades educacionais especiais. Programas de formação continuada e de troca de experiências entre professores podem ser estratégias eficazes para superar essas barreiras.

Por fim, a comparação das taxas de evasão entre alunos com TEA e outros grupos destaca a necessidade de intervenções mais específicas e direcionadas. As ações inclusivas devem ser baseadas em uma compreensão profunda das particularidades do autismo, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Booth e Ainscow (2011) reforçam que a inclusão não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar, promovendo a convivência entre diferentes perspectivas e experiências.

Em resumo, a percepção de que a evasão de alunos com TEA na EJA é mais alta reflete um conjunto de desafios que exigem atenção urgente. A integração de tecnologias, a flexibilização curricular, a formação docente, o engajamento familiar e a sensibilização da comunidade escolar são elementos centrais para enfrentar esse problema. Além disso, as políticas públicas precisam ser fortalecidas e ampliadas, garantindo os recursos necessários para uma inclusão efetiva e sustentável. Somente com ações integradas será possível reverter o quadro atual, promovendo maior permanência e sucesso dos alunos com TEA na EJA.

Os resultados mostram que 56,3% dos respondentes avaliam as políticas educacionais como "moderadamente eficazes", enquanto 34,4% as consideram "pouco eficazes". Entre os recursos mais necessários, destacam-se o acompanhamento individualizado e a capacitação docente, mencionados por 75% dos participantes. Essa percepção destaca a importância de investir em formação continuada e em suporte especializado, conforme descrito por Rodrigues (2008).

A falta de conscientização sobre o autismo na comunidade escolar foi apontada por 87,5% dos respondentes como um fator significativo que contribui para a evasão. Isso reforça a necessidade de ações de sensibilização e capacitação coletiva, alinhadas ao que Mantoan (2005) define como pilares para uma escola inclusiva.

## CONCLUSÕES

A presente dissertação teve como objetivo investigar os fatores que influenciam a evasão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na realidade do estado do Maranhão. A partir dos dados coletados, foi possível identificar barreiras significativas que impactam a permanência desses alunos, bem como propor caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Este trabalho destaca a importância de um olhar atento às especificidades do TEA, considerando os desafios estruturais, pedagógicos e sociais que limitam a experiência educacional desses estudantes.

Os achados da pesquisa indicam que a evasão de alunos com TEA está fortemente relacionada à ausência de recursos adaptados, falta de apoio educacional especializado e práticas pedagógicas inadequadas. Problemas familiares e socioeconômicos também emergiram como fatores relevantes, reforçando que a exclusão educacional é uma questão multidimensional. Tais resultados indicam que a evasão não pode ser atribuída a um único fator, mas a uma interação complexa de condições que tornam o ambiente escolar desafiador para alunos com TEA. A percepção de educadores e gestores revelou que a taxa de evasão entre esses alunos é considerada mais alta do que entre outros grupos, fato que reforça a necessidade de estratégias específicas e direcionadas para reduzir esse índice.

Os dados também evidenciaram que, embora existam práticas pedagógicas parcialmente adequadas, elas ainda não são suficientes para atender às necessidades dos alunos com TEA. Mais da metade dos respondentes apontou que essas práticas precisam ser aprimoradas. Isso demonstra a necessidade de maior flexibilidade curricular, uso de tecnologias assistivas e capacitação contínua de professores para trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais específicas.

Além das lacunas pedagógicas, a falta de conscientização sobre o autismo na comunidade escolar foi identificada como uma barreira importante. A pesquisa mostrou que a ausência de sensibilização afeta significativamente a inclusão e a permanência dos alunos, gerando estigmas e dificuldades de interação no ambiente escolar. A formação continuada de educadores, aliada a campanhas de sensibilização, pode ser uma ferramenta poderosa para enfrentar esses desafios.

Outro aspecto crítico apontado pela pesquisa foi o papel das políticas públicas na inclusão de alunos com TEA. Apesar de avanços em termos de legislação e diretrizes, as políticas educacionais voltadas para a EJA ainda são consideradas insuficientes. A maior parte

dos participantes avaliou essas políticas como pouco ou moderadamente eficazes, destacando a necessidade de revisões e investimentos mais robustos. A falta de continuidade de algumas ações e a escassez de recursos financeiros são obstáculos que comprometem a eficácia dessas políticas, especialmente em regiões com maior desigualdade social.

A integração entre escola, família e comunidade emergiu como uma estratégia essencial para melhorar a inclusão e reduzir a evasão. A pesquisa revelou que o envolvimento ativo dos pais ou responsáveis é percebido como a abordagem mais eficaz para ajudar alunos com TEA a permanecerem na escola.

Muitos alunos com TEA enfrentam condições socioeconômicas desfavoráveis que agravam as barreiras à permanência escolar. Nesse contexto, é essencial que as políticas públicas adotem uma abordagem integrada, oferecendo suporte psicossocial, materiais adaptados e tecnologias assistivas. Essa visão multidimensional é fundamental para superar os desafios enfrentados por alunos com TEA na EJA e para garantir que eles tenham acesso a uma educação de qualidade.

Apesar dos desafios identificados, as possibilidades para a inclusão de alunos com TEA na EJA também são significativas. A integração de tecnologias assistivas, por exemplo, oferece novas oportunidades para personalizar o ensino e facilitar a comunicação e a interação desses alunos. Além disso, a valorização da diversidade no ambiente escolar pode enriquecer o processo educativo, promovendo a convivência entre diferentes perspectivas e experiências. As formações continuadas para professores também se destacam como uma estratégia promissora para fortalecer as competências pedagógicas e garantir práticas mais alinhadas às necessidades dos alunos.

Embora a pesquisa tenha revelado avanços na inclusão de alunos com TEA, os desafios ainda são consideráveis. Entre eles, destaca-se a resistência de alguns educadores em adotar práticas inclusivas, muitas vezes devido à falta de formação específica. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada e a troca de experiências entre professores. Programas de capacitação sobre autismo e metodologias inclusivas podem não apenas melhorar as práticas pedagógicas, mas também contribuir para mudar atitudes e promover uma cultura mais inclusiva.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Por ter sido realizado no estado do Maranhão, os resultados refletem particularidades regionais que não são generalizáveis para outros contextos. Estudos futuros poderiam aumentar o número de participantes e complementar o instrumento utilizado neste estudo com entrevistas ou observações, oferecendo uma visão mais ampla sobre as dinâmicas da inclusão na EJA. Outra

limitação é que a pesquisa focou principalmente nas percepções de educadores e gestores. A inclusão de perspectivas dos próprios alunos com TEA e de suas famílias em pesquisas futuras poderia enriquecer a compreensão dos desafios enfrentados.

A partir dos achados deste estudo, algumas recomendações podem ser feitas. Em primeiro lugar, é necessário investir em políticas públicas que articulem diferentes áreas e garantam recursos financeiros suficientes para a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a formação continuada de professores deve ser prioridade, abordando temas como autismo, tecnologias assistivas e flexibilização curricular. Também é fundamental promover campanhas de sensibilização que envolvam toda a comunidade escolar, incluindo alunos, famílias e gestores.

Por fim, este estudo reafirma a importância de promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Embora os desafios sejam muitos, as possibilidades também são significativas, especialmente quando as ações são integradas e baseadas em evidências. A inclusão de alunos com TEA na EJA não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espera-se que os resultados e as reflexões apresentados nesta pesquisa inspirem educadores, gestores e formuladores de políticas a promover mudanças significativas no cenário educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, D. *Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- Araújo Neto, Z. C.; Araújo, M. S. (2017). *O Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades na Prática Pedagógica de Professores em Floriano/PI*. V Congresso Nacional de Educação.
- Azevedo, F. C. (2009). *Autismo e Psicanálise*. Curitiba: Juruá.
- Barbosa, D. S.; Fialho, L. M. F.; Machado, C. J. S. (2018). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volume 18 Número 2, ISSN 1409-4703.
- Baú, M. A. (2014). Formação de Professores e a Educação Inclusiva. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*. Volume 02, Número 10.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.
- Braga, M. M. S.; Schumacher, A. A. *Direito a inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth*. In: Scielo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922013000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200010)>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura - MEC. (1996). *LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*.
- Cabral, R. C. S. et al. (2018). *Processo de inclusão do público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos*.
- Costa, A. F. (2015). *A inclusão do espectro autista na educação e suas garantias constitucionais*. Minas Gerais: Prospectiva.

- Costa, S. M. S.; Barros, C. B. M.; Dantas, E. S.; Silva, J. C. B.; Coutinho, D. J. G. (2018). *Os desafios do Professor Diante do Aluno Autista no Processo de Aprendizagem Escolar*. V Congresso Nacional de Educação.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak. EBOOK.
- Da Silva, R. A. (2024) Vivências e experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica: pela contribuição à alfabetização na EJA. *Perspectivas Contemporâneas*, v. 19, p. 1-11.
- De Mello, P. E. D. (2015). Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, n. 10, p. 80-99. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br>>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- De Sousa Barbosa, V.; Keller-Franco, E. (2020). Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 2446-2470.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (2001). *Secretaria de Educação Especial Resolução – MEC*; SEESP. Brasília.
- Farias, C. C.; Cunha, R. S.; Pinto, R. B. (2016). *Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado*. 2. ed. Salvador: JusPODIVM.
- Galvão Filho, T. A. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2009.
- Galvão Filho, T. A. *Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.
- Glat, Rosana; Pletsch, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 2004.
- Godoy, V. B.; Faiad, L. N. V.; Machado, M. A. M. P.; Crenitte, P. A. P.; Lamônica, D. A. C.; Hage, S. R. V. *Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação*. In: Scielo. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462019000300601&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462019000300601&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- Instituto Pensi. *História do Autismo*. Disponível em: <<https://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- Leite, S. F. (2013). *O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Editora CRV.

- Machado, K.; Glap, L. (2005). *O Professor e os Desafios no Ensino Aprendizagem da Criança Espectro Autista*. Ponta Grossa: Instituto de Ensino Superior San'Ana.
- Machado, M. M. (1998). A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. *Reunião Anual da Anped*, v. 21, p. 59-73.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2005.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: Rodrigues, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2005.
- Masson, N. (2016). *Manual de Direito Constitucional*. 4. ed. Salvador: JusPODIVM.
- Mendonça, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, 2013.
- Moraes, A. (2018). *Direito Constitucional*. 34. ed. São Paulo: Atlas.
- Moran, José Manuel. *Desafios na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- Rocha, T. B.; Miranda, T. G. (2009). *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência*. In: Scielo. Salvador, pp. 27-37.
- Rodrigues, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *Revista Inclusão*, Brasília: MEC, 2008.
- Ruivo, R. S. L. (2022). *Direitos e garantias de pessoas com transtorno do espectro autista: a (não) inclusão educacional com base nas leis 12.764/12 e 13.146/15*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sampaio, C. T.; Sampaio, S. M. R. (2009). *Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.
- Sarlet, I. W.; Marinoni, L. G.; Mitidiero, D. (2017). *Curso de Direito Constitucional*. 6. ed. São Paulo: Saraiva.
- Schettini Filho, L. (2018). *A Coragem de Conviver*. 4. ed. Curitiba: Juruá.
- Sousa, M. J. S. (2015). *Professor e o Autismo: Desafios de Uma Inclusão com Qualidade*. Brasília: UnB.
- Unesco. *Declaração universal dos direitos humanos*. Brasília: Unesco, 1998.
- Unesco. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: Unesco, 2009.
- Varella, D. *Autismo*. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/autismo/>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Varella, D. *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

Viegas, A. C. C.; De Moraes, M. C. S. (2017) Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 456-478.

## ANEXOS

## ANEXO 1

**Endereço:** Rua Dos Castanheiros, Renascença II, andar térreo, Prédio da pós-graduação, Ceuma I, sala: S/N  
**Bairro:** JARDIM RENASCENCA **CEP:** 65.075-120  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3214-4212 **E-mail:** cep@ceuma.br

Página 03 de 05

UNIVERSIDADE CEUMA -  
UNICEUMA



Continuação do Parecer: 7.200.421

Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente após a coleta de dados e ao término do estudo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2367041.pdf	01/10/2024 10:00:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NOVO.docx	01/10/2024 10:00:30	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	01/10/2024 10:00:13	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Wanda.docx	09/09/2024 08:32:00	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Outros	Orcamento.pdf	09/09/2024 07:39:03	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	09/09/2024 07:38:48	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Outros	Anuencia1.pdf	16/07/2024 16:46:06	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientador.pdf	16/07/2024 16:45:52	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Folha de Rosto	Vanda_folha_de_rosto_NID_39380_2CEE.pdf	16/07/2024 12:42:28	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito
Outros	Questionario_.docx	18/06/2024 16:50:29	MARIA VANDA DE SOUZA MONTELE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Dos Castanheiros, Renascença II, andar térreo, Prédio da pós-graduação, Ceuma I, sala: S/N  
**Bairro:** JARDIM RENASCENCA **CEP:** 65.075-120  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3214-4212 **E-mail:** cep@ceuma.br

Página 04 de 05

## ANEXO 2

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Emerson Marques Costa Secretário de Educação do Município de Cantanhede estou ciente que o protocolo de pesquisa, intitulado "PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA )DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO". O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Maria Vanda de Souza Montele, sob orientação da professora Doutora Maria de Fátima Coelho, da Universidade Fernando Pessoa/ Porto-Portugal.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho desta instituição e nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo\*, a sua execução e acesso as informações sobre a temática proposta.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Local Cantanhede Data 03/06/2024

Emerson Marques Costa  
Nome, assinatura e CPF n.º 090.482.374-12 onde será realizada a coleta  
Secretário Municipal de Educação  
Portaria n.º 05/2021 - GAB

## ANEXO 3

**EVASÃO NA EJA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO EM MUNICÍPIOS DO MARANHÃO****Introdução:**

O presente questionário insere-se num estudo que incide sobre a problemática da Evasão na Educação de Jovens e Adultos, de Alunos com Transtorno do Espectro do autismo e foi construído com base na revisão de literatura (Arroyo (2000); Bissoli (2010); Queiroz (2011) e Soek et al (2009))

Tem como objetivos gerais Compreender os fatores que contribuem para a evasão escolar de alunos com Transtorno do espectro do autismo matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão e Listar quais as estratégias e práticas pedagógicas que poderão ser utilizadas pelos professores para diminuir esta evasão .

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso, solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este questionário, expressando as suas opiniões sobre cada enunciado.

Não existem respostas certas e erradas, mas apenas um conjunto de questões sobre as quais procuramos conhecer o que pensa. Solicito que responda com precisão às questões apresentadas. Este questionário só poderá contribuir para a investigação referida, desde que esteja completamente preenchido.

O questionário é anónimo e será utilizado, apenas, para fins científicos.

Obrigada pela sua colaboração.

## 1- Caraterização

### Objetivo: Caraterização dos Inquiridos

#### 1. Gênero

- Masculino
- Feminino
- Outro

#### 2. Idade

- 18 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- Acima de 61 anos

#### 3. Formação

- Bacharel
- Licenciado
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

#### 4. Tempo no cargo que ocupa

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Acima de 21 anos

5. Tem experiência de trabalho na EJA com alunos com TEA?

**SIM**

**NÃO**

## 2. Evasão de alunos com Transtorno do espectro do autismo ( TEA) na EJA

1. Quais dos seguintes fatores acredita que mais contribuem para a evasão de alunos com autismo na TEA no Maranhão?

- Falta de apoio educacional especializado
- Barreiras sociais e estigma
- Dificuldades de comunicação e interação
- Ausência de recursos adaptados
- Todos os anteriores

2. Na sua opinião, quais são os principais fatores que levam à evasão de alunos com TEA na EJA? (Selecione todas as opções aplicáveis)

- Falta de apoio especializado
- Dificuldades de comunicação e interação social
- Barreiras sociais e estigma
- Falta de recursos adaptados
- Problemas familiares ou socioeconômicos
- Outros (especificar) \_\_\_\_\_

3. Você acredita que a falta de conscientização sobre o transtorno do espectro do autismo entre os colegas de trabalho, pode afetar a inclusão e contribuir para a evasão dos alunos na EJA?

- Sim, definitivamente
- Em alguns casos
- Não acredito que seja um fator significativo
- Não tenho certeza / Não posso opinar

4. Como você avalia a eficácia das políticas educacionais atuais na redução da evasão de alunos com TEA na EJA?

- Muito eficazes
- Moderadamente eficazes
- Pouco eficazes
- Não eficazes
- Não tenho certeza

5. Você acha que a falta de conscientização sobre o transtorno do espectro do autismo na comunidade escolar contribui para a evasão de alunos com autismo na EJA?

- Sim, definitivamente
- Talvez, em parte
- Não, não acredito que seja um fator significativo
- Não tenho certeza
- Não tenho conhecimento suficiente sobre o assunto

6. Qual é a sua percepção sobre a taxa de evasão de alunos com TEA na EJA em comparação com outros grupos de alunos?

- Mais alta
- Igual
- Mais baixa
- Não sei / Não posso opinar

7. Acha que os alunos com TEA enfrentam desafios únicos que contribuem para sua evasão na EJA?

- Sim, definitivamente
- Em alguns casos
- Não tenho certeza
- Não, os desafios são semelhantes para todos os alunos

8. Acredita que as práticas pedagógicas atuais na EJA são adequadas para atender às necessidades dos alunos com TEA ?

- Sim, totalmente
- Em parte, mas há espaço para melhorias
- Não, são inadequadas
- Não tenho certeza / Não posso opinar

9. Qual é na sua opinião a medida mais eficaz para prevenir a evasão de alunos com TEA na EJA?

- Capacitação adicional para professores sobre autismo e estratégias de ensino inclusivas
- Disponibilização de recursos adaptados e suporte especializado
- Implementação de programas de apoio psicossocial para alunos e suas famílias
- Sensibilização da comunidade escolar sobre as necessidades dos alunos com autismo
- Outra (especificar) \_\_\_\_\_

10. Acha que a colaboração entre a escola, os pais e profissionais externos é importante para prevenir a evasão de alunos?

- Sim, muito importante
- Em alguns casos
- Não tenho certeza
- Não, não acredito que seja significativa

11. Na sua experiência, quais estratégias ou abordagens têm sido mais eficazes para ajudar alunos com TEA a permanecerem na EJA?

- Acompanhamento individualizado
- Uso de recursos visuais e materiais adaptados
- Apoio emocional e psicológico
- Envolvimento ativo dos pais ou responsáveis

Outra (especificar) \_\_\_\_\_

12. Quais desses recursos adicionais você acredita que seriam mais benéficos para alunos com TEA na EJA da cidade do Maranhão?

- Acompanhamento individualizado por profissionais de apoio
- Cursos de capacitação para professores sobre inclusão e autismo
- Atividades extracurriculares adaptadas
- Apoio psicológico e emocional
- Outra