



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ARLEM DOUGLAS VELOSO

**CONHECIMENTOS DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS
GERAIS CAMPUS FORMIGA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

Divinópolis

2023

ARLEM DOUGLAS VELOSO

**CONHECIMENTOS DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS
GERAIS CAMPUS FORMIGA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Doutor Matusalém de Brito Duarte.

Divinópolis

2023

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

V443c Veloso, Arlem Douglas. Conhecimentos de servidores do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Formiga sobre o transtorno do espectro do autismo. / Arlem Douglas Veloso. – Divinópolis, 2023. 120 f. : il. Orientador: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2023. 1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Inclusão. 3. Transtorno do Espectro do Autismo. I. Duarte, Matusalém de Brito. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título. CDU: 377:616.896

Bibliotecária Responsável Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6:2805



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



ARLEM DOUGLAS VELOSO

**CONHECIMENTOS DE SERVIDORES DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS
GERAIS CAMPUS FORMIGA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO
AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de setembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Doutor Matusalém de Brito Duarte
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Orientador

Prof. Doutor Vandeir Robson da Silva Matias
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (do ProfEPT)

Profa. Doutora Alexandra do Nascimento Passos
Membro externo (UEMG)



Emitido em 26/09/2023

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO N° 04/2023 - DGEO (11.55.13)
(N° do Documento: 5)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/10/2023 16:22)

MATUSALEM DE BRITO DUARTE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matrícula: ###047#2

(Assinado digitalmente em 24/10/2023 09:24)

VANDEIR ROBSON DA SILVA MATIAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matrícula: ###651#1

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número: **5**, ano: **2023**, tipo:
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: **23/10/2023** e o código de verificação: **68f056ed96**

Com profundo carinho e gratidão, direciono este trabalho
a minha querida filha, Maísa Campos Veloso.
Diante do seu diagnóstico de transtorno do espectro do autismo,
encontrei na sua jornada a centelha inspiradora
que iluminou cada passo desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À medida que uma etapa se conclui, um novo começo se revela. E neste ponto de conclusão, tenho consciência de que diversas pessoas desempenharam um papel importante. É com imensa gratidão que reconheço essas contribuições que não posso deixar de mencionar.

Em primeiro lugar, expresso meus agradecimentos a Deus, pelo dom da vida, e por me proporcionar a oportunidade de realizar este mestrado, guiando-me com luz a cada passo da jornada que percorri.

Ao meu orientador, Professor Matusalém de Brito Duarte, dedico palavras de agradecimento profundo. Sua dedicação incansável, orientações valiosas e prontidão constante foram elementos cruciais que me guiaram nesta jornada.

Aos membros da banca de defesa, Professores Vandeir Robson da Silva Matias e Alexandra do Nascimento Passos, desejo expressar minha sincera gratidão por se prontificarem a participar dessa avaliação crucial.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos os meus colegas de mestrado, cujas valiosas contribuições imensamente enriqueceram esta jornada. Quero dedicar um reconhecimento especial aos meus amigos do *Campus Formiga*, Rogério e Izabele, que se destacaram ao demonstrar constantemente uma notável disposição para auxiliar, compartilhar conhecimento e oferecer sua generosidade de espírito. Suas ações fizeram desta experiência algo ainda mais significativo e memorável para mim.

Aos professores do mestrado, que semearam conhecimento com dedicação, expresso minha gratidão.

Quero expressar meus sinceros agradecimentos ao IFMG - *Campus Formiga* e aos meus colegas de trabalho, especialmente àqueles que contribuíram de alguma forma para a realização deste mestrado. Um reconhecimento especial àqueles que se disponibilizaram a participar ativamente na coleta de dados, enriquecendo o processo com valiosas entrevistas.

Minha amada filha, Maísa, um verdadeiro anjo inspirador desta pesquisa, merece minha profunda gratidão. A ela agradeço por ser a força que impulsionou meu desejo de cultivar empatia diante da diversidade humana.

Minha esposa, Flávia, minha parceira incansável, é merecedora de um reconhecimento especial. Sua presença constante, incentivo e confiança têm sido

meu porto seguro, preenchendo-me com serenidade, fé e motivação.

Ao meu filho, Augusto, cuja colaboração na área tecnológica, formatação e elaboração de apresentações foi inestimável, expresso minha profunda gratidão. Sua compreensão e paciência durante os momentos em que estive ausente, imerso no mestrado, são inestimáveis.

Em homenagem ao legado de minha mãe, Maria Vitória (*in memoriam*), pela sua imensa fé e amor incalculável por mim, desejo expressar meu respeito. Tenho certeza de que ela está imensamente orgulhosa de minhas conquistas!

A cada um de vocês, minha profunda apreciação. Suas presenças moldaram esta jornada de maneira indelével. Juntos, vocês formaram os alicerces que tornaram possível a realização deste percurso acadêmico.

“A escola nunca foi um lugar dos iguais, mas é um lugar de diferenças.
Na educação inclusiva, todos os alunos têm que ser incluídos,
respeitando a particularidade de cada um,
porque sabemos que cada pessoa possui habilidades diferentes,
potenciais e dificuldades diferentes ou iguais,
cada pessoa tem sua própria identidade”.

(Silva e Arantes, 2019).

RESUMO

O presente estudo concentra-se no conhecimento dos servidores sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em uma instituição de educação profissional e tecnológica (EPT). A pesquisa foi impulsionada pela importância de se promover a inclusão efetiva de alunos com TEA na EPT. O objetivo principal foi avaliar o conhecimento de técnicos administrativos e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - *Campus* Formiga - sobre a inclusão desses alunos, visando à criação de um produto para aprimorar o trabalho. Isso envolve objetivos específicos, como entender a inclusão escolar e sua aplicação na EPT, além de explorar a legislação e diretrizes relacionadas ao TEA e à inclusão na instituição. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo de Bardin, incluindo entrevistas semiestruturadas com os servidores do *Campus* Formiga para avaliar seu conhecimento sobre o autismo. A análise revelou conhecimento limitado sobre o TEA, indicando a necessidade de mais divulgação. Recomendam-se cursos, palestras e seminários para capacitar os servidores no entendimento do autismo e de como lidar com os alunos com TEA de forma adequada. Os resultados destacaram a importância da inclusão escolar no *Campus* Formiga, demonstrando compromisso com a diversidade e igualdade. No entanto, um dos principais desafios identificados foi a falta de um profissional especializado para trabalhar em sala de aula com os alunos com TEA. O suporte especializado foi essencial para promover o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA em um ambiente educacional inclusivo. Em resumo, o estudo destaca a importância de se aprimorar o conhecimento dos servidores sobre o TEA e a inclusão, bem como investir em recursos e profissionais especializados para garantir a inclusão efetiva desses alunos na EPT. Como sugestão de produto educacional, propomos um curso de aperfeiçoamento sobre autismo na EPT, com módulos oferecendo contribuições para melhorar a demanda que surgiram nos resultados da análise das entrevistas. O conhecimento adquirido no curso refletirá comprometimento real com ambientes educacionais mais inclusivos e sustentáveis, impulsionando um impacto positivo duradouro.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Inclusão. Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

The present study focuses on the knowledge of employees about Autism Spectrum Disorder (ASD) in a professional and technological education institution (EPT). The research was driven by the importance of promoting the effective inclusion of students with ASD in EPT. The main objective was to evaluate the knowledge of administrative technicians and teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG) - Campus Formiga - regarding the inclusion of these students, aiming to create a product to improve the work. This involves specific objectives, such as understanding school inclusion and its application in EPT, as well as exploring legislation and guidelines related to ASD and inclusion in the institution. The methodology used was Bardin's content analysis, including semi-structured interviews with Campus Formiga employees to assess their knowledge about autism. The analysis revealed limited knowledge about ASD, indicating the need for more outreach. Courses, lectures and seminars are recommended to train employees in understanding autism and how to deal with students with ASD appropriately. The results highlighted the importance of school inclusion at Campus Formiga, demonstrating commitment to diversity and equality. However, one of the main challenges identified was the lack of a specialized professional to work in the classroom with students with ASD. Specialized support was essential to promote the full development of students with ASD in an inclusive educational environment. In summary, the study highlights the importance of improving staff knowledge about ASD and inclusion, as well as investing in resources and specialized professionals to ensure the effective inclusion of these students in EPT. As a suggestion for an educational product, we propose an improvement course on autism at EPT, with modules offering contributions to improve the demand that emerged from the results of the interview analysis. The knowledge acquired on the course will reflect real commitment to more inclusive and sustainable educational environments, driving a lasting positive impact.

Keywords: Professional and Technological Education. Inclusion. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Mapa com os <i>campi</i> do Instituto Federal de Minas Gerais.....	16
---	----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa.....	56
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento educacional especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EBTT	Ensino básico, técnico e tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETI	Ensino Técnico Integrado
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAI	Núcleo de Ações Inclusivas
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidade educacional especial
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PcD	Pessoa com deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PROFept	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TEA	Transtorno do espectro do autismo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO¹

1 INTRODUÇÃO	13
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DAS CARACTERÍSTICAS AO DIREITO DE INCLUSÃO NA EPT	19
2.1 Principais características do transtorno do espectro do autismo (TEA)	19
2.2 Inclusão e o TEA: a evolução do direito à inclusão	31
2.3 A inclusão escolar do TEA na Educação Profissional e Tecnológica	42
3 METODOLOGIA.....	51
4 ANÁLISE DO CONHECIMENTO DOS SERVIDORES SOBRE INCLUSÃO E AUTISMO.....	55
4.1 Sujeitos da pesquisa	55
4.2 O conhecimento sobre inclusão e autismo.....	57
4.3 Inclusão do estudante com TEA na prática e a prática da inclusão	72
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	112

¹ Este trabalho foi revisado com base nas novas regras ortográficas aprovadas pelo Acordo Ortográfico assinado entre os países que integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em vigor no Brasil desde 2009. E foi formatado de acordo com a ABNT NBR 14724 de 2023.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem papel fundamental na formação de qualquer pessoa para o mercado de trabalho e, mais ainda, ela é responsável pela formação do cidadão. Para isso, todos têm o direito de ter uma educação de qualidade levando em conta as particularidades de cada um.

A presente pesquisa é sobre o conhecimento do senso comum a respeito do autismo. Pretendeu-se saber o que os servidores, durante a vida, conhecem sobre o TEA. No produto foi trabalhado o conhecimento científico para ajudar os servidores a sair do senso comum sobre o autismo, para melhorar o atendimento e para poder fazer uma inclusão de fato e quebrar barreiras do conhecimento.

Nos dizeres de Di Domênico e Cassetari, o conhecimento do senso comum caracteriza-se por um:

Conjunto desagrado de ideias e opiniões difusas e dispersas que fazem parte de um pensamento de um certo ambiente ou de uma época (em termos mais amplos). Este tipo de conhecimento geralmente é construído de modo imediato, a partir da observação, dos conhecimentos adquiridos através das nossas fontes de influência do pensamento (família, religião, amizades, etc.), das experiências, vivências e atividades humanas. São crenças que encontramos já ao nascer e com as quais nos habituamos. Vamos vivendo a interpretação do mundo dos nossos pais, mestres, amigos e antepassados (DI DOMÊNICO; CASSETARI, 2010, p. 56).

Conhecimento é a absorção de algum saber, familiarizando com alguma coisa. É conhecer e reconhecer-se no momento em que se conhece tal assunto. E esse conhecimento diz respeito ao aprendizado do ser humano, que se adquire desde criança nas relações entre famílias, na comunidade, nas igrejas, nas escolas. É tudo com que se vai se deparando e aprendendo ao longo da vida. Esse conhecimento se aprende em todos os lugares, conversando com amigos ou alguns conhecidos.

Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que os espaços escolares não se referem somente às salas de aulas, mas também envolvem todos os lugares onde os alunos transitam, como corredores, cantina, banheiros, estacionamento, áreas administrativas, etc. Assim, almeja-se contribuir para que, antes de ele chegar a uma sala de aula, que possa transitar em todos os espaços com autonomia e acolhido com sua deficiência.

Entre os motivos para discutir a inclusão na EPT, o TEA é uma delas, e isso tem trazido desafios para todo o campo educacional. É de suma importância abordar sobre o assunto TEA para toda a comunidade acadêmica do *Campus Formiga*, não só para trabalhar práticas educativas, mas para viabilizar a inclusão em todo o processo de escolarização que compõe o campo do ensino. Desde o atendimento na portaria até a sala de aula, existe um grande caminho de modo a diminuir essas diferenças desses alunos.

Justifica-se esta pesquisa pela extrema importância de os servidores públicos compreenderem quem são os alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), uma vez que esses estudantes estão cada vez mais presentes nas instituições de ensino, e a falta de acolhimento em espaços formais e informais pode ter significativo impacto no ensino, podendo até levar à evasão ou à chamada "inclusão-excludente". A relevância da pesquisa reside na necessidade de abordar a temática do TEA, abrangendo legislações e informações institucionais que contribuam para melhor compreensão da inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o objetivo de reduzir os preconceitos. Isso se justifica devido à notável falta de conhecimento que persiste em diversos contextos, seja na escola, na comunidade ou na igreja, já que a verdadeira inclusão vai além do entendimento convencional, sendo o desenvolvimento da pessoa a partir de seus limites e uma compreensão mais profunda de suas limitações.

Para se trabalhar as diferenças, a escola inclusiva deve adaptar-se às variadas necessidades dos alunos, já que, independentemente de cada aluno, o primordial é que todos tenham educação de qualidade. Conforme a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Educação Especial (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1994, s.p.), todos os alunos necessitam aprender num mesmo espaço escolar, independentemente de qualquer diferença que tenham. As escolas que trabalham com inclusão escolar precisam se adaptar às mais variadas necessidades de seus alunos, não importando se um aprende mais rápido do que outro, mas assegurando a todos uma educação de qualidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO, 1994).

Portanto, a inclusão escolar tem como pressuposto inserir todos os alunos,

independentemente de classe social, gênero, etnia, religião, dificuldades intelectuais e/ou motoras, no contexto do ensino regular, competindo à instituição de ensino integrar para atender às exigências de todos eles. A pedagoga, doutora em educação e estudiosa do TEA, Maria Tereza Mantoan, defende que a integração é especificamente a inserção de alunos que possuem alguma deficiência nas escolas comuns com vasta possibilidade educacional, que varia desde a sua colocação em uma sala de aula do ensino regular a escolas de educação especial (MANTOAN, 2003).

E para se promover uma educação inclusiva, é fundamental conhecer e verificar as dificuldades pelas quais os alunos passam. E essas dificuldades, que podem levar a uma educação excludente, são variadas, sendo uma delas o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Por sua vez, percebe-se essa falta de conhecimento nas escolas. E isso afeta a vida das pessoas, gerando preconceito, pois não basta ter a norma legal, mas sim o cumprimento dela.

Na Educação Profissional e Tecnológica percebe-se a grande necessidade de se compreender a inclusão voltada para as pessoas com deficiência, sendo preciso examinar as condições que foram desenvolvidas, principalmente no tocante aos alunos com TEA.

O *Campus* Formiga, o qual faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), está localizado cerca de 200 km de Belo Horizonte, na região centro-oeste de Minas Gerais. Este autor é servidor desde julho de 2009, lotado na Diretoria de Administração e Planejamento, na Seção de Almoxarifado e Patrimônio. O *Campus* Formiga oferece cursos em quatro modalidades em nível de graduação: bacharelados em Administração, Ciência da Computação e Engenharia Elétrica; e licenciatura em Matemática. Também oferece três cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Administração, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Informática. Além disso, o *Campus* oferta, no Programa de Pós-Graduação em Administração, o mestrado em Administração, área de concentração: finanças. O *Campus* possui hoje 70 professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), 11 professores substitutos e 44 técnicos administrativos. E dentro do *Campus* está concentrado o Polo de Inovação, contendo três professores visitantes.

A FIG. 1 ilustra o mapa das unidades dos *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais com a respectiva localização do *Campus* Formiga.

Figura 1 - Mapa com os *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais



Fonte: IFMG, 2018.

Como servidor que trabalha no *Campus* Formiga, este pesquisador constatou algumas vezes, de maneira informal, expressões usadas por pessoas, como: “fulano de tal é estranho, esquisito” ou “aquela pessoa não bate muito bem não, parece autista”. As pessoas, no geral, pensam que o autismo tem cara ou que só existe o nível intenso. Acreditam que o autismo tem característica física que o evidencie como se fosse uma síndrome de Down ou qualquer outra doença. Acham que elas agem como crianças surdas, parecem não ouvir. E pelo interesse na discussão desse trabalho de inclusão, isso incomodou bastante.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender qual conhecimento sobre o TEA os servidores docentes e técnicos administrativos possuem, tendo em vista que esse transtorno é tão complexo e novo no espaço escolar, inclusive no *Campus* Formiga, com a finalidade de viabilizar um processo inclusivo em todos os espaços escolares do *Campus*, desde a entrada à sala de aula.

Para o alcance do objetivo geral, seguiram-se os seguintes objetivos

específicos:

- a) Compreender o histórico da inclusão de deficientes e portadores do TEA na sociedade.
- b) Compreender as principais características do TEA, salientando algumas experiências em educação com esse público-alvo.
- c) Analisar as principais legislações sobre TEA.
- d) Analisar o conhecimento dos servidores sobre o TEA.
- e) Elaborar um produto educacional para contribuir nos problemas apresentados na análise dos dados das entrevistas com servidores.

Quanto à pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, na qual foram coletados dados dos servidores por meio de entrevistas e analisados a partir da análise de conteúdo inspirada em Bardin (2011), com base em categorias temáticas que emergiram dos dados da pesquisa.

Como produto educacional, optou-se pela elaboração de um curso de aperfeiçoamento de modo a contribuir nas demandas referidas pelos sujeitos da pesquisa no processo de coleta de dados das entrevistas.

Contudo, ao se concentrar na melhoria da inclusão das pessoas com TEA no *Campus* Formiga, emergiu um acordo unânime entre técnicos e professores: a necessidade premente de disseminar informações de maneira mais ampla e eficaz, visando ampliar o discernimento em relação ao autismo. Uma notável deficiência residiu na ausência de treinamentos e cursos de capacitação. Os entrevistados sublinharam a relevância de oportunidades educativas abrangentes, abordando tanto os fundamentos teóricos do autismo quanto estratégias práticas para a interação e orientação desses alunos. Nesse sentido, considerando as sugestões detalhadas previamente delineadas, surgiu a proposta de desenvolver um curso de aperfeiçoamento composto de seis módulos, visando contribuir na demanda identificada entre os servidores do *Campus* Formiga.

O propósito desse produto educacional é respaldar os resultados obtidos nas entrevistas, que destacaram significativa necessidade de englobar uma variedade de ideias, desde sessões de treinamento regulares até iniciativas de extensão e colaborações com especialistas. O intuito é ampliar a conscientização

não somente no âmbito da comunidade educacional, mas também entre o público em geral. Ainda que algumas opiniões tenham levantado a possibilidade de que palestras e debates sejam suficientes para estimular a compreensão e sensibilização, parece que a abordagem mais ampla de educação contínua e abertura ao diálogo surge como a trajetória ideal para fomentar uma sociedade inclusiva e ciente das necessidades das pessoas com TEA.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DAS CARACTERÍSTICAS AO DIREITO DE INCLUSÃO NA EPT

Para o desenvolvimento desta pesquisa e para o alcance do objetivo geral, é necessário aprofundar sobre dois aspectos importantes sobre o TEA: suas principais características e os principais instrumentos legislativos sobre a questão.

No tópico 2.1 são tratadas as características do TEA, expondo suas dimensões, barreiras e visando objetivar e mostrar os desafios e obstáculos enfrentados pelos estudantes autistas na educação profissional.

Já no tópico 2.2 é abordada a perspectiva da educação inclusiva na EPT de alunos com TEA, salientando o processo da inclusão nas legislações sobre o tema e os desafios a serem enfrentados para trabalhar com alunos com transtorno do espectro autista no *Campus Formiga*.

No tópico 2.3 é abordado como está sendo a inclusão na EPT, destacando o seu histórico e apontando os desafios de alunos com TEA no processo de inclusão desse público alvo.

2.1. Principais características do transtorno do espectro do autismo (TEA)

O transtorno do espectro do autismo tem sido um tema de muitas discussões e pesquisas atualmente. Esse transtorno tem atingido as mais variadas famílias de classes sociais e econômicas, aumentando muito o interesse dos estudiosos em conhecer cada vez mais sobre o TEA. E devido ao maior acesso à informação, seja ela na internet ou em livros, revistas, tem havido muito procura em conhecer mais profundamente esse tema.

Ainda existem, porém, muitas dúvidas sobre o tema, ocasionando informações incorretas muitas vezes preconceituosas. Segundo a psicóloga Marisa de Abreu Alves, “preconceito: é uma falha do pensamento, um erro na suposição e previsão de acontecimentos futuros. Preconceito ocorre quando uma pessoa imagina que já tem informações profundas a respeito de algo ou alguém a partir de uma pequena informação de entrada” (ALVES, s.d.).

Como exemplo de preconceito, cita-se quando se fala em autismo. Logo, vem à mente das pessoas que o sujeito com autismo é uma pessoa estranha,

agitada, que gosta de ficar só no mundo dela, não reconhecendo que o indivíduo com TEA tem suas limitações. É preciso trabalhar esse preconceito, começando nas escolas.

A inclusão escolar de alunos com TEA, ainda que garantida por lei, é um grande desafio para a educação, uma vez que existem ainda muitas dúvidas sobre como melhor fazer a inclusão de alunos com características do TEA.

Neste tópico, discorre-se a respeito das principais características do TEA, uma temática extremamente variada e que pode ser abordada sob diversos aspectos: psíquicos, pedagógicos, neuropsicológicos, entre outros. O enfoque são os conceitos gerais com os aparatos legais das características do TEA.

Conforme Libeallesso e Lacerda (2020), o termo autismo foi utilizado pela primeira vez, em 1908, pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia.

Mestre pela Universidade Federal de Minas Gerais, Vicari (2020), psicóloga clínica e especialista em TEA, em sua dissertação “Escarlarização de Alunos com TEA”, afirma que o transtorno do espectro autista é uma desordem do neurodesenvolvimento. E que, de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), na sua 5ª versão (2014), é marcado pelas dificuldades persistentes na comunicação social e pelos padrões restritos e repetitivos de comportamentos.

Gaiato e Teixeira (2018) definem autismo como uma condição do comportamento na qual a criança tem prejuízos em seu comportamento, na convivência com outras crianças e dificuldades na comunicação, tanto a verbal como a não verbal, e alterações na parte cognitiva e comportamentos repetitivos ou estereotipados. Há de se atentar que há significativo atraso dessas habilidades, que aparece nos primeiros anos de vida da criança, já que esta não atinge os marcos evolutivos prováveis para sua idade.

O TEA manifesta-se de diversas maneiras, compondo um vasto leque de sintomas, sendo cada um com sua particularidade quanto aos cuidados e intervenções necessárias. Já se ouviu a expressão: “cada autista é de um jeito” (GAIATO; TEIXEIRA, 2018).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento. Seu diagnóstico apresenta-se com alguns déficits referentes às habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos repetitivos e restritos (APA, 2013).

Segundo a APA, os sujeitos, para serem caracterizados como portadores do TEA, devem apresentar pelo menos alguns dos déficits a seguir:

a) problema de interação social e/ou emocional, que consiste em: dificuldade de estabelecer conversas; incapacidade de iniciar uma interação social, problema com a atenção compartilhada; dificuldade na partilha de emoções; falta de interesse pelos outros; dificuldade de se engajar em atividades próprias à idade; problemas de adaptação às expectativas sociais etc.; b) problemas de comunicação não verbal, que consiste em: dificuldades em realizar contato visual; posturas inadequadas para determinados ambientes; dificuldade de demonstrar suas emoções por intermédio de expressões faciais e gestos (assim como a dificuldade de entender esses mesmos sinais não verbais quando emitidos por outras pessoas); e tom de voz inadequado para determinados ambientes (APA, 2013 *apud* VIANA, 2020, p. 16).

Grande parte dos estudos ressalta a dificuldade na comunicação e interação dos indivíduos com TEA, já que, uma vez tendo atrasos nesse comportamento social, afetará a interação social. Há de se atentar, ainda, quanto ao comportamento repetitivo e restrito que o jovem com TEA apresenta, no mínimo dois destes comportamentos: apego excessivo a padrões e rotinas; resistência a mudanças de hábitos; sinais ritualísticos; fala ou movimentos repetitivos e estereotipados; interesse muito restrito em determinada coisa; dificuldade nas relações sociais; informação sensorial, etc. (APA, 2013).

Sobre o TEA e suas características, é importante salientar que:

No DSM-V, para que se possa fechar o diagnóstico em questão, pelo menos alguns dos sintomas supracitados devem estar presentes no início da infância – ainda que eles não se manifestem completamente até que as demandas sociais ultrapassem os limites do indivíduo. Ademais, dependendo de como esses sintomas vão interagir, a pessoa com TEA pode ser situada em um dos três níveis classificatórios: leve, moderado ou grave. Isso depende do nível de apoio de que o indivíduo necessita (APA, 2013 *apud* VIANA, 2020, p. 16).

Liberalesso e Lacerda (2020) relatam que há uma classificação quanto à gravidade do TEA feita pela APA (DSM-5). Essa classificação está baseada no nível de dependência do indivíduo provocado pelo autismo, sendo dividido em três

categorias, a saber:

Nível 1 (leve) – Pessoas com TEA com necessidade de pouco apoio.

Estão classificadas no nível 1 pessoas que necessitam de apoio ocasional e que os déficits na comunicação social provocam pouca repercussão em suas relações interpessoais. Estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras. As tentativas de fazer novas amizades costumam ser malsucedidas. As dificuldades provocadas pela inflexibilidade cognitiva podem ser evidentes nestas pessoas, além de problemas relacionados à organização e ao planejamento.

Nível 2 (moderado) – Pessoas com TEA com necessidade de apoio substancial.

Estão classificadas no nível 2 pessoas que apresentam déficit severos nas suas habilidades de comunicação social (verbal e não verbal). Nestes casos, mesmo com o uso de apoio ou suporte, tais deficiências são claras e significativas, comprometendo substancialmente as relações interpessoais. A busca por novas amizades é consistentemente comprometida e, quando ocorre, sem sucesso pela falta de estratégias comportamentais. A fala expressiva é simplificada e a compreensão da fala de terceiros, muitas vezes, comprometida. Falar de assuntos restritos e de pouco interesse social é frequente e a comunicação não verbal é significativamente inadequada e insuficiente para a manutenção de relações interpessoais. A inflexibilidade cognitiva é perceptível aos observadores e intensa a ponto de comprometer as relações.

Nível 3 (severo) – Pessoas no TEA com necessidade de apoio muito substancial.

Estão classificadas no nível 3 pessoas com comprometimento muito grave na comunicação social verbal e não verbal e cujo comprometimento traz intenso prejuízo ou, até mesmo, impossibilita a ocorrência e a manutenção de interações sociais interpessoais. A busca ou iniciação de um contato social é rara, extremamente limitado ou nem ocorre, bem como as respostas às iniciativas de comunicação de terceiros são severamente limitadas ou inexistentes. Trata-se de pessoas com significativa limitação da fala expressiva e da fala de compreensão, nas quais a inflexibilidade do comportamento gera extrema dificuldade ou incapacidade de lidar com as pequenas alterações das rotinas diárias. Os comportamentos restritivos e repetitivos reduzem suas possibilidades e oportunidades de iniciar e manter relacionamentos interpessoais de modo sustentado ou duradouro (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 23-25).

Logo, observa-se que o autismo leve se manifesta com pouca dificuldade de comunicação e pouco prejuízo de entendimento. Embora o sujeito apresente dificuldades em fazer amizades e relatar eventos que aconteceram anteriormente, eles não têm prejuízos significantes para se expressarem ou para se fazerem entender na sociedade. Em relação à parte cognitiva, ela é mais perceptível, bem como a dificuldade para se organizarem nas tarefas. Já o autismo moderado, por ter como característica a maior dificuldade na comunicação, compromete, também, o processo do entendimento pelos outros.

Com isso, tal característica influencia negativamente o processo de se fazer

amizades, pois, além do entendimento, há importante restrição nos assuntos por eles tratados. Como o déficit cognitivo é maior, fica mais perceptível tal deficiência, impactando no desenvolvimento de novas relações interpessoais. Quanto ao autismo intenso, o comprometimento na comunicação é muito grave, trazendo bastante prejuízo, principalmente no desenvolvimento das interações sociais. A busca por contato social é muito limitada e a compreensão do que as outras pessoas falam é muito difícil, às vezes nem entendem. Com isso, verifica-se grande dificuldade em alterar rotinas e comportamentos restritos e respectivos, o que compromete manter relacionamento considerável ou duradouro.

Percebe-se que a pessoa diagnosticada com TEA, para se desenvolver em um mundo que não a entende e que também é difícil para se encaixar no mercado de trabalho, pode deixá-la frustrada e levar a comportamentos incompatíveis com o ser humano.

Essas discussões devem ser inseridas num contexto do capitalismo, que vem trazer cobrança aos sujeitos de um padrão de normalidade que está atrelado ao sujeito produtivo e performático. Raiana Vaz Barroso, mestra pela Universidade de Goiás, enfatiza:

O capitalismo possui a desigualdade social como fundamento pode-se entender que a inclusão social está limitada pelo capitalismo através – e não somente – dos desdobramentos dele na cultura. Um exemplo disso seria a noção de equidade em termos de condições de igualdade equitativa de oportunidades, que não implica em (*sic*) superação do capitalismo, mas que é significativa na diminuição dos processos de exclusão social (BARROSO, 2020, p. 48).

Percebe-se, então, que os prejudicados são os mais frágeis da sociedade, num instante em que o que mais predomina é a valorização do capital humano, não importando a diversidade das pessoas.

Existe cada vez mais uma grande dificuldade em se enquadrar a pessoa com deficiência (PcD) no mercado de trabalho, tendo em vista a força do capitalismo, uma vez que aquilo que predomina é o lucro. Logo, nesse sistema, é muito mais fácil inserir a pessoa com deficiência para se adaptar à sua atividade produtiva do que o sistema se adaptar a ela.

Na visão do capitalismo, a pessoa com deficiência pode até estudar, qualificar-se, mas tudo será em prol da produtividade. Silva, ao falar sobre

deficiência, afirma que:

[...] a palavra deficiência por si só já se opõe a eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação (SILVA, 2006, p. 121).

Nota-se que o mais fundamental na sociedade capitalista é poder alcançar o melhor rendimento possível, independentemente de ser pessoa com deficiência ou não. A escola participa dessa moldura de se formar o melhor aluno para o mercado de trabalho. Santos menciona que é possível definir como sendo espaço escolar:

Como sendo um centro formal de educação designado para o ensino/aprendizagem de determinados conteúdos científicos. Entretanto, por sua organização estar perpassada e engendrada pelo neoliberalismo, esse espaço estaria “predestinado” a ter cada vez mais um viés competitivo e celetista. Isto porque a dinâmica e o sucesso desse local de aprendizagens estão condicionados – em ditame neoliberal – à preparação de melhores alunos para ocuparem os melhores empregos e terem os melhores salários (SANTOS, 2021, p. 5).

Esse centro de educação formal, influenciado pelo neoliberalismo, tende a se tornar mais competitivo, focando na preparação dos alunos para obterem empregos e salários melhores. Isso resulta uma abordagem celetista, em que a ênfase está na empregabilidade e no sucesso financeiro dos estudantes.

A inclusão tem se efetivado no sentido de moldar os jovens para o mercado de trabalho. A escola, que se encontra imersa nessa sociedade, ao buscar fomentar a competitividade, eficiência e rendimento como premissas, acabam por contribuir para esse modelo. Existem ainda na sociedade pessoas que ainda defendem que esses alunos com necessidades especiais deveriam ir para uma educação especial. No antigo Decreto Federal 10.502 de 30 de setembro de 2020, no então governo de Jair Messias Bolsonaro, muitas pessoas apoiavam esse decreto, o qual mencionava que os alunos com deficiência não eram para estar na escola e sim na educação especial.

No entanto, Karina Soledad, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), menciona que:

Em função de tudo que se conquistou até hoje em termos de educação inclusiva, seria “um retrocesso absurdo, de no mínimo 60 anos”, destaca a professora da Faculdade de Educação da USP. Ela, que desde 1995 tem habilitação na Formação de Professores para educação especial, assistiu em especial aos dois últimos dos três marcos da educação especial no Brasil – ou seja, do processo de escolarização de pessoas com deficiência. E afirma: todos esses avanços conquistados especialmente a partir da década de 1990 não permitem que uma política de educação especial excludente seja de novo cogitada (SOLEDA, 2023, p. 01).

Esse decreto vai contra qualquer iniciativa de inclusão e promoção dos direitos ao permitir que instituições de ensino separem estudantes com deficiência dos demais. Isso é um reflexo da sociedade que vê a pessoa com deficiência como alguém que não é bom o suficiente para estar numa escola regular. O aluno, em vez de ter uma inclusão plena, é visto na escola como alguém que deveria estar numa escola de educação especial, mas que hoje, pela legislação vigente, tem que estar numa escola regular.

Percebe-se que as escolas recebem esses alunos, detectando-se despreparo em saber como lidar. Nos dizeres de Vicari:

O processo de inclusão ainda é visto pelas professoras como um desafio e o fato de receber um aluno com autismo gera um sentimento de insegurança e angústia, pois, muitas vezes, as profissionais não sabem como atuar e, ao mesmo tempo, conciliar a atenção dirigida a todos os alunos e ao estudante com TEA (VICARI, 2020, p. 20).

Fazer a inclusão não é só obrigar a escola a aceitar o aluno com TEA, e sim dar um suporte diferenciado a ele. É necessária mais integração com a comunidade escolar. Não se pode pensar a inclusão dos alunos com TEA somente inserido no sistema capitalista. Tem que se pensar na valorização daqueles com TEA, pois é preciso potencializar suas habilidades alunos de modo a cada vez mais tentar torná-lo independente. Mas, para isso acontecer, é muito importante a capacitação das pessoas que vão trabalhar com esses alunos. Tem que haver mais sensibilização por parte de toda a comunidade escolar.

Para Pagni (2019), é normal ouvir certos pais de alunos, dito “normais”, reclamarem de alunos deficientes nas escolas, os quais foram incluídos por leis recentes e estariam prejudicando seus filhos. Outra reclamação é a de que a presença de alunos de inclusão retarda os aprendizados dos outros, não os permitindo explorar o que têm de melhor em seu potencial. Há também perdas no

investimento da educação a qual se destina a construir um capital humano. Argumentam que seus filhos ficam reféns das políticas de inclusão escolares das instituições de ensino, pois a inclusão atrasa o ritmo de aprender das demais crianças e diminui em grande proporção o treinamento para que elas desenvolvam tudo que teriam de melhor para se formar um bom profissional para o mercado de trabalho. Assim, seus filhos perdem no quesito risco financeiro educacional, por estarem num mesmo ambiente escolar com um aluno deficiente.

Pagni (2019) comenta que os pais de alunos com alguma deficiência consideram alto o risco no investimento financeiro na educação, uma vez que a realidade da limitação que seus filhos possuem, seja por meio genético, físico ou intelectual, restringe suas capacidades, mesmo antes de entrarem para as escolas. Esses mesmos pais se sentem ineficientes consigo mesmos assim que percebem que seus filhos são incapazes de serem bons profissionais para o mercado de trabalho.

Para tanto, Pagni (2019) acredita que é primordial para as escolas investir em capacitação para trabalhar a interação dos alunos dito “normais” com os deficientes, tendo em vista que aqueles adquiririam habilidades de como lidar com as diferenças naquele momento para melhor aprenderem num futuro próximo. Já o deficiente, com a relação com o dito “normal”, garantiria um aprendizado autonomamente, já contando com a tolerância deste e com as políticas compensatórias desde o presente e aumentando no futuro. Assim, os pais dos deficientes devem convencer os outros pais de que a prática da política de inclusão pode beneficiar mais estes do que propriamente aqueles, que seriam apenas beneficiados secundariamente, no sentido da exclusão e violência.

As ideias de Pagni estão em consonância com o que se concebe neste trabalho como democracia. Dessa forma, utiliza-se o conceito de democracia de Santos:

Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder – podendo ser chamado de “democrático” tudo o que emana do povo, ou que a ele pertence (FERREIRA, 2001). Transferindo esses conceitos para a educação, consideramos “povo” todos os pertencentes à comunidade escolar; e, como “emanado do povo”, as decisões nela – e para ela – tomadas (SANTOS, 2021, p. 6).

A democracia é a manifestação da escolha de determinado grupo social

para determinado cumprimento executado pela maioria do grupo. No tocante à escola, são todos aqueles que fazem parte desse ambiente, tais como educadores, alunos e pais.

Destaca-se a importância de uma democracia que vai além da igualdade quantitativa, buscando valorizar a convivência agônica e qualitativa de diversas formas de vida. Sugere-se que a democracia deve se basear não somente em garantir direitos iguais para todos, como também em reconhecer e avaliar as discrepâncias existentes na sociedade. O termo “convivência agônica” refere-se a um tipo de interação que reconhece a existência de conflitos e divergências, porém que os encara como parte fundamental do processo democrático. Em vez de tentar eliminar ou suprimir tais diferenças, a democracia agônica as considera valiosas e essenciais para a construção de um sistema político saudável. Além disso, vale destacar a resistência à atual configuração da biopolítica.

A biopolítica é um conceito que se refere aos mecanismos de poder os quais regulam a vida das pessoas, como os sistemas de controle e governança. Quando se fala em resistir a essa biopolítica, sugere-se que a democracia agônica é uma forma de resistência à lógica de controle e uniformização da vida que pode ser exigida por esses mecanismos. Em suma, Pagni defende uma democracia que valorize a convivência agônica e equitativa, reconhecendo as diferenças e conflitos como elementos fundamentais do processo democrático, e se oponha à lógica de controle e uniformização da vida representada pela biopolítica (PAGNI, 2019).

A democracia não é todo mundo se igualar para ser igual, mas é existir uma sociedade em que todas as diferenças são respeitadas de modo a viver melhor em sociedade democrática.

Quanto às causas do autismo, não se tem uma definição. Elas podem estar ligadas a fatores genéticos, ao ambiente, a fatores biológicos, ligados ou a partir da concepção da neurodiversidade humana (FADDA; CURY, 2016).

A Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014) preconiza que a incidência de TEA é mais comum em meninos do que em meninas, sendo na proporção de quase cinco meninos para cada menina. O DSM-5 anunciou, de forma superficial, que os manuais diagnósticos são mais voltados para a feição masculina quando declaram que:

O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino. Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação (APA, 2017, p. 57).

Isso se deveu muito ao fato de que muitas vezes o comportamento do diagnosticado com o autismo é menos aceitável numa característica social do menino. Já nas meninas passa despercebido, pois alguns comportamentos do autismo nas meninas são aceitáveis, às vezes é tido por timidez, passividade, como característica dela de ser mais imaginativa que o menino (KUBASKI, 2014).

Em relação a trabalhos sobre TEA na escola, há uma grande quantidade de estudos sobre inclusão educacional escolar relacionado aos aspectos de ensino-aprendizagem propriamente dito, sobre uso de recursos didáticos e estratégias pedagógicas para a inclusão em sala de aula. Ainda, porém, carecem de análise trabalhos que visam à inclusão nos diversos espaços escolares, relacionados à interação interpessoal e às barreiras de socialização (KUBASKI, 2014).

Em estudo realizado em escolas municipais no município de Santa Maria-RS, Kubaski (2014) verificou que a ideia de entender a inclusão escolar no sentido de presença, participação, aceitação e aprendizagem revelou-se vantajosa, uma vez que a forma como foi conduzido o processo de inclusão nessas escolas possibilitou assinalar a qualidade daquela inclusão, não somente pelo simples fato de inserir a criança com TEA.

Entretanto, nesse estudo de Kubaski, foi possível:

A identificação de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos, e que se constituem como desafio ao processo inclusivo, principalmente no que tange à falta de articulação entre os professores da sala comum e os professores de educação especial. Visto que essa parceria propiciaria ao aluno com TEA maiores condições de desenvolvimento, através de adaptações curriculares, modelos de avaliação e estratégias metodológicas mais adequadas para o sucesso da aprendizagem e socialização desse aluno (KUBASKI, 2014, p. 62-63).

No geral, ainda falta mais diálogo da instituição de ensino com os professores e os demais funcionários da parte pedagógica, o que muito ajudaria nas estratégias para se trabalhar com qualidade esses alunos com TEA, não com

viés assistencialista, favorecendo-os e ajudando-os mais do que aos alunos neurotípicos. Isso poderia, inclusive, dificultar a inclusão escolar. O que deve ser feito é tentar ao máximo trabalhar todos os alunos, proporcionando adaptações daqueles com necessidades especiais, possibilitando, assim, o cumprimento pleno do direito à inclusão.

Em se tratando do *Campus* Formiga, há um órgão de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE). Esse núcleo tem por missão promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva. O envolvimento da comunidade acadêmica é fundamental para viabilizar a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, promovendo a verdadeira inclusão.

No trabalho de Viana (2020) sobre o processo de inclusão escolar na educação infantil das escolas do município de São Luís-MA, deduziu-se que, apesar de existir toda uma legislação que ampare a inclusão de alunos com TEA, ainda existem barreiras, principalmente as de caráter atitudinal, que dificultam efetivamente, na educação infantil, que aconteça inclusão de qualidade de alunos com TEA.

Vicari (2020), ao analisar as práticas educativas de alunos com TEA matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais, frisa que tem aumentado cada vez mais o número de alunos com esse distúrbio na escola regular. A inserção destes embasada somente em cuidar compromete a educação tida como para todos.

A temática do estudo de Batista (2001) foi sobre a inclusão de alunos com TEA na EPT. Ele observou algumas barreiras, como conhecimento superficial dos professores sobre o TEA e falta de regulamentação com referência à inclusão no IF Sudeste MG. Constatou falta de diálogo entre servidores, famílias e comunidades. Como ponto positivo, verificou empatia e ótimo acolhimento dos professores e dos estudantes para com os alunos com TEA, o que proporcionou a transposição de barreiras de modo a diminuir a carência de ações mais específicas voltadas para a inclusão escolar.

No *Campus* Formiga existe o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE), regulamentado pela Resolução nº 22, de 03 de novembro de 2016. Nesse núcleo já foram realizadas ações diversas, tais como: palestras sobre legislação e apoio pedagógico, filmes, textos publicados no *site* do *Campus* Formiga, palestras de histórias de vida de pessoas com deficiência e orientação individual e direcionada com a equipe do setor pedagógico (pedagoga, psicóloga e assistente social). Atualmente, conta com a colaboração de uma funcionária terceirizada especialista em educação inclusiva, a qual presta atendimento a todos os alunos assistidos pelo NAPNEE, elaborando planos estratégicos de educação inclusiva, de acordo com as necessidades de cada um.

Um aluno diagnosticado com TEA está matriculado no curso superior de Ciência da Computação. Ele sempre teve acompanhamento da pedagoga e da psicóloga do *campus* e é orientado nas demandas do curso conforme suas dificuldades. Houve conversa com os professores que lecionam para ele, no sentido de orientar práticas pedagógicas que o ajudem a permanecer na escola. Como comentado na questão anterior, recentemente a servidora que ajuda com a educação inclusiva realizou anamnese² com esse aluno a fim de conhecer suas demandas específicas e propor plano de trabalho com o corpo docente no sentido de auxiliá-lo. Essa ação ainda está em construção

A motivação desta pesquisa é a percepção cotidiana de que ainda há um problema no conhecimento dos servidores em relação à TEA e que tais conhecimentos são fundamentais nos espaços de sala de aula e além dela. Com isso, pretende-se contribuir para a circulação de saberes que contribuam para melhorar a inclusão escolar no *Campus* Formiga, onde este pesquisador atua.

Além dessas ações, outra motivação foi a percepção de que ainda falta melhorar a questão do conhecimento sobre o TEA, uma vez que as pessoas não usam ou não conhecem sobre o tema nos espaços em sala de aula e além dela. Pretende-se expandir o conhecimento sobre o TEA para melhorar a inclusão escolar no *Campus* Formiga.

Após breve explanação sobre quando surgiu, característica, causas,

² Refere-se a uma lembrança. O processo consiste em um registro de dados obtidos a partir de uma conversa inicial com o paciente. Esses dados referentes à vida do paciente devem ter a maior quantidade de detalhes possível.

diagnóstico do TEA, bem como seus níveis, é importante dissertar sobre uma gama de legislação capaz de garantir a inclusão escolar de alunos com TEA.

2.2 Inclusão e o TEA: a evolução do direito à inclusão

A educação inclusiva implica oferecer significativas oportunidades de aprendizado a todos os alunos do sistema regular de ensino. Pressupõe-se que não pode haver entraves nas condições para que um aluno esteja na escola. Ela permite que crianças com e sem deficiência tenham condições de ter o mesmo direito a participar das aulas em uma determinada escola local, uma vez que todas as pessoas têm suas particularidades e necessidades. Vale destacar que as barreiras ambientais e atitudinais podem ser, de maneira sistemática, arruinadas de modo que os alunos possam ter acesso aos seus direitos fazendo com que aumentem e evoluam inteiramente suas capacidades (FERREIRA, 2017).

Com base na educação formal, Santos menciona que:

Podemos perceber que a escola passou a ser procurada por pessoas que historicamente não teriam condições, segundo a lógica neoliberal, de adentrar a escola, uma vez que não podem competir em pé de igualdade contra os estudantes ditos “apropriados para o aprendizado formal”. Decorrente disso, teorias e métodos ganham força, ora defendendo uma educação que preze pela competitividade excludente – no sentido de um neodarwinismo social –, ora expurgando tal pensamento rotulando-o de negativo para a construção do ensino-aprendizagem e para a socialização das pessoas (SANTOS, 2021, p. 5-6).

A educação inclusiva é uma proposta para a educação de um país. Ela reconhece que todas as pessoas são diferentes e que todas necessitam aprender. É algo que pressupõe todo o processo de escolarização. Ela não está somente predeterminada para a educação especial. Todos têm direito a uma educação inclusiva que trabalhe com todas as diferenças e que permita que todas as pessoas tenham o direito a aprender. Quando se fala em educação inclusiva, está-se reconhecendo que no interior da escola todos são diferentes e todos precisam de atenção especial para uma ou outra situação, para uma ou outra aprendizagem. Então é direito das pessoas com deficiência ter educação com equidade, isto é, receber o que necessita para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender. A inclusão é garantida e assegurada por lei.

Segundo Barbosa *et al.* (2013, p. 6), “a escola, que antes excluía e rejeitava crianças com deficiência, agora se vê desafiada a prover um ensino de qualidade, criando metas para enfrentar e superar as dificuldades encontradas”. Nesse sentido, o processo de inclusão escolar ainda é visto como um desafio para todos da educação, uma vez que se torna necessário inovar métodos, renovar paradigmas e não se omitir diante desses desafios.

Bello e Vieira Júnior, ao trabalharem sobre os desafios da inclusão, inferiram que ela deve ser:

Um processo pedagógico de imersão dos estudantes no ambiente escolar como um todo e, portanto, não apenas professores, mas todos os funcionários devem trabalhar em conjunto, visando à melhoria no processo de ensino e aprendizagem e o pleno acolhimento dos estudantes com TEA. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar deverá estabelecer as metodologias base para incluir estes estudantes, estratégias didático-pedagógicas durante o período letivo e, ainda, quais medidas serão adotadas para que se evitem a retenção e evasão escolar (BELLO; VIEIRA JÚNIOR, 2020, p. 23).

A inclusão dos alunos com TEA na escola regular é um processo em construção, visto pelos profissionais da educação como um desafio. O fato de receber alunos com TEA ocasiona sentimento de insegurança e angústia, já que, muitas vezes, os profissionais não sabem como agir e, ao mesmo tempo, conciliar a atenção dirigida a todos os alunos da sala de aula conjuntamente com o estudante com TEA. Aguiar e Pondé, ao se referirem aos desafios da inclusão, relatam que:

As crianças com TEA podem ter comportamentos disruptivos e alterações sensoriais que exijam intervenções específicas, devendo, portanto, haver um treinamento que capacite a escola em lidar com situações. Os professores igualmente devem ser treinados em relação a métodos pedagógicos adaptados para pessoas com TEA. Finalmente, a inclusão social deve passar por um processo de adaptação das outras crianças em relação ao portador de TEA, de outro modo, a exclusão do diferente se perpetuará no ambiente escolar (AGUIAR. PONDÉ, 2017, p. 5).

A inclusão escolar é um processo pedagógico de imersão dos estudantes no ambiente acadêmico como um todo, e não apenas de professores, mas todos os profissionais devem trabalhar em conjunto em prol da melhoria no processo de ensino e aprendizagem e o pleno acolhimento dos estudantes com TEA.

Apesar de todo o aparato legal que assegura a inclusão escolar de todos os

jovens, ainda existem barreiras, principalmente as de caráter atitudinal – que não permitem que a inclusão de crianças autistas ocorra, efetivamente, na Educação Profissional Tecnológica.

A respeito das barreiras, Picollo e Mendes (2012) opinam, com base nas ideias de Oliver (1990), fundador e mais influente teórico de um modelo de inclusão, que qualquer que seja a natureza ou a causa da deficiência, os principais problemas que os deficientes enfrentam são as barreiras da insensibilidade das pessoas. Por exemplo: as barreiras atitudinais, diante das quais as pessoas agem normalmente no tratamento aos deficientes nas atitudes de afastamento; barreiras físicas, como a pobreza, discriminação no mercado de trabalho, etc.; as barreiras de acessibilidade, como falta de transportes públicos, escolas apropriadas; barreiras políticas, como falta de regulamentações que impeçam a discriminação e que estabeleçam direitos não alienáveis, como o trabalho, saúde e educação

Palma e Carneiro (2018) corroboram a ideia de que nas barreiras atitudinais é dificultado o conhecimento daquele que possui alguma deficiência intelectual. Esse tipo de barreira faz com que muitas vezes o professor não confie em determinado aluno e não tenha meios diferenciados para trabalhar nas atividades escolares, razão pela qual o objetivo maior da escola é preocupar-se unicamente com alunos, com o autoaproveitamento nas tarefas escolares propostas. E aquele que não se enquadra nesses parâmetros é, às vezes, isolado num canto da sala e taxado como deficiente.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Especial (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1994). O movimento em prol da educação inclusiva se fortaleceu, gerando crescente discussão sobre a qualidade da educação para crianças com deficiência. Diante disso, a legislação brasileira também coadjuvou para dilatar o direito à educação a esses alunos, com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Decreto 3.298/99 – Política Nacional de Integração; a Resolução 02/2001 – Direitos Nacionais para a Educação Especial; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); o Decreto 7.611 – Educação Especial (2011); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), em que a pessoa com TEA tem garantidos todos os direitos aplicados às pessoas com deficiência; além da Lei Brasileira de Inclusão

(BRASIL, 2015).

Para melhor compreensão a respeito do que trata cada uma dessas leis, elas são, respectivamente, abordadas a seguir:

Com o advento da Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, estabeleceram-se normas e mecanismos que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e de sua efetiva integração social. A lei busca garantir a essas pessoas ações governamentais necessárias para que se cumpra o exercício da cidadania (BRASIL, 1989).

Baseado na Constituição Federal de 1988, o legislador constituinte estabeleceu responsabilidade ao Poder Público e seus órgãos para garantir às pessoas portadoras de deficiência os direitos básicos, incluindo e propiciando o direito à educação, à saúde, ao amparo à infância e à maternidade, ao trabalho e à formação profissional, ao lazer, à previdência social, bem como normas sobre edificações (BRASIL, 1988).

Depois de seis anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a aludida conferência dedicada a discutir a educação especial. Nela foram discutidas questões importantes do pressuposto de que ela deve se pautar na solidariedade entre as crianças com necessidades especiais e seus colegas. Além do mais, quando se encaminham crianças a escolas especiais permanentemente, esse encaminhamento deve ser a exceção, a não ser quando é recomendado claramente que, para o bem-estar dessa criança e para as outras crianças, a escola regular não seja capaz de atender às necessidades básicas dessa criança especial (UNESCO, 1994).

Diante disso, essa conferência fortificou a perspectiva da educação inclusiva, aumentando seu conhecimento, não se delimitando somente à educação especial, mas também sinalizando para a necessidade de universalização da educação (VICARI, 2020).

Na Declaração de Salamanca, organizada por vários governos e organizações internacionais, o enfoque foi a necessidade de a educação de crianças com deficiência acontecer no sistema regular de ensino. O enfoque era incentivar a inclusão de todos os tipos de alunos na rede regular de ensino, especialmente aqueles com deficiência de forma que a escola atenda as

especificidades de cada um.

Dois anos após a Conferência Mundial sobre Educação Especial, de 1994, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela propõe a adequação das escolas brasileiras para atender com equidade e qualidade todas as crianças. Apresenta um capítulo destinado à educação especial, artigo 58, *caput*, que estabelece o entendimento de educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na escola regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto salienta, ainda, que, quando necessário, o serviço de apoio especializado é considerado um direito dos educandos da escola regular (BRASIL, 1996).

Vicari (2020) preleciona que o fato de a LDBEN apresentar um capítulo dedicado à educação especial foi considerado um grande avanço, pois a área ganha mais visibilidade e objetividade na legislação. Contudo, é necessário complexificar o uso do termo *preferencialmente*, empregado no texto da lei. Discute essa questão destacando que o uso do termo permite inferir a possibilidade de escolha entre o atendimento educacional segregado e o ensino regular. Em suma, a LDBEN rege que as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer outra forma passam a ser foco do discurso de inclusão escolar.

O Decreto Federal 3.298 de 1999, 10 anos depois, regulamentou a lei Federal nº 7853 de 1989, e dessa forma, a Política Nacional de integração. Essa política compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

A promulgação do Decreto nº 3.298/99 retratou o respeito dos nossos governantes às pessoas com deficiências, as quais, até então, eram esquecidos e marginalizados. Nesse decreto é realçada a necessidade de divulgação de forma nacional, com o intuito de sensibilizar juízes, promotores, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), etc. para os direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2003).

A viabilização da política nacional deve-se a uma conjugação de esforços que tiveram seu início na decisão política dos governantes de responder positivamente às reivindicações e movimentos sociais de pessoas com

deficiência. Mas, para isso, a sociedade deve se modificar, de modo a atender às necessidades de todos os seus membros, já que uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais. É importante ressaltar que o processo de inclusão se dá também por ações da comunidade, onde se buscam remoções nas barreiras arquitetônicas e atitudinais as quais impedem que as pessoas deficientes se relacionem com a sociedade. Mantoan menciona que:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2003, p. 22).

Há ainda muito a se trabalhar na questão da inclusão escolar, uma que, embora exista uma gama de regulamentações, ainda se veem bastantes preconceitos nas escolas quanto a deixar adentrar na escola um aluno deficiente. O que se percebe é que em alguns casos a dificuldade está no pouco esforço de alguns diretores e, em outros, na falta de infraestrutura das escolas, apoio governamental para fazer acontecer a prática dessa inclusão escolar.

Dessa maneira, sai-se da fase da integração social, prevista na referida lei e no seu decreto regulamentador, para a efetiva inclusão social, direito de toda pessoa com deficiência. Essa política propõe a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem qualquer tipo de discriminação, assegurando uma educação de qualidade.

Laplane (2007), em seu trabalho sobre inclusão, relata que trabalhar a educação para toda a população não se trata somente da educação em si mesma, mas de relacioná-la à distribuição de renda, às políticas da sociedade, à melhor distribuição da renda, ao ingresso distinto aos bens materiais e à cultura, como também em outras situações.

Em 2008, nove anos depois, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco na luta das pessoas com deficiência por igualdade de condições e acesso a uma escola para

todos. Sua importância reflete diversos aspectos, como pedagógico, político e principalmente social.

Com essa política houve mais consolidação do acesso do público ao ensino regular, bem como a definição de que os serviços de apoio especializados deixariam de substituir essa escolarização, tornando-se complementares, no caso das pessoas com deficiência, ou suplementares, para os sujeitos com altas habilidades ou superdotação.

Nesse contexto, Silva e Weide (2014) propuseram uma possibilidade para a transformação da escola: usar os seus espaços para que as pessoas se encontrem, se comprometam a dialogar, refletir e praticar. A escola vai se valorizar, haja vista que será um lugar onde haverá democracia, estudo e pessoas dispostas a transformações.

Retomando a concepção de democracia em Pagni, ressalta-se que ela não significa a lógica de se buscar unicamente a igualdade como referência, mas principalmente o alcance de uma sociedade em que todas as diferenças são respeitadas.

A democracia não é todo mundo se igualar para ser igual, mas é existir uma sociedade em que todas as diferenças são respeitadas. E o mais importante da democracia nas escolas é uma relação entre o educador e o educando, que necessita ser de respeito à subjetividade de cada aluno.

Bezerra (2020), um dos estudiosos da inclusão no Brasil, defende em uma de suas pesquisas, na qual ele analisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que se tem verificado impacto positivo na organização dos espaços escolares de acolhimento para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, classificado como os alvos principais da educação especial.

Além disso, essa política estabelece vários objetivos, entre eles: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade na escolarização dos níveis mais elevados do ensino; formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, nos transportes e na comunicação e informação; e articulação intersetorial na

implementação das políticas públicas.

Quando fala em transversalidade na educação, Menezes (2001) apregoa que é uma forma de organizar o trabalho didático, na qual certos temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. Já o atendimento educacional especializado, conforme Ferreira, Lima e Garcia (2015), consiste na finalidade de favorecer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de diferentes habilidades, contribuindo para a participação do aluno no ensino regular, por meio de distintas estratégias e metodologias.

Quanto à formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, Palma e Carneiro (2018) argumentam que a ideia é que tenham competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades que os coloque, de forma equivalente, para poderem buscar oportunidades no mercado de trabalho e na vida.

A participação da família e da comunidade é muito importante no processo inclusivo do aluno deficiente no ensino regular, uma vez que contribui significativamente para a tomada de decisões, como também propõe ideias e sugestões de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, vê-se que essa política de educação é social, além de incluir as pessoas marginalizadas à sociedade, dar a elas visibilidade, pois antigamente a ideia era esconder quem tinha deficiência, ou ficavam alocadas em escolas especializadas para ninguém as ver. Com isso, a política nacional de educação trouxe ganhos sociais a todos, não apenas aos sujeitos com deficiências e suas famílias, contudo, é necessário que ela ocorra de verdade.

Em 2011, foi proclamado o Decreto Federal 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Nesse decreto define-se o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados pela instituição educacional de forma contínua, com o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2011).

O presente decreto foi feito para garantir a adequação para as pessoas do público-alvo da educação especial para que sejam elaboradas diretrizes que

possam ser colocadas em prática. E é dever do Estado garantir a educação ao público-alvo da educação especial, estabelecendo, para isso, diretrizes que garantam um sistema incluso para todos os que precisarem. No período da promulgação da Constituição de 1988, esse atendimento especializado poderia ser oferecido por meio de diferentes modalidades de ensino, de preferência na rede regular de ensino.

Na última década, muitos olhares têm se voltado para a inclusão da pessoa com TEA. Um marco importante é a criação da Lei Berenice Piana – Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Francisco Paiva Júnior, no Canal do Autismo, conta uma pouco de como surgiu a Lei Berenice Piana:

Berenice Piana de Piana - nascida em Dois Vizinhos, no interior do Paraná, a 419 km da capital, em 1958, e hoje moradora de Itaboraí (RJ) - é mãe de três filhos, sendo o caçula um rapaz autista, o Dayan, nascido em maio de 1994 (hoje, com 28 anos). A busca pelo diagnóstico, no início da infância do filho, e que só se concretizou entre seus seis e sete anos de idade, a levou a uma militância por direitos dos autistas, por diagnóstico e, principalmente, por tratamento na rede pública de saúde. Mas, o que fez essa mãe lutar por direitos dos autistas? “Havia um desconhecimento total sobre esse assunto com qualquer pessoa que eu falava, principalmente por parte das autoridades. Ninguém sabia nem o que era autismo. Levei esse sentimento com meu pai, quando o visitei, no Paraná. Ele organizava uma reunião com várias mães locais para eu conversar com elas, orientá-las quando ia para lá. Aí me veio a ideia de que estávamos precisando de uma legislação federal”, recordou Berenice. A ação prática que ela tomou aconteceu ao voltar para Itaboraí. Parou na capital paranaense para fazer contato com um senador curitibano. Quem a recebeu foi seu assessor, anotou sua demanda e a colocou numa gaveta. “Vi que não ia acontecer nada, pela forma que fui recebida. Então, decidi que tinha que procurar outros senadores e deputados federais. Foi quando decidi fazer um curso em Brasília, para me aproximar de quem pudesse conhecer um político que pudesse me ajudar. Fiz, então, um curso de uma semana na Embrapa. Conheci muitas pessoas que me indicaram vários parlamentares e ministros, entrei em contato com todos, alguns pessoalmente, *fui no* gabinete deles, outros por *e-mail*, mas foi em vão. Ninguém me respondeu nada”, narrou Berenice, que não desanimou e que, nessa época, já havia conhecido Ulisses da Costa Batista (PAIVA JR., 2022).

Berenice Piana é a principal ativista nas causas pelo autismo. Representou milhares de pais e mães que presenciam e lutam para que seus filhos possam viver de maneira melhor com um transtorno desses e num país com menos preconceito.

Assim, essa lei se tornou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura o direito do autista a

um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; o trabalho e o lazer.

A promulgação dessa lei foi de suma importância, pois foi graças a ela que se criou a Política Nacional de Proteção à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Conforme o art. 1º, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais. Isso quer dizer que o autista terá todos os direitos que um deficiente tem. Com a promulgação dessa lei, as pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro do autismo têm garantidos direitos iguais aos das pessoas com deficiência, inclusive o apoio às suas famílias.

Consoante Vicari:

O transtorno do espectro autista (TEA) faz parte do público-alvo da educação especial sob a nomeação de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento. Especificamente sobre esse público, em 2012 é sancionada a Lei n. 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana⁷. Ela foi regulamentada pelo Decreto n. 8.368/2014. Além disso, a Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE orienta os sistemas de ensino para a sua implementação (VICARI, 2020, p. 41).

Ainda, Vicari (2020) menciona que a Lei Berenice Piana garante o acesso à educação com a aplicação de multas ou até perda do cargo para gestores escolares (ou autoridade competente) que recusarem a matrícula do aluno com TEA. A autora diz ainda que no artigo 2º, inciso VII, é enfatizada a necessidade de incentivar a formação e capacitar profissionais especializados para o atendimento das pessoas com TEA.

Há ainda de se frisar a importância do art. 3º, inciso IV, alínea “a”, na qual se garantem o acesso à educação e o ensino profissionalizante, bem como a garantia de um acompanhante para o público autista, conforme redação do art. 2, inciso IV, quando comprovada sua necessidade. Como indica a especialista em Inclusão Escolar Renata Mousinho:

Por meio da mediação, a criança pode ser levada a permanecer por mais tempo em atividades sequenciais que exijam ações complexas e comunicação. Para isso, o mediador pode: lançar experiências que solicitem várias etapas na resolução do problema (usando uma forma de comunicação); questionar quem quer resolver o problema; o que deve ser resolvido e oferecer recursos para que o problema seja resolvido. A oferta de recursos no auxílio à resolução do problema deve ser realizada de forma sutil, indicando, por exemplo, onde a resolução do problema pode ser procurada e quais as ferramentas necessárias (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95).

Portanto é de suma importância que esses profissionais especializados em educação inclusiva se capacitem para melhor atuarem nesse processo, uma vez que a adequada preparação se constitui em fator-chave na evolução da educação inclusiva.

Conjuntamente com o parágrafo 2º, do art. 3º:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12 (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 95).

Assim, a partir do surgimento dessa lei, os indivíduos com TEA passaram a ser considerados como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

Mais recentemente, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que trouxe regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdade das pessoas com deficiência.

Assim menciona o art. 1º, *caput* e parágrafo único:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, s.p.).

Essa lei assegurou o direito das pessoas com deficiência ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade em suas diversas dimensões. Também teve como objetivo assegurar a dignidade e inclusão de brasileiros com algum tipo de deficiência, como também garantir uma gama de direitos relativos a acessibilidade, educação e saúde, além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias.

Entrementes, o art. 2º da referida lei contempla considerações a respeito da pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s.p.).

Pablo Stolze (2015) menciona que, pela amplitude do alcance de suas normas, o Estatuto traduziu uma verdadeira conquista social ao inaugurar um sistema normativo inclusivo que homenageia o princípio da dignidade da pessoa humana em diversos níveis.

No campo da educação em específico:

A educação constitui um direito da pessoa com deficiência, assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado durante toda a vida, de forma a alcançar o máximo possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, costume interesses e necessidade de aprendizagem (BRASIL, 2015, s.p.).

A inclusão constitui, assim, uma razão para que as escolas se transformem e para que os professores mudem a sua maneira de lecionar. A ideia é de que ela seja uma consequência dos esforços empregados pelas escolas na direção de inovações e reestruturações de suas práticas, principalmente nos seus níveis mais básicos de ensino.

2.3 A inclusão escolar do TEA na Educação Profissional e Tecnológica

Neste tópico discute-se como a inclusão tem sido trabalhada e concebida na Educação Profissional e Tecnológica na EPT. De acordo com Oliveira e Delou (2022), o contexto histórico é marcado por momentos de tensão tanto teóricos como políticos, ocasionados pelas transformações da sociedade, que serviram para beneficiar o estabelecimento do dualismo educacional entre a formação/básica para a cidadania e a formação técnico-profissional para a mão de obra para o trabalho.

Moura (2007) explicita que os primeiros vestígios sobre educação profissional surgiram a partir do século XIX, por volta de 1809, com a promulgação de um decreto do Príncipe Regente daquela época, D. João VI, criando-se ali o Colégio das Fábricas. Contudo, somente no século XX realizou-se a primeira ação

federal pelo ensino profissional, com o surgimento das primeiras escolas do ensino profissional e técnico, em diversos lugares do país.

Com o passar dos anos, a partir da Proclamação da República, com a transição para o capitalismo, a educação profissional ganhou sua grande importância para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. A partir daí surgiu o marco inicial da atuação do governo federal para formação técnica profissional, criando-se, assim, em 1909, a Escola de Aprendizes Artífices em vários lugares do Brasil (BRASIL, 2010; MACHADO, 1982). Mas o público-alvo eram somente os filhos dos proletários e jovens em situação de risco na sociedade. Ao mesmo tempo funcionava como controle dos mais excluídos daquele processo de produção.

Com a regulamentação da educação profissional, infelizmente eram excluídas as pessoas com deficiência. Logo, nas Escolas de Aprendizes, as pessoas que tinham algum tipo de deficiência eram excluídas, pois ficariam inabilitadas para poderem aprender algum ofício (SILVA, 2011).

No Brasil, um fato marcante para iniciativas de oficinas pedagógicas de foram feitas no âmbito da Pestalozzi, cuja intenção era não somente colocar os alunos excepcionais num certo trabalho, mas também de constituir ali um recinto de trabalho (SILVA, 2011).

Com o passar dos anos, foram criados vários documentos normativos com o intuito de garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Desde o início da EPT destaca-se como era forte o assistencialismo dessa modalidade de ensino a qual se designava a um público singular: os que tinham menos sorte, não tinham êxito na vida, viviam aquém da sociedade, igualmente as pessoas com deficiência (MACHADO, 1982).

Corroboravam essa ideia Souza e Oliveira:

Esse caráter assistencialista, presente na educação profissional, objetivava a preparação dos sujeitos apenas para trabalhos menos qualificados e menos reconhecidos socialmente, ou seja, trabalhos repetitivos e pouco elaborados, que não demandavam daqueles que os exerciam quaisquer habilidades criativas e de modificação daquilo que estava estabelecido (SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 69).

Verificava-se que os trabalhos comuns, os quais não exigiam muito de conhecimentos técnicos e que tinham pouca criatividade, eram destinados

basicamente às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, de 1996):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Pode-se garantir que esses instrumentos legais devem atingir todos os cidadãos brasileiros, inclusive as pessoas com deficiência (SOUZA; OLIVEIRA, 2021).

Com a promulgação da Constituição de 1988, estabeleceu-se para pessoas com deficiência a paridade de condições para acesso e permanência nas escolas, com também atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988; SILVA, 2011).

Já na década de 1990 foi publicada a Política de Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1999), a qual resguardou a necessidade de fornecer educação profissional para as pessoas com deficiência com o objetivo de beneficiar para que elas possam ter mais facilidade de acesso ao mercado de trabalho, muito embora restrita à formação específica, desvinculada da educação básica/geral, segregada da educação profissional geral (BRASIL, 1999; SILVA, 2011).

Entretanto, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), proporcionando caminhos inclusivos para todos os níveis de ensino. Nessas circunstâncias, são institucionalizados os institutos federais, passando a representar uma nova proposta para a educação profissional e inclusiva (ESCOTT, 2020).

Para, Oliveira e Delou (2022), os NAPNEs foram concebidos inicialmente para desempenhar um papel fundamental na aplicação prática do TEC NEP, desempenhando uma função crucial na promoção da inclusão na Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), sendo considerados áreas estratégicas na promoção de uma cultura inclusiva nas organizações (ANJOS, 2006; NASCIMENTO; FARIA, 2013; NUNES, 2012).

É necessário, porém, trabalhar de forma mais efetiva essa inclusão escolar. Souza e Oliveira (2021) mostram que as pessoas com deficiência passaram a ter direito ao acesso à EPT, com o objetivo de obterem efetiva inclusão laboral, diferentemente de tempos atrás, principalmente no século XX, quando as pessoas com deficiência eram designadas a assumir empregos ditos simples e que não lhes proporcionavam se sustentar em suas necessidades financeiras, inserindo-os em situações de escassez.

Souza e Oliveira (2021) complementam que é possível propor a todos os estudantes o direito à aprendizagem, levando-se em conta as particularidades de cada um e valorizando seu potencial. Mesmo com suas limitações, eles têm suas potencialidades e habilidades, sendo a deficiência tida como uma característica e não uma situação para a sua exclusão, diferentemente do que vinha ocorrendo no século passado.

No âmbito atual, o tema inclusão escolar das pessoas com TEA, tem ganhado cada vez mais destaque e relevância em diversas esferas da sociedade, especificamente nas instituições federais de ensino. O compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade têm impulsionado a implementação de iniciativas e políticas voltadas para a inclusão dessas pessoas com TEA. Assim, destacam-se alguns trabalhos exemplares realizados por algumas instituições, as quais têm buscado proporcionar ambiente acessível, inclusivo e que valorize as habilidades e potencialidades desses estudantes diagnosticados com TEA. Essas ações refletem a importância do reconhecimento aos direitos de todas as pessoas e o comprometimento em construir uma sociedade mais justa e para todos.

Considerando a pesquisa de Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020), o estudo de caso de um estudante com TEA no Ensino Técnico Integrado (ETI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em Belo Horizonte, evidenciou intervenções que mostraram bons resultados, como a necessidade de adequações na temporalidade dos currículos e dos planos de ensino; e de adesão a procedimentos didáticos variados, os quais desenvolvessem a

teoria com as atividades práticas e empreguem linguagem objetiva para, assim, fazer com que o processo educativo fique mais realizável aos estudantes com TEA. Destacaram a relevância do suporte dos profissionais da educação ao aluno com TEA, no tocante às interações sociais e a desenvolvimento socioemocional desses alunos; a importância desse profissional de apoio a permanência, participação e aprendizagem do aluno com TEA; e a garantia de aprendizagem dos outros estudantes, dentro da escola.

Os mesmos autores alertam para a importância de se pesquisar mais sobre jovens autistas, pois na maioria das pesquisas o TEA é manifestado na infância. Acrescenta-se a necessidade de se pesquisar sobre os alunos com TEA egressos dos cursos técnicos integrados na perspectiva deles no mundo do trabalho.

Para Rossetto, Dalmazo e Iacono (2022), as universidades e o ensino em geral precisam capacitar os professores para mais conhecimento e um trabalho mais efetivo dentro das salas de aula no tocante às práticas pedagógicas e também na condução de problemas de comportamentos de alunos com TEA. A formação deve ocorrer por meio de disciplinas e estrutura de estudos organizados tanto nas graduações quanto nas pós-graduações, como também nos estudos, debates e demais demandas nas práticas pedagógicas, bem como em eventos, congressos, seminários e outros.

Ao pesquisar um estudo de caso de um aluno do curso técnico em Eletrotécnica, Batista (2021) teve como objetivo analisar as barreiras e possibilidades da inclusão de alunos com TEA no ensino técnico. Para isso, foram considerados os estudos dos professores, do coordenador do curso, dos estudantes, incluindo o estudante com TEA, e do responsável pelo aluno com TEA. A pesquisa buscou identificar os desafios enfrentados, bem como as oportunidades de inclusão nesse contexto educacional específico. Sendo assim, verificou-se que a instituição está aberta à inclusão escolar. Constatou-se que tanto os docentes quanto o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) já vêm realizando trabalhos de inclusão com o público-alvo da educação especial. Contudo, há barreiras a serem eliminadas.

Embora no *Campus* haja normas que dispõem sobre a inclusão, existem falhas no tocante à falta de capacitação e qualificação dos servidores, falhas de comunicação interna e externa e políticas de inclusão deficientes ou escassas. As

poucas capacitações inclusivas estão mais voltadas para o público de pessoas com deficiência visíveis, como cadeirante, cego, surdo e mudo. Já aquelas deficiências que não são vistas, como TEA, imperatividade e dislexia, muitas das vezes ficam sem um profissional de apoio ou com acompanhamento tardio, resultando em evasão escolar (BATISTA, 2021).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é pouco trabalhado entre os setores. Existem barreiras com conhecimento superficial dos professores sobre autismo e sobre formas de inclusão. Faltam mais diálogos entre servidores, família e comunidade. Falta equipe multidisciplinar para acompanhar, registrar, assistir e refletir juntos para ver o andamento do estudante com TEA. Verificou-se empatia dos professores e estudantes com o aluno com TEA (BATISTA, 2021).

Como produto educacional, foi confeccionada uma cartilha educacional para atravessar as barreiras que afetam a inclusão no *Campus*, pois a partir do momento em que se descobre que a pessoa tem TEA, estudantes e servidores do IF Sudeste MG, *Campus* Juiz de Fora são recomendados a melhor inclusão de alunos com TEA no *Campus*. A cartilha contempla, em geral, materiais didáticos para consultas e outras informações relevantes ao tema.

Batista conclui que, para que haja inclusão efetiva, é necessário que o professor apresente seu conteúdo sabendo que cada estudante tem sua especificidade única. E, conhecendo essas limitações, tanto faz que sejam física, intelectual, visual ou auditiva, poder direcionar melhor o ensino e a aprendizagem de modo que todos os alunos sejam atendidos.

Gonçalves e Duarte (2022), em sua pesquisa sobre avaliação do conhecimento e das práticas docentes sobre a inclusão educacional na escola técnica de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Universidade Federal de Viçosa, referiram grande avanço das normas no tocante à inclusão, nas últimas décadas. Na parte prática, porém, e no conhecimento dos professores pesquisados nessa escola, há necessidade de muito trabalho quanto a isso. Nos relatos dos docentes, apurou-se que existem variados problemas, como em adequações dos prédios, compra de equipamentos e materiais didáticos, capacitação de professores ou contratação de especialistas para auxiliarem os docentes nesse trabalho.

A instituição buscou maneira de melhor tratar os impasses das políticas

inclusivas reduzindo as barreiras existentes, almejando o acesso e a permanência dos alunos, independentemente de suas limitações. Seu produto educacional foi pensado para possibilitar a identificação das demandas a serem superadas. Verificou-se na coleta de dados que a maior parte dos professores não se capacitou quanto à inclusão, mas que possui sensibilidade e consciência da relevância das políticas de inclusão e anseia por obter mais conhecimentos sobre inclusão bem como capacitações para melhor aperfeiçoarem suas práticas (GONÇALVES; DUARTE, 2022).

Souza e Oliveira (2021) encontraram em sua pesquisa, no que se refere às pessoas com deficiência, que existe uma grande caminhada ainda a ser percorrida, tendo em vista a carência de sensibilidade por parte de todos os envolvidos na escola, para que essas pessoas com deficiência sejam devidamente recepcionadas na escola.

Na pesquisa de Monteiro *et al.* (2022) foram trabalhados os desafios da inclusão do indivíduo com TEA na educação profissional e de seu acesso a emprego. Reiterou-se a necessidade de formação dos professores quanto à inclusão de maneira contínua e sistemática para dar suporte aos processos relacionados à inclusão de educação para o trabalho, validação técnica das competências adquiridas e colocação profissional das pessoas com deficiência, especificamente os alunos com TEA. Concluíram que a formação profissional, mesmo que inclusiva, não é desenvolvida somente pelo contexto da escola, mas também pelo ambiente do mercado, uma vez que se refere a uma pedagogia com anseio de formar mão de obra para facilitar o mercado.

Para que isso seja possível, Monteiro *et al.* (2022) recomendam acolher aplicadamente as singularidades da inclusão em um ambiente da EPT e diminuir os efeitos para melhor se buscar alta *performance* nos parâmetros organizacionais. É necessário preparar o ambiente de ensino considerando todos aqueles que participam do processo de inclusão: os professores, os demais funcionários da escola, alunos típicos e mercado de trabalho. Mas, para tanto, nesse espaço de colaboração entre empresa e escola, o estudante com TEA poderá se sentir produtivo quando desempenha as suas potencialidades, e acolhido ao evidenciar suas limitações. E tanto o professor quanto a empresa devem proporcionar respaldo e clareza quando acompanham o desenvolvimento

dos potenciais do aluno PcD sem piedade ou força de norma legal, mas com parâmetro na sua capacidade e competência.

Comparando as pesquisas mencionadas, é possível identificar alguns aspectos comuns e recorrentes no estudo da inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) na EPT. Entre os pontos mais frequentes destacados está a necessidade de adaptações curriculares e de planos de ensino para atender às especificidades dos estudantes com TEA. Além disso, é ressaltada a importância de diversificar os métodos de ensino, combinando teoria e prática de forma objetiva e acessível.

Outro ponto comum nas pesquisas é a relevância do suporte oferecido pelos profissionais da educação, tanto no aspecto das interações sociais e desenvolvimento socioemocional dos alunos com TEA, como na promoção da participação e aprendizagem não apenas do aluno com TEA, mas também dos demais estudantes. A presença de profissionais de apoio e de equipes multidisciplinares é fundamental para acompanhar, registrar e assistir o progresso dos estudantes com TEA.

No entanto, algumas questões chamam a atenção, como grandes desafios para as instituições da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A falta de capacitação e qualificação dos servidores, bem como a ausência de políticas de inclusão abrangentes e efetivas, é reconhecida como barreira significativa. Além disso, existem falhas de comunicação interna e externa, falta de diálogo entre servidores, família e comunidade e mais necessidade de abordagem e compreensão do autismo no contexto educacional.

Outro ponto realçado é a importância de pesquisas que explorem não apenas a infância, mas também a transição e a inserção dos jovens autistas no mundo do trabalho. A necessidade de capacitar os professores e demais profissionais da educação e a busca por práticas pedagógicas mais efetivas são aspectos que sobressaem na promoção da inclusão educacional mais eficiente.

Em suma, as pesquisas ressaltam a importância de superar desafios, tais como a falta de capacitação e as barreiras na estrutura física e de comunicação, além de reforçar a necessidade de práticas inclusivas abrangentes que considerem as especificidades do TEA, promovendo a inclusão escolar e preparando os estudantes com TEA para o mercado de trabalho. Reitera-se que

ainda é necessário trabalhar muito a inclusão escolar na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente na formação docente, especificamente dos alunos com TEA, uma vez que é preciso minimizar o preconceito e a falta de conhecimento por grande parte dos profissionais do ensino.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo examina-se o nível de conhecimento dos servidores acerca do transtorno do espectro do autismo. Ao falar de conhecimento, está-se referindo a um entendimento que transcende o que é adquirido apenas por meio da educação formal. Trata-se da absorção de saberes diversos, da familiarização com conceitos específicos e do ato de se reconhecer no momento em que se entra em contato com determinado tópico. Esse tipo de conhecimento se refere à aprendizagem contínua ao longo da vida, que tem suas raízes nas interações familiares, nas atividades religiosas e nas experiências escolares. Abrange, portanto, tudo aquilo que é gradualmente descoberto e assimilado ao longo de nossa trajetória.

A pesquisa direciona-se a todos os servidores com base na fundamentação de ampliar a inclusão escolar dos alunos com TEA em todas as áreas do *Campus* Formiga. Isso abrange tanto os técnicos administrativos quanto os professores que atuam nos diferentes setores.

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar o conhecimento dos técnicos administrativos e professores do IFMG-*Campus* Formiga sobre TEA, de modo a investigar o processo inclusivo em todos os espaços do *campus*, contribuindo para viabilizar a redução das barreiras atitudinais e a construção de um produto que favoreça o trabalho com esses jovens. Mantoan (2003) cita várias barreiras para a inclusão: arquitetônicas, atitudinais, econômicas, físicas e políticas. O presente estudo foca nas barreiras atitudinais, que são as que dizem respeito à atitude das pessoas consideradas normais em relação àquelas com deficiência, por exemplo, o sentimento de dó, de afastamento, de caridade, etc., desconsiderando que a inclusão é um direito e não uma caridade.

Lembra-se que o conhecimento que se está pesquisando é o do senso comum sobre autismo. É saber o que os servidores, durante sua vida, conhecem sobre o TEA. Retomando o conceito das autoras Di Domênico e Cassetari (2010), conhecimento consiste em um conjunto variado de ideias e opiniões dispersas, as quais fazem parte do pensamento de determinado cenário histórico ou social. Esse tipo de conhecimento costuma ser construído de forma imediata, resultante da observação e da assimilação dos conhecimentos provenientes de nossas

influências de pensamento, como família, religião e amizades, assim como das experiências, vivências e atividades humanas. São crenças que encontramos desde o nascimento e às quais nos acostumamos. Ao longo da vida, vivenciamos a interpretação do mundo a partir das perspectivas de nossos pais, mestres, amigos e antepassados.

Em relação à entrevista com os servidores sobre o TEA, a coleta de dados teve início com seis professores, assim distribuídos: dois do curso Técnico em Eletrotécnica, dois do curso Técnico em Informática e dois do curso Técnico em Administração. No que diz respeito às entrevistas com os técnicos administrativos, foram obtidos dados de cinco TAEs provenientes de diferentes setores do *Campus* Formiga. A escolha desses setores foi justificada pelo fato de estarem mais diretamente envolvidos no atendimento aos alunos, em contraste com setores do *Campus* que têm foco principal no atendimento aos servidores, como a Seção de Gestão de Pessoas e a Diretoria de Administração e Planejamento. Os setores selecionados para as entrevistas incluem a Seção de Laboratórios; a Seção Pedagógica; a Seção de Extensão, Inovação, Pesquisa e Pós-Graduação; a Seção de Assuntos Estudantis e a Seção de Registro e Controle Acadêmico.

As entrevistas foram semiestruturadas de modo a compreender os conhecimentos sobre a inclusão de alunos com TEA. Em seguida, analisou-se o conteúdo do conhecimento desses servidores sobre TEA percebido no processo de coleta de dados em forma de entrevista individual. E elaborou-se um produto educacional de modo a contribuir para o processo de inclusão no *Campus* Formiga.

Neste estudo optou-se pelo percurso da pesquisa qualitativa. Segundo Brandão (2001), a pesquisa qualitativa está centrada nos significados que as pessoas atribuem às suas experiências no mundo social e na compreensão que elas têm desse mundo. Seu objetivo é interpretar os fenômenos sociais, como interações e comportamentos, com base nos sentidos que as pessoas lhes conferem, sendo frequentemente denominada pesquisa interpretativa.

Os sujeitos da pesquisa foram os técnicos administrativos e professores tanto no nível médio quanto superior, para ver com qual sua relação e conhecimento sobre o TEA. O instrumento usado foi a entrevista em aprofundamento.

A justificativa de se usar a pesquisa qualitativa se deve ao fato de ela proporcionar a busca por coletar, incluir e mostrar os dados de diversas fontes de informação de abrangência para qualquer tipo de estudo. E essa variedade de estudo resulta de ter que pesquisar determinado ambiente da vida real e as pessoas que fazem parte desse ambiente (YIN, 2016).

As entrevistas foram transcritas e têm como objetivo compreender vários aspectos referentes ao conhecimento de servidores sobre o TEA. Nas questões buscou-se compreender aspectos relacionados a formação, tempo de serviço, conhecimento e algumas experiências que tiveram sobre inclusão e autismo.

Em seguida, foi feita a análise da coleta de dados baseadas em Bardin. A análise procurou extrair os significados dos conteúdos a partir de procedimentos organizados, detalhados e objetivos, seguindo o critério de análise qualitativa. Fez-se uma leitura flutuante das respostas dos entrevistados, dividindo-se por categorias temáticas que emergiram dos dados das pesquisas (BARDIN, 2011).

Inicialmente foi feita uma leitura flutuante, a qual consiste na fase de organizar os documentos que serão analisados, conhecendo todos os textos ali transcritos, procurando por impressões, representações, conhecimentos, expectativas e outros (FRANCO, 2018).

A partir das respostas das entrevistas foram criados tópicos para avaliar as perguntas, categorizando-as de modo a se obterem as classificações dos elementos que compõem um conjunto de informações de um texto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento norteado em analogias, a começar pelos critérios estabelecidos (FRANCO, 2018).

A análise de conteúdo é definida como um modelo que, de forma objetiva e sistemática, analisa, como método, as conversas a partir de técnicas de investigação, a fim de descobrir no conteúdo das palavras o que está subentendido nas falas e, por consequência, verificar os pressupostos presentes. As informações desses dados foram dispostas em categorias, em que a demanda revelou os núcleos de sentido que fazem parte da comunicação, após leitura das falas que foram reunidas em categorias (BARDIN, 2011).

A partir das respostas, buscou-se compreender as lacunas no conhecimento dos servidores docentes e técnicos administrativos sobre o TEA, propondo, com isso, um produto educacional que contribua para a melhoria dos

processos. Apresentar um produto para melhorar o conhecimento, como: indicação de filmes; dicas de como se comportar com um aluno com TEA e de como ele deve abordar o aluno com TEA, etc.

Foi enviado convite pessoal enfatizando a importância da pesquisa, com o objetivo de obter a adesão da participação dos envolvidos. É essencial a colaboração do entrevistado para que ele possa expressar suas opiniões genuínas, pois somente assim a entrevista terá validade, isto é, será compreendida como uma oportunidade de obter um discurso o mais autêntico e detalhado possível (POUPART, 2012).

No APÊNDICE A encontra-se o roteiro da entrevista que foi feita com os servidores mencionados, da qual emergiram as seguintes categorias de análise:

- a) Sujeitos da pesquisa: servidores os quais foram entrevistados com o objetivo de verificar o que tinham de conhecimento sobre o tema;
- b) o conhecimento sobre inclusão e o autismo: nessa categoria analisou-se o que os servidores conhecem sobre inclusão e sobre o TEA;
- c) a inclusão na prática e a prática da inclusão e do autismo: nessa categoria verificaram-se as experiências em que tiveram contato com o autismo e qual a sua reação diante de alunos com TEA.

4 ANÁLISE DO CONHECIMENTO DOS SERVIDORES SOBRE INCLUSÃO E AUTISMO

A finalidade deste capítulo é apresentar os resultados e discussões obtidos por meio desta pesquisa cujo objetivo foi avaliar o conhecimento dos servidores do IFMG-*Campus* Formiga sobre o TEA, na perspectiva de construção de um produto que viabilize melhor inclusão de trabalho no *Campus* Formiga.

Ao iniciar os trabalhos, fez-se a análise do conteúdo das entrevistas, que foram agrupadas em três categorias temáticas: sujeitos da pesquisa, o conhecimento sobre inclusão e autismo e a inclusão na prática e a prática da inclusão e do autismo.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Iniciou-se a apresentação dos sujeitos da pesquisa levando-se em consideração a preservação do anonimato, conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Nessa etapa foram selecionados nomes para os participantes, garantindo-lhes total confidencialidade, com a colaboração do filho Augusto deste autor, que é admirador de personagens infantis dos programas *Miraculous: As Aventuras de Ladybug* e *Bugados*, exibidos no canal *Gloob*. Dessa forma, elaborou-se o QUADRO 1, que reúne os sujeitos da pesquisa, visando facilitar a leitura e a compreensão das próximas categorias de análise.

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Tempo de serviço público no IFMG	Tempo no <i>Campus</i> Formiga	Formação Acadêmica	Tipo de servidor
Eloy	17 anos	13 anos	Bacharel e mestrado em andamento	TAE
Biller	8 anos	7 anos	Licenciatura, bacharelado, especialização	TAE
Gabriel Agreste	15 anos	7 anos	Licenciatura e mestrado	Docente
Gregório	17 anos	15 anos	Licenciatura, bacharelado e doutorado	Docente
Tyron	13anos	13 anos	Bacharel e mestrado	Docente
Adrien	14 anos	14 anos	Bacharel e doutorado	Docente
Marinete	5 anos	4 anos	Licenciatura e especialização	TAE
Alya	10 anos	10 anos	Licenciatura, bacharelado, especialização	TAE
Nataly	11 anos	9 anos	Licenciatura e especialização	TAE
Carol	8 anos	7 anos	Licenciatura, especialização e mestrado em andamento	Docente
Mabel	9 anos	9 anos	Licenciatura, bacharelado e mestrado	Docente

Fonte: elaborado pelo autor.

A seleção desses servidores baseou-se em sua interação direta com os alunos. Além disso, para assegurar o anonimato, optou-se por utilizar nomes fictícios, omitindo também a formação acadêmica devido ao tamanho reduzido do *Campus*. Essa abordagem foi adotada para preservar todas as informações que poderiam revelar suas identidades e evitar qualquer possibilidade de sua identificação.

Excluíram-se setores que possuem um trabalho mais isolado, sem contato direto com o público-alvo. Para os entrevistados técnicos administrativos, selecionaram-se representantes de cinco áreas distintas: secretaria acadêmica; biblioteca; diretoria de ensino; laboratórios e pesquisa; e extensão. No caso dos docentes, foram entrevistados seis indivíduos, distribuídos igualmente entre os cursos técnicos em Eletrotécnica, Informática e Administração. As entrevistas transcorreram sem complicações, abrangendo o total de 11 participantes, dos quais cinco são mulheres e seis, homens. Cada respondente possui pelo menos uma especialização, abarcando tanto licenciados como bacharéis. Em relação à idade, aproximadamente 54% têm mais de 40 anos, enquanto os demais 46% têm menos de 40 anos. No contexto acadêmico, 72% possuem licenciatura, enquanto os demais 28% possuem bacharelado.

4.2 O conhecimento sobre inclusão e autismo

Neste tópico, analisam-se as informações sobre quem já fez algum curso sobre inclusão ou autismo e o que eles têm de noção sobre autismo. E para atender aos objetivos pretendidos na pesquisa e visando identificar esses conhecimentos, perguntou-se aos servidores se eles já haviam feito algum curso sobre inclusão e autismo durante a sua formação acadêmica ou depois que entraram no *Campus* Formiga, e também o que eles conheciam sobre autismo.

É perceptível, de acordo com os entrevistados, que todos eles reconhecem a imensa importância de integrar os alunos, independentemente de suas limitações, de forma participativa dentro da sala de aula. É fundamental que esses estudantes sejam valorizados em termo de suas capacidades e que sua qualidade não seja menosprezada. Além disso, é essencial tratá-los de maneira igualitária, garantindo que seu aprendizado e formação não sejam comprometidos de forma alguma. Isso significa proporcionar a mesma qualidade de ensino e acesso à mesma qualidade de escola para todos os alunos. Dessa forma, é possível criar um ambiente educacional enriquecedor, que promova o desenvolvimento de todas as habilidades dos alunos e cultive um senso de igualdade e respeito mútuo.

Destaca-se a fala do professor Adrien:

Então, a inclusão, ela permeia todos esses alunos que, de uma forma ou de outra, têm uma dificuldade maior do que a dificuldade, o nível de dificuldade normal. Então, essa é a questão da inclusão. O professor procurar estratégias diferentes das estratégias regulares de ensino, para que um aluno que tenha uma necessidade especial, uma dificuldade de atenção sobre qualquer aspecto, uma dificuldade de relacionamento ou de expressão, às vezes, a dificuldade de se expressar dentro da sala de aula impede que o professor identifique a dificuldade de aprendizagem. Às vezes, a timidez causa isso. Então, a inclusão, ela permeia alcançar todos esses alunos que têm esse nível de dificuldade, seja o mais leve, o mais raso, até o nível mais aprofundado (Adrien - Docente).

Adrien declarou que a inclusão abrange todos os alunos que enfrentam dificuldades acima do nível considerado normal, seja devido a necessidades especiais, dificuldades de atenção, relacionamento ou expressão. Para ele, o professor deve adotar estratégias diferentes das usuais para identificar e atender a essas dificuldades de aprendizagem, pois isso inclui alunos que possam enfrentar obstáculos devido à timidez ou dificuldade de se expressar na sala de aula. Ele

conclui que a inclusão busca alcançar todos os alunos, independentemente do nível de dificuldade, desde os mais leves até os mais profundos.

No mesmo sentido, Klein (2010) menciona que a palavra inclusão é amplamente utilizada no sistema educacional para expressar o objetivo de buscar mais justiça, democracia e solidariedade entre as pessoas. A inclusão vai além da simples inserção, pois envolve tornar o indivíduo parte integrante de um todo, evitando a rotulagem e exclusão com base em comportamentos e características diferentes.

E, analisando essas questões, apurou-se que, entre os 11 entrevistados, sete nunca fizeram algum curso relacionado à inclusão ou a autismo durante sua formação acadêmica. Em relação aos que mencionaram ter realizado cursos sobre inclusão, chama a atenção a técnica administrativa Alya, que se sobressai por ter experiência com inclusão devido ao trabalho em uma escola estadual e também por ser a única entre os técnicos administrativos a ter vivenciado algo sobre inclusão. Essa combinação de experiências torna seu conhecimento sobre inclusão notável e pode ser valiosa para a abordagem das questões relacionadas ao tema:

Olha, eu trabalhei oito anos na rede pública estadual como professora (...), e lá a gente teve alguns cursos na nossa época que o lugar que eu estava trabalhando era referência em inclusão. Foi a pioneira em inclusão (...) então, a maioria dos alunos de inclusão quando começou... isso assim, quando começou a receber, o foco era lá. Então, assim, a gente teve curso para te falar a verdade, mas não lembro quais são, mas eu tive como experiência como professora três alunos que eu tive de inclusão: eu tive uma aluna cega e dois alunos com problemas cognitivos. Fiz alguns cursos, mas, assim, sinceramente não lembro assim. Desses dois alunos, lembro... autismo sei que não era... um tinha caído da laje... tipo. Os dois também tinham problemas físicos, mancavam, e tal, mas eles também possuíam problemas cognitivos: dificuldade em aprender, havia provas adaptadas para eles (Alya – Técnico-Administrativo).

Esse trecho mostra a experiência de uma pessoa que trabalhou como professora na rede pública estadual, onde havia um foco na inclusão de alunos com necessidades especiais. A instituição na qual ela trabalhou era pioneira nesse aspecto, e ela menciona ter participado de cursos relacionados à inclusão, embora não se lembre dos detalhes específicos. Durante seu tempo como professora, ela teve a experiência de ensinar três alunos com necessidades especiais. Uma aluna

era cega e os outros dois relatavam problemas cognitivos. Ela cita que um deles havia sofrido queda de uma laje e que os dois também tinham problemas físicos, como dificuldade de locomoção. Além disso, esses alunos enfrentavam dificuldades em aprender, o que exigia adaptações nas provas.

Esse relato acentua a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional. Mostra também o desafio enfrentado pelos professores ao lidar com diferentes tipos de deficiências e a necessidade de adaptações no processo de ensino para garantir que todos os alunos tenham acesso à educação. Embora Alya não se lembre dos cursos específicos de que participou, sua experiência como professora na rede pública estadual proporcionou contato direto com a diversidade de necessidades dos alunos e a importância de fornecer-lhes suporte adequado.

Convém registrar similarmente a fala da professora Carol, que teve experiência sobre inclusão em uma universidade federal, com um curso de aperfeiçoamento:

Eu fiz um curso de aperfeiçoamento pela Federal (...) que falava sobre educação inclusiva. Eu não me lembro o ano, mas nessa época eu não trabalhava no Instituto Federal. Eu trabalhava no governo do estado de Minas (Carol – Docente).

Essa professora participou de um curso de aperfeiçoamento sobre educação inclusiva em uma universidade federal, embora não se lembre do ano exato. Esse tipo de curso é fundamental para os profissionais da educação se atualizarem e adquirirem conhecimentos específicos sobre como promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. Além disso, é relevante mencionar que, na época em que fez o curso, ela não estava trabalhando no instituto federal, mas sim no governo do estado de Minas Gerais. Isso mostra seu interesse e comprometimento em buscar conhecimentos e se preparar para lidar com a diversidade de estudantes que podem ser encontrados no sistema educacional.

Ademais, verificou-se, entre os entrevistados, a relação do conhecimento com sua formação acadêmica. Abstraiu-se que, dos oito entrevistados que são formados em licenciatura, somente cinco tiveram alguma experiência no tocante à inclusão, ao passo que, entre os três bacharéis entrevistados, dois deles fizeram

curso a respeito de inclusão escolar. Entre os docentes com bacharelado, ressalta-se a fala do Professor Adrien, que fez na sua especialização uma disciplina que mencionava sobre inclusão:

Eu iniciei um curso de especialização, pós-graduação *lato senso* em docência, só que eu não concluí esse curso. Mas neste curso havia alguns módulos, se eu não me engano, uma disciplina mais voltada para a inclusão de alunos como portadores de necessidades especiais. Neste curso, nas primeiras disciplinas que eu cheguei a cursar, havia já algumas disciplinas que chamavam a atenção dos professores e buscavam capacitar os professores para essas diferentes necessidades de aprendizagem ou ferramentas voltadas para necessidades específicas de alunos. E eu considero que dentro dessa ferramenta, dessa disciplina, havia sim alguns estudos voltados para a inclusão do aluno de todas as formas, também do aluno com o transtorno do espectro do autismo (Adrien – Docente).

O curso de especialização em docência no qual Adrien começou não foi concluído. Entretanto, durante o curso, havia módulos e disciplinas focadas na inclusão de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com transtorno do espectro do autismo. Essas disciplinas buscavam capacitar os professores para atender às diferentes necessidades de aprendizagem e para fornecer ferramentas específicas para esses alunos. Adrien considera que esses estudos foram importantes para a inclusão de todos os alunos, até aqueles com TEA.

Batista (2021) converge com Adrien, mencionando a importância de se capacitar quando assevera que, para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais, é fundamental que todos os profissionais da instituição, desde os professores até os envolvidos nos processos de seleção, equipe pedagógica e secretaria, sejam capacitados e estejam cientes dos direitos dos alunos e da legislação atual.

É importante pôr em relevo, igualmente, a fala de Tyron, que também é bacharel e fez curso de inclusão:

Sim. Nós fizemos um curso de especialização em atenção - eu esqueci qual norma do governo, mas que exigia o atendimento até o fim de 2021, se não me engano... 2022, na verdade... que era a especialização em docência. Então, nós tivemos uma formação mais específica em docência já que a nossa formação é muito técnica (Tyron – Professor EBPT).

É interessante notar que Tyron fez um curso de especialização em atenção, embora ele não se lembre da norma específica do governo que exigia esse tipo de

formação. Esse tipo de curso é importante para aprimorar as habilidades e conhecimentos dos profissionais, permitindo que eles ofereçam atendimento mais eficaz e especializado aos seus alunos.

Tyron menciona que a especialização em docência foi uma ênfase dentro desse curso, o que é relevante, considerando que sua formação inicial era mais técnica. A docência requer habilidades específicas relacionadas ao ensino, planejamento de aulas, avaliação de alunos e criação de um ambiente de aprendizado adequado. Portanto, essa formação mais específica em docência é valiosa para complementar sua formação técnica e garantir que o docente esteja bem preparado para atuar como professor. Segundo ele, a exigência do governo para concluir a especialização até o final de 2021 (ou talvez 2022) também valoriza a importância dada à capacitação dos profissionais da educação. Essas iniciativas governamentais visam garantir que os professores tenham formação atualizada e estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula.

Ao investir em sua formação, demonstra comprometimento em aprimorar suas habilidades e conhecimentos como educador. Isso é fundamental para proporcionar educação de qualidade aos seus alunos e contribuir para o desenvolvimento e sucesso deles.

A inclusão não se trata apenas de colocar os alunos em uma mesma sala de aula, mas de adotar práticas pedagógicas e adaptações que atendam às suas necessidades individuais. Isso pode envolver a implementação de recursos de apoio, materiais adaptados, estratégias diferenciadas de ensino e apoio emocional.

Nesse sentido, a fala do Professor Adrien:

Então, a inclusão vem chamar a atenção do professor da necessidade de diversificar o ensino, as estratégias de ensino, para que os alunos que tenham qualquer tipo de dificuldade, que se diferenciam desse grupo, entre aspas, normal, que não tem nenhum tipo de necessidade especial, para que ele também tenha acesso a essa educação, que ele também tenha condições de se formar num curso que é considerado tão difícil, pelo conteúdo de Matemática, de Física, um conteúdo que a gente tradicionalmente chama de pesado, quer dizer, um conteúdo que exige que o aluno dedique horas complementares estudando os assuntos que o professor passa dentro da sala de aula. Então, a inclusão, ela permeia todos esses alunos que, de uma forma ou de outra, têm uma dificuldade maior do que a dificuldade, o nível de dificuldade normal.

Adrien relatou que a inclusão é importante porque reconhece a necessidade de diversificar o ensino e as estratégias de ensino para alunos que possuem diferentes tipos de dificuldades, ou seja, que se diferenciam do grupo considerado "normal" e não possuem necessidades especiais. Tem como essencial que esses alunos também tenham acesso à educação e condições de concluir cursos que são considerados desafiadores devido ao conteúdo pesado, como Matemática e Física. E que a inclusão abrange todos os alunos que enfrentam dificuldades acima do nível considerado normal, permitindo que recebam suporte adicional e igualdade de oportunidades.

Uma das hipóteses foi que aqueles professores que são de áreas de ciências duras acabam se preocupando mais buscando como trabalhar isso, que é um conhecimento mais difícil.

Assim sendo, a instituição educacional deve se adaptar para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. É crucial que a escola seja inclusiva, acolhendo todos os estudantes e oferecendo um ambiente educacional que esteja alinhado com as habilidades, necessidades e expectativas de cada um (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1994; SASSAKI, 2009).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os sistemas educacionais devem garantir não apenas a presença de professores com especialização adequada para atender às necessidades especiais, mas também capacitados para a inclusão de estudantes com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. Esses professores devem ter, também, habilidades excepcionais nas salas de aulas regulares (BRASIL, 1996).

No tocante a cursos de inclusão e principalmente sobre autismo, depois que ingressaram no serviço público somente um mencionou que teve alguma orientação relacionada a autismo:

Palestras. O setor de gestão, junto com o NAPNEE, sempre oferece palestras. Seminários que são no formato até de webinários, pela internet, de forma virtual e presenciais também. Então, eles trazem profissionais que despertam na gente esse olhar atencioso sobre esse aluno, tentando identificar, porque até um certo tempo, Arlem, a gente se preocupava em dar uma aula de qualidade. Mas agora, você, com o tempo, e isso só vem com o tempo e com esses treinamentos, você mesmo ministrando a sua aula, você começa a trazer o foco para os alunos. Está certo? Olha, esse aluno não está fazendo contato visual comigo, ele não responde aos questionamentos, ele não pergunta, ele não interage com o colega. Então, a gente começa a ter esse olhar, que é

um filtro, buscando identificar. Mas isso é só com esses treinamentos que a gente desenvolve. Então, essas palestras são muito importantes. O que eu vejo que é possível de se fazer no serviço público e que traz bons resultados (Adrien, docente).

É fundamental reconhecer a importância do trabalho em equipe, envolvendo diálogos com profissionais experientes no atendimento a estudantes com TEA, bem como conhecer a fundo cada aluno, suas dificuldades e habilidades. Isso ocorre porque o conhecimento sobre o TEA oferece a oportunidade de desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes de forma eficaz.

Do mesmo modo, ter titulação mais elevada não necessariamente significa ter mais informações sobre inclusão ou ter feito cursos sobre inclusão e autismo. Por exemplo, Gregório, que possui doutorado, mencionou que não participou de qualquer curso de inclusão durante sua formação acadêmica nem curso de capacitação ou aperfeiçoamento em inclusão escolar ou sobre TEA desde que ingressou no serviço público. Ele apenas recebia algumas informações porque faz parte do NAPNEE do *Campus* Formiga, e eles têm instruções relacionadas à inclusão.

Quanto ao tempo de serviço dos entrevistados no *Campus* Formiga, constatou-se que nem sempre os profissionais mais antigos da instituição realizaram cursos relacionados à inclusão, seja em sua formação acadêmica ou após ingressarem no *Campus*. Isso fica claro no caso de Eloy, que possui 17 anos de serviço público e 13 anos de atuação no *Campus* em questão. Ele nunca participou de algum curso de inclusão durante sua formação acadêmica nem de qualquer capacitação ou aperfeiçoamento em inclusão escolar ou sobre o transtorno do espectro autista desde que entrou no serviço público. Essa

observação mostra que pode ter implicações a forma como esses profissionais abordam a inclusão de estudantes com necessidades especiais, tornando-se necessário considerar a importância da formação contínua nessa área para promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos os alunos.

Além disso, há também o caso de Gabriel Agreste, que tem 15 anos de serviço público federal e sete de atuação no *Campus* Formiga. Ele relatou que nunca fez curso específico sobre inclusão, tampouco sobre o transtorno do

espectro autista (TEA), nem durante sua formação acadêmica nem após ingressar no serviço público.

Um curso especificamente não... eu já participei de algumas palestras sobre inclusão, mas não especificamente sobre inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. Tem mais a ver com a inclusão socioeconômica... ou uma preocupação mais com a questão de gênero... questão de cotas raciais e ações afirmativas como políticas públicas do governo federal (Gabriel Agreste – Docente).

Gabriel Agreste comentou que já participou de algumas palestras sobre inclusão, mas não de um curso específico sobre a inclusão de estudantes com TEA. As palestras a que ele assistiu tratavam principalmente da inclusão socioeconômica e outras preocupações, como questões de gênero, cotas raciais e ações afirmativas implementadas como políticas públicas pelo governo federal. Isso indica que essas palestras se concentraram mais em questões de inclusão relacionadas à igualdade socioeconômica e ao acesso a oportunidades para grupos sub-representados ou historicamente desfavorecidos, em vez de abordar especificamente a inclusão de estudantes com TEA.

Isso destaca que tanto Gabriel Agreste quanto Eloy, apesar de suas experiências no serviço público e na instituição de ensino, não tiveram capacitação específica em relação à inclusão de estudantes com necessidades especiais, como o TEA. Suas formações e experiências profissionais não incluíram cursos ou treinamentos voltados para esse tema, o que pode impactar na abordagem inclusiva em suas práticas educacionais.

Alguns profissionais mais velhos e alguns mais jovens mencionaram não ter feito cursos específicos sobre inclusão ou autismo. Um exemplo é Mabel, uma das mais jovens entrevistadas, que desde sua formação acadêmica nunca participou de algum curso relacionado à inclusão ou ao autismo. Ela declarou que teve oportunidades para participar de cursos, mas nunca se inscreveu. Essa falta de formação específica em inclusão não se limita apenas aos profissionais mais experientes, mas também abrange os mais jovens. Mesmo havendo ofertas de cursos, alguns profissionais, como Mabel, optaram por não participar ou não aproveitaram essas oportunidades. Esse aspecto chama a atenção para a importância de incentivar e conscientizar todos os profissionais da educação sobre a relevância de buscar formação contínua na área da inclusão, visando

proporcionar uma educação mais inclusiva e abrangente para todos os estudantes.

Foi perguntado aos entrevistados o que eles conhecem sobre o TEA e se já ouviram falar. Os cinco técnicos administrativos admitiram possuir conhecimento apenas superficial sobre o autismo, que sabem pouco sobre o assunto. Entre eles, destaca-se a fala da técnica administrativa Alya sobre o autismo:

(...) essa questão com espectro autismo, né, eu não tenho conhecimento. Mas eu vejo hoje que é muito comum, assim... esse diagnóstico, né, então assim... eu não tenho conhecimento do que é, né, assim... às vezes eu a vejo comentários de gente falar assim, por exemplo, “criança que é autista ela fica mais seu mundinho... ela mais...” isso é a referência que eu tenho, mas eu não conheço ninguém... assim... que é mais... é isolada...que quer...preocupa-se mais ficar mais centrada... então isso talvez é um dos sinais que a pessoa começa a investigar se ele tem esse espectro autista... mas assim... é o que eu ouço falar.

O que Alya disse retrata a perspectiva de uma pessoa que admite não possuir conhecimento aprofundado sobre o TEA. Apesar de o diagnóstico do autismo ser algo comum nos dias de hoje, não tem informações detalhadas sobre o tema. Seus conhecimentos baseiam-se em comentários e observações superficiais que ouviu de outras pessoas. A referência que ela tem do autismo é de crianças que parecem se fechar em seu próprio mundo, demonstrando comportamentos mais isolados e centrados em si mesmas. No entanto, ela não conhece pessoalmente alguém com autismo, o que sugere que sua percepção é baseada principalmente em informações de terceiros.

Essa postura de Alya representa uma visão limitada sobre o autismo e pode ser influenciada por estereótipos e informações incompletas. O autismo é um espectro complexo, e as experiências de cada pessoa com esse distúrbio podem variar amplamente. Para entender melhor essa condição, é fundamental buscar fontes confiáveis e informações atualizadas sobre o assunto. Isso pode ajudar a evitar generalizações e a compreender a diversidade de experiências dentro do TEA.

Gaiato e Teixeira (2018) ensinam que o autismo ou transtorno do espectro autista é uma condição comportamental que se caracteriza por prejuízos ou alterações básicas no comportamento e na interação social da criança, bem como dificuldades na comunicação, incluindo a aquisição de linguagem verbal e não

verbal. Além disso, são observadas alterações na cognição e comportamentos repetitivos ou estereotipados. Essas características são acompanhadas de significativo atraso nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades, sendo perceptíveis nos primeiros anos de vida da criança.

No que diz respeito ao conhecimento dos docentes sobre TEA, apurou-se que, dos seis respondentes, três apresentam conhecimento limitado sobre o autismo, enquanto os outros três afirmaram conhecer o que é o transtorno do espectro autista (TEA). É relevante destacar a contribuição significativa da professora Carol, que demonstrou ter entendimento sólido sobre o TEA:

Então, assim, o transtorno do espectro autista... o que é mais importante de salientar é que ele não é uma doença, assim como as deficiências não são doenças. O transtorno do espectro autista não é doença. É uma condição que a pessoa tem. Uma condição, inclusive, neurológica. Já existiam alguns mitos em torno dele. Então, por exemplo, a mãe fria. A forma como a mãe tratava o filho, isso na década de 70, 80... a mãe geladeira... então, eles acreditavam que isso levava a criança ao autismo. E isso não é verdade. Não tem nada a ver. A causa, mais provável, é a genética. E, assim, a pessoa que... chama-se espectro porque é como se fosse um... não sei... eu penso em termos de um leque de cores... um leque com diferentes tons. Isso é que é o espectro: são diferentes tons que vão desde o clarinho até o mais escuro que seria o nível: um leve até o nível mais severo de acometimento na pessoa. E de novo, chegou um autista para nós na escola e antes se falava assim: "então, tem que fazer isso com a pessoa". E não... você tem que conhecer a pessoa primeiro para saber do que ela precisa. Porque em alguns autistas existe dificuldade de fala? Sim... e para outros não... digamos assim, falam até bem... muito corretamente, não é?... Se expressam muito corretamente. Enquanto que alguns nem chegam a falar. "Ah, eu tenho dificuldade de relacionamento"... Aí chega um aluno e começam a se relacionar com os colegas de escola, ou na sala, e dizem: "uai, mas esse menino não tem autismo, nem parece ser autista" ... a gente costuma ouvir isso, mas é porque naquele caso não cometeu a parte de socialização tanto quanto noutras pessoas... E eu tenho um sobrinho autista. Então, eu tenho esse contato com esse sobrinho de cinco anos, o qual tem o TEA (Carol – docente).

Enquanto três dos entrevistados admitiram ter pouco conhecimento sobre o assunto, a professora Carol sobressaiu-se por apresentar um conhecimento mais aprofundado sobre o transtorno do espectro autista. Conforme seu relato, ela tem um sobrinho de cinco anos com TEA. E afirma que o TEA não é uma doença, mas sim uma condição neurológica, e que, diferentemente de mitos antigos, não está relacionado ao comportamento da mãe. Sua causa mais provável é genética. O termo "espectro" refere-se a uma variedade de características, assim como cores em um leque, que vão desde aspectos mais leves até casos mais intensos. Cada

pessoa com TEA é única, e é essencial conhecer individualmente suas necessidades antes de oferecer qualquer tipo de ajuda ou suporte.

Em relação à fala de autistas, existe uma grande variação. Alguns têm dificuldades significativas de fala, enquanto outros conseguem se expressar de forma correta e articulada. Alguns nem chegam a falar. Essa diversidade também se aplica ao relacionamento social. Alguns autistas podem ter dificuldades de socialização, mas outros conseguem se relacionar bem com colegas de escola ou na sala de aula. Por vezes, pode ocorrer o equívoco de que um autista com habilidades sociais mais desenvolvidas seja erroneamente visto como não tendo o distúrbio. É importante compreender a ampla gama de características e habilidades presentes no espectro autista, evitando generalizações e promovendo uma cultura de inclusão e respeito às diferenças individuais.

Gaiato e Teixeira (2018) explicitam que, de acordo com as pesquisas e estudos neurocientíficos, antigamente acreditava-se que as chamadas "mães geladeira" seriam responsáveis pelo autismo, referindo-se a mães que demonstravam pouco ou nenhum afeto em relação aos filhos, sendo negligentes, ausentes e violentas. No entanto, esses estudos demonstraram que métodos de criação parental e ausência de afeto não são a causa do autismo. Sua origem está associada a fatores genéticos e possivelmente a fatores epigenéticos. Mães presentes, afetuosas e atenciosas podem ter representativo impacto no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais de crianças no espectro autista. Dessa forma, esse conhecimento ajuda a compreender melhor o autismo e a importância do apoio e cuidado adequados para o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas com TEA.

No vídeo "Autismo – Por que não é doença?", no canal Luna Aba (2022), verifica-se que o autismo é considerado um transtorno e não uma doença, pois não possui uma etiologia especificada. Essa distinção é devida ao fato de que, embora o autismo apresente sinais, sintomas, quadro e fenótipo comportamental característicos, ainda não se conhece uma causa definitiva ou a etiologia para essa condição.

Ao analisar os dados obtidos nas entrevistas, percebeu-se que o nível de titulação acadêmica dos entrevistados não necessariamente se correlaciona diretamente com mais conhecimento sobre o autismo. Dos 11 entrevistados, cinco

possuem mestrado ou doutorado em suas áreas de atuação. No entanto, o que chama a atenção é que, entre esses cinco profissionais altamente qualificados, três deles ainda apresentam conhecimento limitado sobre o autismo:

Eu sei que ele tem níveis. Tem o nível de 1 a 4, se não me engano, e de acordo com esses níveis são classificados o poder de retenção e a possibilidade de facilidade de inclusão dentro de alguma atividade seja ela dentro da escola ou fora (Gregório – docente).

Sei que... aprendi sem muita pesquisa, sem muita informação e ainda no âmbito ainda de ouvir falar, de ler uma matéria de jornal aqui... ouvir... assistir uma matéria audiovisual ali... de que não é... inclusive de forma singular como eu erroneamente vinha falando ao longo do tempo: autismo é sim um espectro autista que permite dentro de um raciocínio espectral, dentro de uma gama mais ampla, um horizonte mais amplo de possibilidades que dificultam a vida de uma pessoa que sofre, que vive... Não sei se sofre seria o termo mais adequado, mas que vive nessa condição. Então, imaginando a partir do que eu entendo ser um espectro, você tem condições mais agudas e condições mais leves dentro das extremidades do espectro autista (Gabriel Agreste – Docente).

O termo eu conheço sim, já ouvi falar. Para mim, que sou leiga no assunto... para mim, todo autista é aquela pessoa que é antissocial, que tem fobia ao toque, tem já uma certa dificuldade de se envolver nas atividades sociais. Mas aí, quando minha mãe começou o curso dela na Pós, eu vi que tem vários tipos de autistas diferentes. Mas até então, para mim, era muito, assim, generalizado. Autista é um tipo só de criança. Quando eu tive o contato também com esse aluno aqui do superior, que ele sempre vinha me abraçar e tudo, e depois eu fui descobrir que ele tinha era autismo, para mim foi uma surpresa. Porque até então também eu pensava que o autismo você não consegue nem encostar nele. Então, o meu conhecimento sobre autismo é muito pequeno, muito limitado (Mabel – docente).

Liberalesso e Lacerda (2020) referem que a *American Psychiatric Association* (APA) adota uma classificação que considera a gravidade do TEA com base no nível de dependência do indivíduo em relação ao autismo. Essa classificação é dividida em três categorias distintas: no nível 1 (leve) encontram-se as pessoas com TEA que necessitam de pouco apoio; no nível 2 (moderado) estão as pessoas com TEA que necessitam de apoio substancial; no nível 3 (intenso) encontram-se as pessoas com TEA que necessitam de apoio muito substancial. Essa classificação baseada na gravidade do TEA é importante para compreender as necessidades individuais de cada pessoa com autismo, permitindo que intervenções e suporte adequados sejam oferecidos para promover o desenvolvimento e a qualidade de vida de todos os indivíduos dentro do espectro autista.

Além disso, a APA (2014) postula que é bastante frequente que pessoas com TEA exibam padrões restritos e repetitivos em seu comportamento. Esses padrões podem incluir comportamentos como girar, agitar as mãos, correr de forma repetitiva, usar fala ou objetos estereotipados, ter persistência em relação aos mesmos objetos, aderir rigidamente a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, além de manifestar interesses fixos e altamente restritos que se destacam pela intensidade ou foco anormal. Também é comum que haja hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou um interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Como já foi visto, nem sempre os profissionais mais antigos da instituição estão familiarizados com o tema do autismo. Isso fica claro no caso de Eloy, que acumula 17 anos de serviço público, sendo 13 deles no *Campus* Formiga, e reconhece ter conhecimento bastante limitado sobre o assunto. Por outro lado, Biller, com apenas sete anos de experiência no *Campus*, também demonstrou ter conhecimento insuficiente sobre o autismo:

Olha... autismo... praticamente nada. Já ouvir falar alguns comportamentos que é característico que pode levar a induzir que aquele individuo tem o autismo, mas, a partir daí, teria que aprofundar em investigar, eu não sei como é que é, se tem teste para eles e tal (Biller – técnico administrativo).

Essa falta de familiaridade entre alguns profissionais mais experientes e os menos experientes no tema em questão destaca a importância de promover mais sensibilização e capacitação em relação ao autismo dentro do ambiente educacional.

Ao analisar as idades dos profissionais, captou-se que tanto os mais velhos quanto alguns dos mais jovens possuem conhecimento limitado sobre o autismo. Entre os mais velhos, como já mencionado anteriormente, encontram-se Gregório e Gabriel Agreste, ambos com extensa experiência no serviço público, porém, admitindo ter pouco conhecimento sobre o autismo. E entre os mais jovens aparecem as falas de Marinete e Nataly que, apesar de serem das mais novas dos entrevistados, também expressaram nível limitado de conhecimento sobre o autismo:

O meu conhecimento é mais superficial mesmo, mas eu acredito que tem

a ver com comportamento que tem a ver com algum tipo de limitação no ambiente no comportamento daquela pessoa... talvez uma dificuldade social alguns movimentos repetitivos alguma coisa nesse sentido (Marinete -técnica administrativa).

Eu conheço pouco. No ano passado eu tive uma suspeita da escola do meu filho a respeito do autismo, foi quando eu procurei saber mais um pouco, mas acredito que foi muito pouco dentro de tudo... que é esse espectro das características. Eu consegui ver algumas características que a escola suspeitou, algumas reações que ele tinha em sala, foi onde busquei saber, mas antes eu não tinha conhecimento (Nataly – Técnica administrativa).

Essa revelação indica que a falta de familiaridade com o assunto não é exclusiva de uma faixa etária específica. Isso evidencia que a questão não está necessariamente relacionada ao tempo de serviço, mas sim à conscientização e à formação específica sobre o tema. Vê-se que, independentemente da idade, a capacitação sobre o autismo é uma necessidade presente em diversos profissionais da instituição. Essa diversidade de percepções entre diferentes faixas etárias mostra a importância de se promover um ambiente de aprendizado contínuo e atualização sobre questões relacionadas ao autismo, garantindo que todos os membros da equipe estejam devidamente informados e preparados para lidar com essa temática de forma adequada e inclusiva.

De acordo com Grandin e Scariano (2012), o autismo é caracterizado como um distúrbio do desenvolvimento que afeta a forma como a criança processa a informação sensorial recebida. Esse desequilíbrio nos sistemas sensoriais pode levar a reações excessivas ou deficientes a estímulos diversos. Em muitos casos, a criança com autismo tende a se distanciar do ambiente e das pessoas ao seu redor, com o objetivo de bloquear estímulos externos que possam ser avassaladores para ela. Essa anomalia na infância pode resultar no seu isolamento em relação a interações sociais, fazendo com que ela explore menos o mundo ao seu redor, preferindo se concentrar em seu universo interior.

Durante o processo de entrevista, foi possível observar uma interessante relação entre o conhecimento dos participantes e suas formações acadêmicas. Entre os oito entrevistados que possuem formação em licenciatura, apenas a Professora Carol tem conhecimento sólido sobre o autismo, como já referido. E dos três entrevistados com formação em bacharelado, dois (professores Tyron e Adrien) afirmaram possuir certo conhecimento sobre o tema. Merece destaque a citação de Adrien:

Já, já ouvi falar sim sobre autismo, desde quando eu atuei principalmente na diretoria de ensino, onde o NAPNEE está. Então a gente se deparava comumente com alunos, desde uma dificuldade ou um déficit de atenção até um aluno autista (...) esse transtorno do autismo, para mim, na minha concepção, ele já é um agravamento do aluno que tem dificuldade de aprendizagem, que é o transtorno de dificuldade de aprendizagem. O transtorno do espectro do autismo é mais grave, porque ele requer uma atenção maior. Se o professor, o aluno pode estar observando a aula, mas ele não está aprendendo, porque ele está distraído, com um colega, com outro, com um som, então veja que ele é muito mais grave. E ainda tem o aspecto relacionado da dificuldade de comunicação e de interação. Ela pode vir de uma dificuldade, de uma falta até de contato visual, ele às vezes nem faz contato visual, o professor pode considerar aquilo, esse aluno está até me afrontando, ele nem me olha nos olhos (Adrien - professor).

Essa citação se refere à percepção de Adrien sobre o transtorno do espectro do autismo (TEA) e sua relação com a dificuldade de aprendizagem. Adrien descreve sua experiência na diretoria de ensino, em que teve contato com alunos com diferentes necessidades educacionais, incluindo aqueles com déficit de atenção e autismo. Adrien expressa sua concepção de que o TEA é uma forma mais agravada da dificuldade de aprendizagem, considerando-o mais grave porque requer atenção ainda maior por parte dos professores e da equipe educacional. Ao contrário de outros alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos com autismo podem estar presentes na sala de aula fisicamente, mas podem se distrair facilmente com estímulos externos, o que dificulta ainda mais seu aprendizado.

Adrien também discorre sobre os aspectos relacionados à comunicação e interação dos alunos com autismo, sugerindo que alguns podem apresentar dificuldades no contato visual, o que pode ser erroneamente interpretado por alguns professores como uma forma de desafio ou afronta.

Isso evidencia a importância de uma abordagem sensível e capacitada para lidar com as necessidades educacionais específicas desses alunos, buscando entender suas particularidades e oferecer o apoio adequado.

Essa citação mostra a preocupação de Adrien em relação ao autismo como uma condição que merece atenção especial no contexto educacional, ressaltando a importância de práticas inclusivas e de oferecer suporte adequado para promover o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos.

Dessa forma, é sabido que a formação acadêmica pode influenciar a

compreensão e a familiaridade dos entrevistados com o autismo. Enquanto a professora Carol, formada em licenciatura, apresentou uma contribuição sólida de conhecimentos, os dois professores com formação em bacharelado demonstraram possuir algum entendimento sobre o assunto.

Essa variedade de perspectivas e experiências enriquece a compreensão do tema e reforça a importância de se ter uma abordagem aberta e inclusiva na busca por informações sobre o autismo. Cada contribuição dos entrevistados acrescentou elementos valiosos ao estudo, permitindo uma visão mais abrangente dessa complexa condição.

4.3 Inclusão do estudante com TEA na prática e a prática da inclusão

Neste tópico, realiza-se uma análise mais aprofundada das experiências pessoais dos entrevistados com pessoas com TEA. É importante considerar se algum dos entrevistados já teve algum contato com indivíduos autistas, seja no trabalho, convívio social ou outras circunstâncias. Além disso, explora-se se esses encontros resultaram em tratamentos diferenciados e adequados aos autistas ou se, infelizmente, algumas situações envolveram tratamentos inapropriados.

A análise também contempla possíveis dificuldades enfrentadas pelos entrevistados durante o trabalho com indivíduos autistas. É comum que o trabalho com autistas tenha desafios específicos, como questões de comunicação, interação social e adaptação ao ambiente. Investigou-se como esses profissionais lidaram com tais dificuldades e como buscaram superá-las, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor para as pessoas no espectro autista.

Ao explorar essas experiências individuais, obteve-se visão mais completa dos desafios e oportunidades que o convívio e trabalho com autistas podem oferecer. A partir dessas vivências únicas, podem-se adquirir boas práticas, compreender as necessidades específicas dessas pessoas e refletir sobre como promover uma sociedade mais inclusiva e sensível às suas necessidades. As narrativas pessoais trazem uma perspectiva enriquecedora para a análise e permitem que as vozes dos autistas e dos profissionais que os acompanham sejam ouvidas e valorizadas.

A análise dessas questões revelou que entre os 11 entrevistados houve

relevante quantidade de pessoas que já tiveram contato com autistas ou trabalharam diretamente com eles. Precisamente, cinco relataram experiência direta, e todos eles eram docentes. Entre esses docentes, dois possuíam formação em bacharelado, enquanto os outros três eram licenciados. Isso sugere que a maioria dos profissionais com experiência no assunto é de docente com formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura. Essa diversidade de experiências e formações pode ser benéfica ao lidar com as necessidades educacionais específicas dos alunos com autismo:

Eu já convivi... eu já desenvolvi projetos, inclusive, que o foco era para crianças autistas. Era para auxiliar na fala de crianças autistas. É o **SPEET**... foi desenvolvido por nós. (...). Nós o apresentamos em Arcos, na época, numa turma de Psicologia e tal... foi bacana. Ele teve até pouco tempo, já foram criadas novas versões e tudo mais..., mas, assim, eu... o que eu tenho de conhecimento é.... eu já lidei com muitos... normalmente alunos, crianças e até alguns amigos conhecidos que os filhos estão classificados nesse espectro. Então, assim, eu tenho um certo contato com esse pessoal... essa semana eu tive contato com crianças e tal (Tyron – docente).

Tyron teve uma experiência significativa no convívio e no desenvolvimento de projetos voltados para crianças autistas. Em particular, ele cita o projeto SPEET, que foi desenvolvido por ele e sua equipe com o objetivo de auxiliar na fala de crianças autistas. O projeto SPEET passou por evoluções ao longo do tempo, com a criação de novas versões. Essa dedicação em aprimorar e adaptar o projeto demonstra seu compromisso contínuo em encontrar soluções eficazes para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de fala de crianças autistas. Além de seu envolvimento em projetos, demonstra certo conhecimento sobre o autismo devido à convivência com alunos, crianças e até amigos conhecidos que têm filhos no espectro autista. Esse contato pessoal com essa população específica permite que ele tenha compreensão mais próxima e empática das necessidades e desafios enfrentados pelas crianças autistas e suas famílias.

Recentemente Tyron teve contato com crianças autistas, o que evidencia certo envolvimento e interesse em apoiar e interagir com essa comunidade. Essas experiências diretas contribuíram para o crescimento profissional e pessoal dele, ampliando seu conhecimento e habilidades no atendimento às crianças autistas. Por meio do seu trabalho e envolvimento contínuo, ele desempenhou importante papel ao promover a compreensão, inclusão e apoio para aqueles que estão no

espectro autista.

Nesse sentido, Batista (2021) acredita que por meio do conhecimento sobre TEA o educador pode empregar estratégias pedagógicas que incluam explicações diretas, claras e objetivas, utilizando vocabulário simples, além de recursos visuais e concretos, a fim de proporcionar experiências práticas ao estudante com TEA.

Já as declarações de Gregório, Mabel, Gabriel Agreste e Adrien transparecem alguma forma de interação ou vivência com alunos que possuem o TEA ou outras necessidades especiais. Cada uma delas enfatiza o reconhecimento da importância de adotar abordagens distintas e estratégias específicas para atender alunos com TEA. Suas falas convergem com a necessidade de atenção mais cuidadosa para com os estudantes com TEA, destacando a vital importância de abordagens personalizadas. As nuances nas falas são reveladoras.

Gregório teve experiência indireta com alunos que possuem necessidades especiais, uma vez que, como docente e atual coordenador de um dos cursos do *campus*, ele reconhece que existem estudantes com necessidades específicas e trabalha com eles da mesma forma que com os demais. Embora não haja intenção diferenciada, proporciona atendimento adequado e inclusivo referindo-se ao contato indireto com alunos com TEA, pontuando a pertinência de abordagens semelhantes.

Mabel compartilha uma experiência surpreendente envolvendo um aluno do ensino superior que expressava por meio de abraços a ela. Posteriormente, ela descobriu que esse aluno carregava o diagnóstico de autismo. Além disso, Mabel alega estar ciente de outros casos de estudantes com autismo, inclusive filhos de colegas seus.

Gabriel Agreste compartilha uma experiência abrangente no envolvimento com estudantes, por meio da colaboração com setores especializados dedicados ao acompanhamento de necessidades especiais. Ele destaca a característica altamente personalizada dessa abordagem. Gabriel Agreste revela que sua atuação no IFMG se estendeu a diferentes *campi*, incluindo o *campus* (...) e o *Campus* Formiga. Durante essa trajetória, ele esteve envolvido no suporte a alunos com necessidades específicas, trabalhando em conjunto com os setores pedagógico e NAPNEE, os quais desempenham papel crucial na assistência a

esse grupo de estudantes. Esses setores forneceram diretrizes específicas para lidar com as demandas desses alunos. Baseando-se nessa valiosa informação e nos contatos estabelecidos, Gabriel Agreste foi capaz de oferecer atendimento especializado e adaptado, ajustando-se harmoniosamente à dinâmica e rotina de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

Adrien descreve sua própria experiência, em que o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) comunicou a presença de um aluno do (...) período do curso, diagnosticado com transtorno do espectro do autismo. Adrien informa que está no início de ministrar aulas para ele e ressalta a diferença desse caso em relação aos alunos hiperativos com dificuldade de atenção. Esse com autismo pode demonstrar hiperfoco em tópicos de interesse, mas também pode facilmente se distrair e desconectar do assunto. A gravidade do transtorno do espectro do autismo é notória, pois exige atenção específica, uma vez que o aluno pode estar fisicamente presente na sala de aula, mas sua aprendizagem pode ser prejudicada devido a distrações. Além disso, Adrien cita o impacto do autismo na comunicação e interação social e que a falta de contato visual, que é uma característica do TEA, pode ser erroneamente interpretada pelo professor. No contexto geral, a fala de Adrien lança luz sobre a complexidade do autismo, salientando sua importância e desafios em relação à aprendizagem e interação no ambiente educacional.

No panorama geral, essas quatro narrativas abrangem diversas perspectivas e vivências relacionadas ao TEA, desde o contato indireto até enfoques mais individualizados, culminando em reflexões sobre a gravidade deste transtorno.

Os respondentes testemunharam ou ouviram falar sobre tratamentos diferenciados para autistas, sendo que dos cinco que relataram experiência com autistas no *Campus*, três (Gregório, Gabriel Agreste e Adrien) nunca presenciaram tratamento diferenciado. Pelo contrário, eles enaltecem o esforço significativo dos colegas de trabalho em apoiar a causa da inclusão, buscando proporcionar um ambiente de aprendizagem igualitário para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Outros três participantes, ambos professores, já presenciaram casos em que houve tratamento diferenciado para autistas.

Os professores tiveram dificuldades em um dos casos, que eu me lembro agora. Os professores tiveram dificuldade de aceitar que o aluno não trabalhasse em grupo porque... por ser um curso... o curso que é Ciência da Computação... um curso que forma pessoas para trabalhar depois em equipe... para trabalhos em grupo... os professores acreditavam que esse aluno tinha que se adequar. Ele tinha que se acostumar a fazer trabalhos com os colegas porque lá na frente, quando fosse sair para o mercado de trabalho, ele teria que lidar com essa situação. Mas eu me lembro de a gente ter essa conversa com eles e mostrar para eles que não é uma questão de preferência do aluno. Não é que ele prefere não trabalhar em grupo. É que ele tem, de fato, uma condição que o limita a fazer esses trabalhos em grupo. Ele não consegue. Então, o que foi perguntado e trago à tona foi, por exemplo: se fizer uma prova oral com eles, sobre a matéria do trabalho em grupo, esse aluno saberia o conteúdo?... E os professores disseram que sim, porque esse aluno é superinteligente e superaplicado e ele se saía bem na sala de aula, nos questionamentos que ele fazia. E ele tinha reprovado porque todos os trabalhos foram em grupo. Então, assim, é onde a gente tentou trabalhar essa sensibilização dos docentes pelo fato do aluno precisar de ser avaliado dentro da sua necessidade especial, ou específica. Ele tinha... a especificidade dele não lhe permitia trabalhar em grupo, mas que eles achassem outra forma de extrair desse aluno o conhecimento dele (Carol - docente).

Na fala de Carol, pode-se inferir que os professores enfrentaram dificuldades ao lidar com um aluno autista em um curso de Ciência da Computação, em que o trabalho em grupo é uma prática comum e essencial para a formação dos estudantes. Os professores acreditavam que o aluno deveria se adequar e aprender a trabalhar em grupo, pois isso seria necessário no futuro quando ele ingressasse no mercado de trabalho. No entanto, ao discutir a questão com eles, foi mostrado que a recusa a trabalhar em grupo não se devia a uma simples preferência pessoal, mas sim a uma condição que o limitava a realizar tarefas nesse formato. Evidenciou-se que esse aluno era altamente inteligente e aplicado, sobressaindo-se nos questionamentos feitos em sala de aula. Contudo, ele havia sido reprovado porque todos os trabalhos eram realizados em grupo, o que o impedia de demonstrar seu conhecimento.

A partir dessa situação, houve esforço para sensibilizar os professores em relação às necessidades específicas do aluno e à importância de avaliá-lo de maneira apropriada, levando em conta suas limitações, mas também suas habilidades. Foi proposto encontrar outras formas de extrair o conhecimento desse aluno, adaptando as avaliações de acordo com suas capacidades e particularidades.

Mabel e Tyron também descrevem falas semelhantes à de Carol, o que

permite deduzir que, embora a maioria dos profissionais esteja empenhada em promover a inclusão, ainda há ocasiões em que são adotadas abordagens específicas para atender às necessidades de alguns alunos autistas. Essa diversidade de experiências relatadas acentua a complexidade do tema da inclusão e o contínuo desafio de garantir um ambiente educacional acolhedor e adaptado a todos os estudantes, especialmente àqueles com necessidades especiais, por exemplo, os diagnosticados com TEA.

Seis entrevistados, todos eles com licenciatura (Gabriel Agreste, Gregório, Biller, Marinete, Nataly, Alya), passaram por possíveis situações envolvendo alunos autistas com comportamentos inapropriados no ambiente de trabalho, aludindo que a abordagem depende dos setores responsáveis. Reforçaram a importância de um aviso prévio informando se o aluno tem transtorno do espectro autista, o que permite melhor compreensão e preparação para lidar com suas necessidades específicas. Indicaram que, caso fosse necessário, recorreriam aos setores responsáveis dentro da instituição, como o setor pedagógico e o NAPNEE.

Esses departamentos são considerados recursos importantes para oferecer suporte e orientação adequados aos alunos com necessidades especiais, como os autistas. Além disso, em algumas situações específicas, eles também aventaram a possibilidade de buscar auxílio e cooperação dos colegas do próprio setor, caso fosse relevante e apropriado para a situação em questão. Essa abordagem colaborativa visa garantir que todos os profissionais envolvidos possam contribuir para criar um ambiente inclusivo e de apoio para os alunos com autismo, promovendo uma experiência educacional mais enriquecedora e positiva para todos os envolvidos.

Além disso, ao abordar a questão dos autistas com comportamentos inapropriados, nota-se que ainda existe associação equivocada entre autismo e agressividade. Essa percepção revelou falta de conhecimento por parte de alguns dos entrevistados, por exemplo, Eloy, técnico administrativo:

Primeiro eu precisaria saber qual comportamento seria... agressiva...eu não sei qual o comportamento dela, né, aí dependendo da forma eu acho que até uma falha que se tem algum aluno com alguma deficiência. Como já aconteceu de alunos aqui, que eu não sei, de desmaiar aqui no setor aqui e passar mal... provavelmente a secretaria sabia disso e de nós técnicos também estar ciente de saber se alguns alunos têm alguma deficiência... tem alguma enfermidade. Acho importante você saber, justamente para você estar preparada e agir no caso desses... igual como

você está me falando eu não sei como agiria porque às vezes eu não saberia... a gente não no caso deles porque foi assim. Eu não sei porque às vezes não saberia que o aluno tem aquilo.

Eloy expressa a necessidade de saber qual seria o comportamento agressivo antes de poder agir adequadamente. Já aconteceu com ele de alunos passarem mal no setor sem que ele conhecesse previamente sobre suas deficiências ou enfermidades. Ele considera importante estar ciente da condição de alguns alunos para estar preparado e agir de maneira apropriada caso ocorra alguma situação semelhante no futuro. No entanto, ele admite que, às vezes, não sabe como agir corretamente caso não esteja ciente das condições específicas dos alunos.

Essa associação errônea pode ser prejudicial, pois cria estereótipos negativos em relação às pessoas autistas. Como o autismo é um espectro amplo, o comportamento de cada indivíduo autista pode variar significativamente. Nem todos os autistas manifestam comportamentos agressivos, e é fundamental combater esse estigma, promovendo uma compreensão mais abrangente e respeitosa sobre o autismo.

Nesse sentido, Gaiato e Teixeira (2018) documentam que o transtorno do espectro autista é diverso em sua manifestação, abrangendo ampla gama de sintomas, sendo que cada caso apresenta características individuais que requerem cuidados e intervenções personalizadas. Como comumente se ouve, "no autismo, cada caso é um caso diferente".

Grandin e Scariano (2012), também lembram alguns estudiosos que sustentam a crença de que a privação de estímulos táteis pode resultar em comportamentos como hiperatividade, características autistas, violência e agressividade. No entanto, uma perspectiva contrária argumenta que mesmo um contato corporal negativo é preferível a uma completa ausência de contato. Diante dessa questão complexa, diversas pesquisas têm sido conduzidas com base na premissa de que comportamentos violentos podem estar diretamente relacionados à insuficiência de estímulos somatossensoriais, que abrangem os cinco sentidos do corpo. Essas investigações procuram compreender melhor a influência dos estímulos sensoriais no desenvolvimento comportamental e emocional, fornecendo importantes *insights* para abordagens e intervenções adequadas, especialmente quando se trata de questões que envolvem o comportamento e a

saúde mental.

Diante disso, é relevante evocar as experiências de Mabel, Tyron e Carol, todos eles docentes, em relação a possíveis situações envolvendo alunos autistas com comportamentos inapropriados no ambiente de trabalho. Cada um deles compartilhou suas vivências e abordagens diante dessas circunstâncias, enriquecendo ainda mais a discussão sobre a inclusão e a importância de adaptar a abordagem educacional para atender às necessidades individuais dos estudantes autistas.

Carol e Mabel compartilham suas experiências de interação com alunos autistas. Em ambas as situações que elas vivenciaram há a descrição de momentos afetivos e físicos, como abraços. Suas falas destacam a falta de conhecimento inicial sobre o diagnóstico de autismo dos alunos em questão. Ambas revelam a compreensão de que os comportamentos ou interações dos alunos no espectro do autismo podem parecer diferentes ou incomuns para os outros. No entanto, Mabel descreve uma interação mais positiva e carinhosa com o aluno autista, cuja troca de afeto foi mútua e calorosa, sem mencionar problemas comportamentais específicos.

Já Carol relata uma situação em que um aluno com TEA enfrentou desafios de traquejo social e sensibilidade ao interagir com colegas do sexo feminino, o que resultou em reclamações. Nesse caso, foi necessário intervir com conversas para explicar o motivo das queixas e aprimorar as interações do aluno. Em resumo, ambas as narrativas refletem experiências de contato com alunos autistas, porém diferem nas dinâmicas das interações e nas circunstâncias específicas que surgiram em cada caso. Mabel destaca uma conexão afetuosa, enquanto Carol aborda um desafio comportamental particular, enfatizando a importância da intervenção para aprimorar a compreensão social e as interações do aluno.

Igualmente, Tyron narra sua experiência com alunos com TEA:

Sim... um exemplo... tem até uma brincadeira que a gente fala: alguém da sala tem alguma dúvida, a não ser o fulano?... Entendeu?... Porque eles perguntam o tempo inteiro. Eles realmente são muito participativos. Eles querem porque querem mostrar que sabem, e isso eu acho muito bacana.... Eu estava com um hoje... tem muitos aqui... eu não sei a porcentagem exata não, mas, na sociedade são muitos... uma porcentagem grande de pessoas que são autistas... e nem sabe que tem o TEA. Voltando no exemplo que eu estava te dando... do aluno, por exemplo, assim... teve uma aula de ensino remoto onde meu filho

apareceu atrás de mim na câmera. Eu estava na cama dando aula e tal... e assim: eles não têm aquele controle de como se comportar em público, não é?.... Então, é um problema social... e ele fez um comentário: ô professor, espero que na próxima aula você não pague mico, né?... aí assim.... Você fica pensando: ele não fez isso por mal, querendo me ofender. A intenção dele era puramente dizer: ó, esse tipo de coisa atrapalha a aula... e que não se repita. Entendeu?... é.... são exigentes, entendeu?... Então, assim... aí nessas horas nós precisamos nos policiar e saber: não, ele está fazendo isso não é por maldade. Porque se fosse uma pessoa, assim, que não estivesse dentro do espectro autista... ela te tratasse dessa forma você ia tomar como uma ofensa. É meio que natural. Então, assim, nessas horas você tem que dar um passo atrás e pensar. Então, assim, você precisa ter um certo jogo de cintura para lidar (Tyron - docente).

Tyron discute a participação e o comportamento dos alunos autistas dentro do ambiente escolar, começando pela natureza ativa e engajada desses estudantes. Ele disserta que os alunos autistas frequentemente se envolvem fazendo perguntas e buscando demonstrar seus conhecimentos, uma característica que ele considera admirável. Além disso, Tyron observa a presença significativa de pessoas autistas na sociedade, muitas das quais talvez não estejam cientes do diagnóstico de transtorno do espectro do autismo (TEA).

Tyron compartilha um exemplo específico ocorrido durante uma aula *online*, em que seu filho apareceu na câmera. Ele comenta como os alunos autistas podem ter desafios no controle de comportamentos sociais em situações públicas. E cita um comentário feito por um aluno autista que se referiu ao ocorrido, expressando a expectativa de que isso não se repetisse. O entrevistado acredita na importância de se compreender a perspectiva dos alunos autistas, especialmente quando se trata de comportamentos que podem ser interpretados erroneamente. Ele descreve esses alunos como "exigentes" nas interações sociais e sublinha a necessidade de os educadores cultivarem autoconsciência e flexibilidade para lidar eficazmente com essas situações desafiadoras. Em síntese, Tyron enfatiza a necessidade de empatia e consideração ao interagir com alunos autistas e acredita que compreender suas perspectivas únicas e ser sensível às suas formas de expressão é fundamental para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e bem-sucedido.

Percebe-se que Mabel, Tyron e Carol oferecem perspectivas valiosas sobre como lidar com essas situações, mostrando a diversidade de abordagens e estratégias que os educadores podem adotar para garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e apoiados em seu processo de aprendizagem. Suas

experiências mostram a importância de um ambiente inclusivo e de apoio, em que a compreensão e a empatia são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva e igualitária para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais.

Perguntados se algum dos entrevistados teve alguma dificuldade ou situação desconfortável diante de algum autista, todos os cinco técnicos administrativos responderam negativamente. Por outro lado, os docentes Gregório e Gabriel Agreste dissertaram que os autistas com os quais tiveram contato não apresentaram problema significativo. Gregório comentou que eles tendem a ser menos participativos, enquanto Gabriel Agreste afirmou que, independentemente do transtorno ou do comportamento, desde que não cause desconforto na sala de aula, ele não interfere no comportamento do aluno. Já os docentes Mabel, Tyron, Carol e Adrien compartilharam algumas experiências que tiveram com alunos autistas que podem ter envolvido desafios ou situações específicas que exigiram abordagens diferenciadas para atender às suas necessidades:

Olha... às vezes entra sem o diagnóstico de TEA... o aluno é muito quieto, na dele, e até você entender... alguma coisa já aconteceu de errado no caminho.... Daí encaminha lá para o setor psicopedagógico para tentar acompanhar o aluno porque que a interação do aluno não está legal e vai entender... às vezes o aluno não aceita... já aconteceu isso. O próprio aluno não aceita, ele não admite que está nesse espectro. E aí, só até chegar na família... é que os familiares explicam: "não... ele tem o transtorno do autismo... está no espectro autista e tal..." a síndrome de Asperger acompanha junto... e a gente confunde um pouco... Então, acontece muito..., mas, eu vou te falar... de três a quatro, cinco e por aí. Aqui..., mas... assim, existe um acompanhamento do setor psicopedagógico. Eles entram em contato com a gente, principalmente quando é da vontade da família, sabe. O aluno, normalmente, não... até pela dificuldade dele de interação social. Ele não procura o setor. Ele não procura o professor. Ele não discute sobre isso. Então, assim, a pedido da família... a família peça que ele tenha um acompanhamento especial... que sejam estendidos prazos para ele... às vezes ele não consegue lidar bem com prazos... então, eles focam muito. Eles têm aquele superfoco, não sei bem o nome que eles dão... hiperfoco.... Então eles focam muito naquilo que chama atenção deles e naquilo que eles gostam e esquecem o resto. Não está nem aí para resto. Então, assim, ok... ele vai brilhar em determinado ponto e noutro ele vai afundar. E aí, nessas horas a família e a direção de ensino procura saber o que está acontecendo em casa e acaba descobrindo que o aluno está dentro do transtorno... (Tyron – docente).

Nessa citação, Tyron aborda a detecção e acompanhamento de alunos com transtorno do espectro do autismo no contexto educacional. Muitas vezes, esses

alunos podem não ter diagnóstico prévio de TEA ao ingressarem na instituição, o que pode dificultar a identificação inicial de possíveis desafios. A natureza reservada desses alunos contribui para essa complexidade. Diante de interações não bem-sucedidas, Tyron os encaminha ao setor psicopedagógico, possibilitando avaliação mais aprofundada da situação. Alguns alunos podem negar ou não aceitar o diagnóstico de TEA, enquanto a família desempenha um papel crucial na explicação desse transtorno e da antiga denominação, síndrome de Asperger, que pode estar envolvida. De maneira geral, é rara a busca direta por ajuda por parte dos alunos com TEA aos professores ou ao setor psicopedagógico. Em vez disso, é comum que as famílias solicitem apoio especializado, incluindo adaptações nos prazos de tarefas para atender às necessidades desses alunos. A característica do "hiperfoco" é enfatizada por Tyron, evidenciando que esses alunos podem concentrar-se intensamente em áreas específicas, o que resulta em variações notáveis de desempenho. Em essência, Tyron destaca a complexidade associada à detecção e ao suporte de alunos com TEA, demonstrando a importância crucial da participação ativa das famílias e das instituições educacionais para compreender e satisfazer as necessidades desses alunos de maneira eficaz.

Já Adrien está começando a ministrar aulas para um aluno com TEA. Ele descreve seu histórico de ensino prévio para alunos com desafios similares, como hiperatividade e dificuldade de atenção. Nesse contexto, ele explora a intrigante noção de "hiperfoco", definindo-o como um estado de profunda concentração em um tópico específico. Entretanto, Adrien observa uma característica marcante nos alunos com TEA: a transição rápida do estado de hiperfoco para um completo desligamento, indicando notável rapidez na distração. Diante disso, ele expressa preocupação com a dinâmica da sala de aula, especialmente em turmas maiores, em que acompanhar essas alternâncias de foco e atenção se revela um desafio.

Ele reconhece que o TEA transcende a simples dificuldade de concentração, abarcando uma série de complexidades adicionais. E considera que o TEA significa um desafio maior quando comparado a outros transtornos de aprendizagem, pois exige atenção mais intensa e a necessidade constante de adaptação das estratégias de ensino. Além disso, Adrien aborda o componente das dificuldades na comunicação e interação social que frequentemente acompanham o TEA, incluindo a possibilidade de falta de contato visual. No cerne

de sua reflexão, Adrien ilumina as intrincadas camadas envolvidas no ensino de alunos com TEA. Ele intensifica a importância de compreender as peculiaridades das transições entre hiperfoco e desligamento e a necessidade crucial de empregar abordagens de ensino flexíveis e adaptáveis. Em última análise, Adrien realça a necessidade de reconhecer as múltiplas facetas desse transtorno e a complexidade inerente ao ato de educar alunos com TEA.

Mabel compartilha uma experiência pessoal que revela um tocante processo de descoberta, compreensão e amadurecimento de um aluno no espectro do autismo. A narrativa começa com Mabel lembrando um aluno que confidenciou a ela sobre seu autismo, mas expressou o desejo de manter essa informação confidencial após compartilhá-la com a pedagoga. Mabel detalha como ela gradualmente notou a discrepância no comportamento desse aluno, especificamente a ausência de contato visual durante as conversas.

Ao se aproximar desse aluno, Mabel descreve com empatia como ela o incentivou a se engajar mais socialmente e a enfrentar o desafio do contato visual. Ela gentilmente o aconselhou a buscar auxílio profissional, a fim de compreender melhor suas dificuldades de socialização e encontrar maneiras de superá-las. A história evoluiu até que o aluno retornou após um mês, revelando que ele se encontrava no espectro autista com altas habilidades, o que lançou luz sobre suas dificuldades passadas. Um ponto de virada significativo foi quando o aluno, fruto de sua jornada de autodescoberta, cortou o cabelo e começou a se vestir de maneira distinta. Isso demonstra um novo nível de autoconhecimento e autoaceitação, marcando seu progresso notável.

Mabel expressa sincero orgulho diante do desenvolvimento desse aluno, elogiando sua coragem em desafiar sua zona de conforto e interagir com diferentes pessoas. E comunica que o aluno está sendo apoiado por um profissional, realçando a importância desse apoio externo em seu progresso contínuo. No âmago da narrativa, essa citação explora a transformadora jornada de um aluno no espectro do autismo em direção ao autoentendimento e crescimento pessoal. A história traduz a necessidade crucial de oferecer o suporte adequado e orientação compassiva para alunos com necessidades especiais, ilustrando o impacto positivo que um ambiente de apoio e compreensão pode ter na vida deles.

Na sua experiência, Carol relata uma experiência em que ela atuou como coordenadora da sessão pedagógica e teve a oportunidade de participar de uma reunião envolvendo um aluno no espectro autista. Ela reporta uma observação fundamental que fez a respeito desse aluno, que é a falta de tato social e de habilidades de comunicação interpessoal. Essa fragilidade foi notada no modo como ele se aproximava das pessoas para conversar, indicando falta de traquejo social. A reunião ocorreu durante a pandemia e foi conduzida *online*, possivelmente devido às restrições impostas pelo cenário de saúde.

A impressão que teve desse aluno durante a reunião foi de uma forte vontade e determinação para se comunicar e se envolver, mas enfrentando uma dificuldade significativa em relação à comunicação, tanto com seus colegas quanto com os professores. A citação destaca a importância da habilidade de comunicação e do tato social na interação dos alunos no espectro do autismo com os outros. E sugere que, apesar do desejo genuíno de se conectar e participar, as dificuldades na comunicação podem representar um desafio substancial para esses alunos, afetando suas interações tanto com colegas quanto com educadores.

Nesse sentido, verifica-se que as pessoas com TEA podem enfrentar dificuldades nas características sociocomunicativas. Essas dificuldades podem se manifestar na dificuldade de desenvolver, compreender e manter relações interpessoais. Além disso, podem apresentar desafios em estabelecer diálogos de forma típica e demonstrar abordagem social incomum. Essas dificuldades podem se estender à compreensão e ao uso de gestos, à entonação de fala, bem como à dificuldade de interpretar expressões faciais e fazer contato visual (APA, 2014).

Ademais, Gaiato e Teixeira (2018) aduzem que, à medida que a criança cresce, é possível notar aumento das dificuldades em se relacionar com outras pessoas, visto que as demandas sociais se tornam mais complexas com o tempo. Essa dificuldade de interação social pode criar a impressão de que a criança está reclusa em seu mundo particular, enfrentando dificuldades para se socializar com os outros. A maioria das crianças autistas também tem dificuldades de linguagem, tanto na aquisição de linguagem verbal, em que ela pode não aprender a falar ou ter atrasos significativos em relação a outras crianças da mesma idade, quanto na aquisição de linguagem não verbal, em que pode ter dificuldade em compreender

gestos simples como fazer um aceno ou entender as emoções de outras pessoas, por exemplo.

Esses depoimentos revelam a diversidade de experiências e abordagens entre os entrevistados em relação aos alunos autistas. Alguns não encontraram dificuldades significativas, enquanto outros tiveram que lidar com desafios específicos. Essa variedade de perspectivas mostra a importância da sensibilização e da compreensão das necessidades individuais dos estudantes autistas, buscando criar um ambiente educacional inclusivo e apoiador para todos.

Quanto à possibilidade de os entrevistados enfrentarem alguma dificuldade ao trabalhar com alunos com TEA, as respostas foram diversas. Para Marinete, Eloy, Gabriel Agreste, Nataly e Gregório a dificuldade depende do nível de autismo do aluno em questão. Caso fosse um grau mais elevado de TEA, eles procurariam auxílio dos setores responsáveis, como o NAPNEE e o setor pedagógico. Se possível, alguns deles, como Marinete e Gregório, até buscariam capacitar-se para melhor atender às necessidades do aluno. Biller expressou preocupação com a maneira como as pessoas no *Campus* Formiga compreendem e lidam com um aluno autista. Mabel, por sua vez, demonstrou preocupação em como lidar com um aluno que não possuísse "altas habilidades", buscando estratégias para estimulá-lo e despertar seu interesse pela disciplina.

Novamente, Tyron, Carol e Adrien trouxeram informações valiosas sobre esse dilema, compartilhando suas experiências e perspectivas sobre a inclusão de alunos com TEA no ambiente acadêmico.

O aluno o qual já sabemos que foi diagnosticado, e o NAPNEE já nos deu esse apoio, aí fica mais fácil. Mas e outros níveis que a gente nem sabe que o aluno tem? E às vezes na sala de aula o professor tem, esse aluno sequer não presta atenção na aula, ele é um mau aluno, e na verdade ele não é, ele precisa de uma atenção especial. Pode ser que tenha outros alunos aí que têm o transtorno e você nem sabe. E nos diferentes níveis, até que ele seja diagnosticado. Então, o NAPNEE, nesse sentido, é um órgão muito importante para os professores. Veja que nós tivemos uma reunião para recepcionar os calouros do curso técnico, e uma representante do NAPNEE tentou sensibilizar os pais, porque os próprios pais têm um preconceito de que o filho seja diagnosticado, porque acha que o filho vai passar por um tipo de *bullying* ou vai ser visto pela comunidade acadêmica como uma pessoa que tem dificuldade, e não tem jeito de incluir esse aluno sem um diagnóstico. Porque veja que é a partir desse diagnóstico que o professor vai falar, olha, eu preciso conhecer esse aluno de mais próximo, dedicar uma atenção especial a ele, fazer contato com ele de alguma maneira, que com os outros alunos é mais fácil (Adrien – docente).

De acordo com Adrien, o NAPNEE desempenha papel crucial no apoio aos alunos com TEA e outras necessidades especiais, uma vez que, quando o aluno já possui o diagnóstico e recebe apoio do NAPNEE, fica mais fácil para os professores atenderem às suas necessidades específicas. Existe, porém, uma preocupação em relação aos alunos que ainda não têm o diagnóstico. Pode haver alguns que apresentam sintomas ou características do transtorno, mas ainda não foram identificados oficialmente. Nesses casos, os professores podem ter dificuldades em entender o comportamento deles em sala de aula e podem até considerá-los "maus alunos", quando, na verdade, eles podem precisar de atenção e apoio especiais.

Adrien entende que o NAPNEE é visto como um órgão importante para os professores, pois pode ajudá-los a identificar e compreender melhor os alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles que ainda não foram diagnosticados. Pelo diagnóstico os professores podem entender melhor as necessidades do aluno e fornecer-lhe a atenção e apoio adequados, criando um ambiente inclusivo e propício para o aprendizado de todos os estudantes. No entanto, alguns pais podem ter receios em relação ao diagnóstico de seus filhos, com medo de que eles sofram preconceito ou *bullying* na comunidade acadêmica. Por isso, é importante sensibilizar os pais sobre a importância do diagnóstico para garantir o acesso a um suporte adequado e promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar.

Ademais, segundo Tyron, no *Campus* Formiga não houve casos muito graves de alunos autistas. Ele reforça que na área de Ciência da Computação muitos grandes nomes da tecnologia são autistas, como Steve Jobs e Alan Turing, e também grandes mentes da sociedade, como Albert Einstein e Isaac Newton. Isso sugere que existe afinidade entre algumas pessoas autistas e o interesse por tecnologia e conhecimento. Esses alunos autistas podem ter muito interesse em tecnologia e frequentemente demonstram avançado conhecimento na área. No entanto, os professores enfrentam um desafio ao dar aulas para esses alunos, pois podem já ter adquirido conhecimento além do conteúdo programático da disciplina. Apesar disso, Tylor atesta que não há tratamento diferenciado em sala de aula para esses alunos, uma vez que o setor psicopedagógico não solicita tratamento específico, apenas incentiva os professores a tratarem os alunos com

respeito e consideração, de forma que eles não se sintam diferentes dos demais.

Carol também compartilha que a experiência com alunos autistas pode variar significativamente de acordo com a posição de cada um deles. O grau de desafio enfrentado pelos professores ao lidar com esses alunos pode depender de diversos fatores, como o nível de desenvolvimento e inteligência do aluno autista. Carol alerta que alguns alunos autistas extremamente inteligentes podem trazer desafios para os professores, pois eles têm a habilidade de fazer perguntas e buscar conhecimento além do que é exigido pelo currículo da graduação. Esses alunos podem se dedicar intensamente aos seus hiperfocos, demonstrando profunda percepção sobre os assuntos que lhes interessam. Para os professores, essa experiência pode ser ao mesmo tempo gratificante e desafiadora, pois eles precisam encontrar maneiras de atender às necessidades desses alunos altamente desenvolvidos, proporcionando desafios adicionais e enriquecedores. Carol acrescenta que também pode haver alunos autistas que enfrentam dificuldades em se integrar com a turma e apresentam comportamentos diferenciados. Isso pode levar a problemas de relacionamento com os colegas e requerer dos professores habilidades adicionais de gerenciamento da turma. Nesses casos, criar um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos torna-se ainda mais importante.

A semelhança das citações de Tyron e Carol reside na abordagem das características e desafios associados aos alunos autistas em ambientes educacionais. Ambos os trechos destacam a presença de alunos no espectro do autismo e exploram as peculiaridades que podem surgir devido às suas habilidades e interesses particulares.

Com isso, conclui-se que as contribuições de Adrien, Carol e Tyron enriqueceram a discussão, defendendo a importância de abordagens individuais e sensíveis às necessidades dos alunos autistas, buscando garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

Inquiridos sobre o que pensam de os autistas estudarem em escolas especializadas ou em uma escola regular, cinco dos entrevistados - Marinete, Biller, Alya, Gabriel Agreste e Carol - acham que o melhor para os autistas é estudar em escolas regulares. Destaca-se a fala de Carol:

Olha, a própria legislação fala que tem que ser preferencialmente na rede regular e já me fizeram essa pergunta, inclusive em concurso público: se eu acreditava de fato. E eu acredito. Acredito na inclusão na escola regular, sabe?... Eu já presenciei casos muito positivos de desenvolvimento de alunos na escola regular, junto com os demais. É.... e acho um retrocesso... se existisse escola especial que, de fato, pudesse dar conta de atender o nosso público: o autista, o surdo, o cego em todas as cidades com qualidade. Vamos citar aqui, por exemplo, os surdos. A escola especial ensina tudo em Libras. Eu acho que é melhor para eles, do que ter um intérprete para passar. Ele aprende em Libras, mas eu sou pé no chão. Nós não temos condições num país desse tamanho. Nós temos condições na cidade de Formiga, com 60 mil habitantes. Nós vamos ter hoje, em idade escolar, talvez nem 10 em séries diferentes. Como que eu vou ter uma escola inteira funcionando para esses 10 alunos em séries diferentes? Uma sala para cada um, com diretor, supervisor, gente limpando. Então, não vejo isso como uma possibilidade, como algo viável. Mas, nessa circunstância, eu também não gostaria de ver esses alunos, novamente, em escolas como, por exemplo, era o caso mais comum - há algum tempo - que eram as APAEs. Não desfazendo do trabalho deles, mas é que não escolarizam. E são crianças inteligentes, capazes de sobressair, de formar, de ter uma formação acadêmica. Então, se fosse para ser uma escola especial - especializada em cada uma dessas questões que a gente está falando - e fosse escola... desse diploma, escolarização, aprendizagem e tudo que tem numa escola regular... ok..., mas, não sendo isso viável, eu defendo que estas pessoas estejam na escola regular (Carol – docente).

Nessa citação, Carol afirma acreditar na inclusão na escola regular, seguindo a legislação que estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente na rede regular. Ela menciona casos positivos de desenvolvimento de alunos na escola regular, junto com os demais estudantes. Entretanto, também reconhece as limitações de recursos e infraestrutura para oferecer escolas especiais de qualidade em todas as cidades. Carol ainda repisa a importância de escolas especiais caso ofereçam formação acadêmica completa e adequada, mas, dado o contexto, defende que é mais viável e adequado incluir esses alunos na escola regular, onde podem receber apoio e interagir com os demais estudantes.

Igualmente, Vicari (2020) preleciona que a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, estabelece o direito à escolarização para todos, assegurando igualdade de condições no acesso e permanência na escola, além de garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, s.p.). Esse atendimento educacional especializado é descrito no artigo 208 da Constituição e é considerado um dever do Estado, devendo estar disponível prioritariamente na rede regular de ensino.

No mesmo sentido, Mantoan (2015) posiciona-se a favor de que o objetivo da inclusão no contexto educacional é garantir que nenhum indivíduo seja excluído do ensino regular desde o início de sua jornada escolar. Em uma escola inclusiva, é assegurado a todos os alunos o direito de participar das aulas regulares, independentemente de suas particularidades individuais.

No entanto, outros quatro entrevistados - Eloy, Nataly, Gregório e Tyron - acham que dependendo do grau do autismo teria que ser em escola especializada. Tyron complementa:

Eu acho que depende porque o espectro autista é grande. Então, assim, depende... tem pessoas que realmente a gente não tem habilidade, não tem a capacidade e até treinamento adequado para poder lidar com certas situações. No espectro autista têm determinadas pessoas que são violentas, por exemplo, E aí como que um professor, numa sala com 40 alunos... e um aluno desse se irrita por alguma razão ou outra... e eles sempre têm a razão deles... então, assim, como é que a gente vai lidar com uma situação desta?... o que a gente percebe é que os alunos que vêm aqui ao IFMG têm uma facilidade no aprendizado... e eles têm como acompanhar e tudo mais.... e grande parte deles tem a deficiência social. A gente vê que tipo assim: eles não conseguem lidar com o social tão facilmente. Agora com as disciplinas é tranquilo... vai suave, desde que não envolva o social. Exemplo: trabalho em grupo, uma apresentação pública de um trabalho (...) agora, tem casos que não são assim... e eu já lidei com alunos assim. Nesse espectro isso é grande... eu acredito que... eu não sei qual é o limite máximo desse espectro... nunca estudei a fundo isso, mas, eu acredito que tem um certo limite aí que a gente não consiga lidar, ou não tenha o preparo necessário para lidar com esse tipo de aluno (Tyron – docente).

Na opinião de Tyron, é sabido que a abrangência do espectro autista é ampla e variada, o que requer diferentes habilidades, capacidades e treinamentos para lidar com as diversas situações. Além disso, algumas pessoas no espectro autista podem apresentar comportamentos desafiadores, o que pode representar um desafio para os professores em ambientes de sala de aula. Tyron acrescenta que os alunos no IFMG têm facilidade no aprendizado, especialmente na disciplina de Ciência da Computação, embora enfrentem dificuldades em lidar com questões sociais. Essas complexidades demonstram a importância de oferecer suporte individualizado e preparo adequado para lidar com esse tipo de aluno.

Do mesmo modo, Tyron foi arguido sobre sua experiência com alunos autistas. Logo em seguida, foi questionado se havia dois alunos desse perfil no ensino superior e um no técnico, conforme rumores. Ele confirmou que já havia trabalhado com esses alunos e que, particularmente no curso de Ciência da

Computação, a presença de autistas era notável. De fato, a cada ano, três a quatro alunos autistas ingressavam. Sobre o seu conhecimento se a admissão era estritamente baseada em diagnósticos formais ou se, às vezes, ocorria de forma mais informal, Tyron compartilhou uma perspectiva intrigante: em certos casos, a entrada de alunos autistas não se limitava a diagnósticos formais; alguns alunos introvertidos e de comportamento tranquilo também eram admitidos. Ele explicou que, por vezes, só era percebido que algo não estava indo bem após incidentes ocorrerem. Nessas situações, os alunos eram encaminhados ao setor psicopedagógico para melhorar a interação. Surpreendentemente, alguns alunos autistas resistiam ou não aceitavam seus diagnósticos, gerando desafios adicionais. Essa falta de reconhecimento persistia até que a família interviesse, esclarecendo a situação e esclarecendo a condição de espectro autista. Ele aventou a confusão que às vezes ocorria com a síndrome de Asperger e que isso ocorria com mais frequência do que se pensava, relatando três a quatro e até mais casos semelhantes a cada ano.

Ainda na questão sobre onde os autistas deveriam estudar, Mabel acredita que os autistas deveriam sim estudar em escolas especializadas, devido ao despreparo dos docentes:

Olha..., é uma pergunta difícil essa. Todas são, para quem é leiga no assunto. Mas, pelo que eu acompanho, como minha (...) é supervisora, ela relata muitos casos de alunos que são autistas. Depois da pandemia, parece que esse número aumentou muito, de crianças que nascem dentro do espectro autista. Eu vejo, assim, devido ao despreparo dos professores, eu acho que tinha que ter sim uma escola especializada para alunos autistas. Porque você capacitar tantos professores assim, da maneira que tinha que ser capacitado, acho que vai levar tempo. E se tivesse uma instituição já especializada para atender esses alunos, eu acho que o aprendizado deles seria muito mais bem aproveitado, muito melhor. Eles iam desenvolver mais. Porque pelo que eu vejo, e os alunos aqui também... é... é..., sofrem com o despreparo dos profissionais. Só que aí também é uma questão que a gente já vai contra a inclusão, né? É uma faca de dois gumes, né?... Olha, sinceramente, se os professores fossem mais capacitados, o ideal seria mesmo envolver esses alunos no âmbito escolar normal. Mas devido a esse despreparo, eu acho que os alunos sofrem muito, né?... Então, eu acho que no momento da atual educação brasileira, o ideal para eles seria ter essa separação institucional especializada. E aí, à medida que a educação for evoluindo e tendo mais recursos, capacitar os profissionais para incluir e trazê-los para o nosso contexto (Mabel – docente).

Nessa declaração, Mabel compartilha sua perspectiva sobre a inclusão de alunos autistas na escola regular. Ela reconhece que é uma questão complexa e

desafiadora, mas não hesita em expressar sua opinião. Com base em sua observação e no relato de uma supervisora conhecida, Mabel percebe aumento no número de alunos autistas após a pandemia.

Mabel destaca a importância de se prepararem os professores de forma adequada para lidar com alunos autistas, mas também reconhece que esse processo pode ser demorado. Por essa razão, ela acredita que ter escolas especializadas dedicadas a atender às necessidades específicas desses alunos pode ser benéfico, proporcionando um ambiente de aprendizado mais adequado e eficaz para eles. No entanto, reconhece o dilema dessa abordagem, pois isso pode parecer ir contra o princípio da inclusão, que busca a participação de todos os alunos na escola regular. Ela reflete sobre a necessidade de evoluir a educação e fornecer mais recursos para capacitar os profissionais, permitindo a inclusão dos alunos autistas na escola regular. No presente momento, dadas as circunstâncias, Mabel considera que a separação institucional especializada é alternativa mais viável para atender às necessidades dos alunos autistas. Ela espera que, no futuro, com o avanço da educação e mais preparo dos profissionais, a inclusão na escola regular seja uma realidade mais plausível e efetiva para esses alunos.

Conforme Gonçalves (2021), na inclusão, é reconhecido que todas as pessoas têm o direito de ingressar, participar e aprender em um ambiente escolar unificado, independentemente de suas características individuais. Embora a educação inclusiva abranja um público diversificado, uma das principais ênfases dessa abordagem educacional é proporcionar oportunidades para pessoas com deficiência. Historicamente, essas pessoas foram excluídas ou segregadas socialmente, o que as impediu de participar plenamente das classes regulares do ensino.

No mesmo sentido, Silva e Arantes (2019) endossam que, na perspectiva da educação inclusiva, a escola não é apenas para aqueles considerados iguais, mas sim um espaço para acolher e valorizar as diferenças. Todos os alunos devem ser incluídos, respeitando-se suas particularidades, reconhecendo que cada indivíduo possui habilidades, potenciais e dificuldades únicas. A inclusão social é compreendida como um processo no qual a sociedade se adapta para incorporar pessoas com necessidades especiais em seus sistemas sociais de forma simultânea, enquanto essas pessoas se preparam para desempenhar seus

papéis na sociedade.

Ainda considerando a perspectiva dos entrevistados sobre a educação de alunos autistas em escolas especializadas, Adrien oferece uma visão equilibrada:

Então, eu vejo duas possibilidades, pensando no aluno, tem que haver o acompanhamento de um profissional que trabalhe com o aluno essa questão da interação social, da comunicação, do contato, para que o professor seja capaz de identificar as necessidades específicas desse aluno e aí adequar as ferramentas para aprendizagem para ele, até ele encontrar. Porque você veja que nem o próprio profissional te diz qual tipo de aula que você precisa, as ferramentas que você precisa usar para incluir esse aluno. Ele te fala dos problemas. O profissional não te fala assim, “olha, você tem que ter uma atenção”, mas qual a ferramenta de ensino? Ele não me diz. Eu tenho que fazer uma tentativa e uma análise. **Não tem um plano de ensino individualizado?** Não existe um plano individualizado. Nós não recebemos. Nós recebemos um comunicado com o NAPNEE sobre as necessidades especiais e as orientações. “Olha, fica atento, esse aluno pode perder a atenção muito facilmente”, porém, quem leva a carga e tem que trazer as ferramentas é o professor. Então, nesses casos de níveis mais elevados, eu vejo que é fundamental o acompanhamento de perto de um profissional ou de um professor auxiliar ou de um assistente que tenha, que quebre essa dificuldade de contato e de interação com esse aluno e ele acompanhe a aula e seja capaz de aproximar a aula para esse aluno. Se não houver isso, eu vejo que essa inclusão só está escrita no papel. Ela não é efetiva. E aí seria muito mais confortável para esses alunos ter uma escola dotada disso. Hoje em dia nós não temos (Adrien – docente).

Ele sustenta que, nos casos em que o autismo é mais leve, a inclusão deve ocorrer na escola regular e que há duas perspectivas a considerar. A primeira envolve a importância do acompanhamento de um profissional especializado para trabalhar com o aluno, focando na interação social, comunicação e contato. Isso permite ao professor identificar as necessidades específicas do aluno e adaptar as ferramentas de aprendizagem de acordo. Muitas vezes não há orientações claras ou um plano de ensino individualizado fornecido pelo profissional, colocando a responsabilidade nas mãos do professor. Para alunos com níveis mais elevados de autismo, o acompanhamento próximo de um profissional ou assistente é considerado fundamental para superar as barreiras de interação e contato e para adaptar a abordagem de ensino. A ausência desse suporte pode comprometer a efetividade da inclusão e, em última instância, sugere a necessidade de escolas especializadas mais adequadas para atender a essas demandas específicas.

Convergindo, Piloni (2015) advoga que, acordo com a análise normativa, a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, trouxe significativas conquistas para os indivíduos com autismo. No âmbito educacional, um avanço de

destaque é o direito ao "acompanhante especializado", assegurando a presença de um profissional capacitado em educação especial para apoiar a prática pedagógica com o aluno autista quando comprovada a necessidade. No entanto, essa efetiva garantia desse direito ao "acompanhante especializado" não tem sido totalmente assegurada para os estudantes autistas que demandam essa assistência. Isso se deve, em parte, à falta de especificação sobre a formação necessária desse "acompanhante" para fornecer um apoio pedagógico de qualidade aos alunos autistas. Recomenda-se que esse profissional tenha formação docente, conforme estabelecido na lei, e seja especializado, preferencialmente com ênfase em educação especial, visando garantir um suporte mais efetivo e adequado.

À indagação sobre a disposição dos entrevistados para se envolverem em uma eventual iniciativa no IFMG que visasse preparar a comunidade escolar para lidar com estudantes com TEA, entre os 11 entrevistados, nove demonstraram interesse em participar. E dois respondentes – Mabel e Gabriel Agreste - condicionaram sua participação à sua disponibilidade.

Mabel justificou sua perspectiva sobre a presença de palestrantes externos, notando que em algumas ocasiões eles foram convidados, mas ela mesma nunca teve a oportunidade de comparecer. Esse fato se deveu, em grande parte, à coincidência dos horários com períodos nos quais não havia aulas em andamento. Mesmo assim, ela enfatizou a importância de otimizar essas ocasiões, sugerindo a conveniência de organizar as palestras em horários de aula, quando todos os alunos estão presentes e o compromisso com a instituição é priorizado. Ao aprofundar sua visão, Mabel propôs que essa abordagem fosse mais eficaz para conscientizar e engajar os alunos em discussões sobre o tema do autismo, uma vez que muitos podem não estar familiarizados com as estratégias de interação adequadas.

Ela sugeriu a proposta de realizar palestras ou congressos durante os períodos de aula como alternativa ao tradicional período da tarde, quando a disposição geral é voltar para casa e realizar atividades pessoais. Expressando confiança em seu ponto de vista, Mabel acredita que uma considerável adesão à ideia pode ser alcançada envolvendo-se tanto professores quanto funcionários da escola. Em um nível mais pessoal, ela afirmou sua própria intenção de participar

ativamente dessas atividades. Antecipando o impacto positivo da mudança de horário, Mabel preconiza que essa modificação provavelmente pode atrair mais envolvimento, especialmente por parte daqueles que enfrentam deslocamentos extensos e aproveitam a tarde para regressar a seus lares. Com a relevância dessa discussão, Mabel fez questão de realçar a inevitabilidade da presença de alunos autistas no ensino médio, o que torna crucial a preparação da comunidade escolar para lidar adequadamente com essa realidade.

Igualmente, Gabriel Agreste expressa sua percepção sobre a possível adesão dos técnicos e professores do *campus* a uma ação de sensibilização ou treinamento sobre lidar com estudantes com TEA. De maneira objetiva, ele não acredita que haja expressiva adesão a essa proposta e que os técnicos que não estão diretamente envolvidos com o ensino, como os de almoxarifado, refeitório, manutenção, entre outros, têm ainda menos probabilidade de aderir. No entanto, ele considera que a presença de alguém conhecido da família ou algum elemento de interesse pode influenciar a participação. Quanto aos professores, o entrevistado ainda espera uma adesão, que pode ser relativamente baixa. Ele compartilha sua própria situação de que a participação depende da disponibilidade de sua agenda, uma vez que ele está envolvido em diversas atividades no *campus*, incluindo aulas, projetos de pesquisa, projetos de extensão e gestão de laboratório. Assim, embora houvesse algum interesse, a participação nesse tipo de ação não seria sua primeira prioridade, devido a outras responsabilidades e compromissos no ambiente acadêmico.

No que diz respeito à crença dos servidores em uma possível adesão significativa por parte dos técnicos administrativos e docentes a uma ação de sensibilização quanto à ação de demandas de inclusão, dos 11 entrevistados, três são céticos: Carol, Tyron e Gabriel Agreste. Estes acreditam que haja pouca ou quase nenhuma adesão por parte dos membros da comunidade:

Carol: Não... infelizmente, não... não teria!

Arlem: E você participaria?

Carol: Eu participaria. Eu tenho interesse.

Arlem: É aí que está, hein?... Porque, às vezes, muita gente não tem interesse... sei lá... tem gente que nunca passou por isso. Não tem um conhecido. Não tem alguém e, às vezes, não é que a pessoa seja ruim não... a pessoa para ela tanto faz ou tanto fez, não é isso?

Carol: Infelizmente, essas ações que você citou aí, por exemplo... eu estava no setor pedagógico, então eu senti na pele que a gente teve

dificuldade em colocar as pessoas na sala para assistir as palestras - infelizmente (Carol- docente).

Já trouxeram um palestrante... eu acho que não teria boa adesão não... já aconteceu de palestrante vir fazer. Na época do ensino remoto teve e tal... já teve física e no ensino remoto. Teve uma certa orientação sobre o transtorno (Tyron- docente).

Nataly e Eloy, por sua vez, apresentaram perspectivas condicionais. Eloy sugere que uma adesão significativa pode ocorrer apenas se a participação for compulsória, enquanto para Nataly a adesão é mais provável nos setores que têm contato direto com os alunos, mas limitada em outros contextos. Abstrai-se que Alya, que enfatiza a importância tão significativa dessas ações, recomenda a adesão obrigatória para todos. Ademais, Biller, Gregório e Marinete demonstram apoio vigoroso à implementação de ações de inclusão no *Campus Formiga*, considerando-as extremamente relevantes.

Por fim, Adrien chama a atenção para a crescente demanda entre os docentes em relação a essa questão. Ele sustenta que, devido a essa demanda em ascensão, representativa adesão pode ser alcançada se essas ações forem realizadas.

Para encerrar as entrevistas, os participantes foram questionados sobre suas recomendações para aprimorar a inclusão das pessoas com TEA, tanto na sociedade em geral quanto no IFMG. Todas as respostas convergem para a importância de se disseminarem informações, ampliar o conhecimento e sensibilizar as pessoas sobre a necessidade de compreender e integrar efetivamente as pessoas com TEA em ambientes diversos, incluindo escolas e espaços públicos. Entre os 11 entrevistados, nove reconhecem a importância de oferecer treinamentos e cursos de capacitação e a necessidade de adquirir conhecimentos específicos para lidar tanto com alunos com TEA dentro das instituições de ensino quanto em outros cenários, como ambientes públicos, familiares e sociais. Alguns aludiram à importância de treinamentos abrangentes que também englobem outras deficiências, como síndrome de Down e outros transtornos.

Algumas sugestões foram mais detalhadas, como a proposta de cursos de capacitação realizados regularmente, seja em intervalos quinzenais ou mensais ao longo de um ano. Além disso, alguns entrevistados mencionaram a possibilidade

de projetos de extensão e parcerias com profissionais qualificados para levar conhecimento sobre inclusão não apenas para a comunidade escolar, mas também para a comunidade em geral. No entanto, dois respondentes expressaram a opinião de que palestras e rodas de conversa são suficientes para promover o entendimento e a sensibilização sobre a inclusão das pessoas com TEA. Essas sugestões variadas destacam a importância da educação contínua e do diálogo aberto como meios de fomentar uma sociedade mais inclusiva e consciente das necessidades das pessoas com TEA.

No mesmo sentido, Batista (2021) notifica que a efetivação do processo de inclusão demanda a capacitação abrangente não apenas dos docentes, mas também de todos os membros da instituição, englobando desde os responsáveis pelos processos seletivos até os integrantes da equipe pedagógica e administrativa. É fundamental que todos estejam adequadamente preparados e bem informados acerca dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como a respeito das leis e regulamentos vigentes.

Jardim (2022) argumenta que, para alcançar a verdadeira inclusão, o sistema educacional deve estabelecer escolas que estejam preparadas para compreender a singularidade de cada criança, capacitando professores e funcionários para conviver, respeitar e, acima de tudo, fornecer igualdade de qualidade educacional e condições de desenvolvimento para todos.

A falta de conhecimento acerca do TEA resulta em severas consequências na abordagem desses alunos, sendo essencial que os profissionais da educação possuam conhecimento sobre o assunto, sejam capazes de desenvolver práticas inclusivas e possam desmitificar equívocos e esclarecer dúvidas, a fim de intervir, criar recursos e estabelecer estratégias educativas que promovam a aprendizagem desses estudantes (VICARI, 2000).

Ao longo das pesquisas, é comum nas falas dos professores a necessidade de profissionais especializados para atenderem às demandas dos alunos com TEA:

Todas as atividades que nós fazemos, elas precisam de parâmetros de medição, de aferição. E esses parâmetros é que vão mostrar a efetividade das diferentes abordagens, das ferramentas. Esse aluno, ele se mostrou mais ativo e teve mais aprendizagem usando tecnologias de informação e comunicação o tempo todo? Quando a aula é só uma interação verbal, mesmo que um questionamento, uma roda de conversa, o nível de atividade dele é mínimo? Como eu identifico isso? Eu preciso de um profissional junto dele, auxiliar, para ir fazendo essas anotações,

para depois, com os resultados de desempenho, aferir para essa atividade que foi ministrada usando essa estratégia, as notas foram boas, a interação foi normal, elevada, baixa. Então, é preciso ter esse contato. E eu, particularmente, entendo que um professor para uma sala com tantos alunos, que muitos têm já o déficit de atenção pelo excesso de uso das redes sociais, ansiedade elevada. A aula já tem que mudar. E ainda incluir dentro desse ambiente o aluno que tem a dificuldade em relacionamento, um comportamento que é diferente. Então, acho muito difícil o professor sozinho conseguir incluir esse aluno. Não que ele não aplique as estratégias, ele aplica, mas falta a.... mensurar. Será que a mesma estratégia para mais de um aluno que foi diagnosticado com esse transtorno em determinado nível, a mesma estratégia funciona para os dois? **Porque é um espectro, né?** Exatamente. **Cada autista é de um jeito.** (...) Então, Arlem, eu entendo que o aluno, a maior barreira da inclusão é justamente o aluno que tem a dificuldade de interação. Você veja que as empresas hoje, mais ainda, né? Isso foi sempre, mas as empresas hoje, sempre demandam o profissional que o quê? Que interage. É o *coworking*. É você usar as suas habilidades juntamente com as minhas habilidades e criarmos um produto, inovar um processo. Se não houver interação, não tem inclusão e não tem, efetivamente, o uso dessa capacidade, dessa habilidade que ele tem, certo? É uma habilidade, mas ela precisa ser ativada. Então, esses seriam os caminhos, né? (Adrien – docente).

Nessa abordagem de Adrien, todas as atividades requerem parâmetros de medição para aferir sua eficácia. A avaliação da aprendizagem e engajamento de um aluno utilizando tecnologias de informação e comunicação de forma contínua se impõe como uma questão fundamental. A interação verbal, como em questionamentos ou rodas de conversa, revela a atividade do aluno, mas sua resposta mínima pode indicar a necessidade de suporte individualizado, possivelmente por um auxiliar, para registrar e analisar o desempenho.

Nesse sentido, a presença de um profissional para coletar e analisar dados é crucial para avaliar o impacto de estratégias, permitindo aferir o sucesso da atividade. Com o contexto de uma sala de aula diversificada, onde alunos enfrentam desafios como déficit de atenção e ansiedade, incluir um aluno com dificuldades de interação é complexo. A aplicação de estratégias é uma etapa, mas a falta de mensuração adequada impede a adaptação assertiva.

A individualidade do espectro do autismo reforça a necessidade de personalização. O reconhecimento de que cada aluno é único é vital, pois a mesma estratégia pode não ser eficaz para diferentes casos. A interação, chave para a inclusão, ganha ênfase também relacionada ao ambiente profissional atual. Empresas exigem habilidades de colaboração e interação para inovação, e a falta de interação impacta a aplicação plena das habilidades. Essa interação atua como elo essencial para a inclusão, seja no ambiente educacional ou profissional. A

ativação dessa habilidade individual é um caminho crucial para alcançar uma inclusão efetiva e maximizar o potencial dos alunos com TEA.

Kubaski (2014) corrobora a fala de Adrien, evidenciando que não se pode recorrer a um método universal. Tampouco existe um guia definitivo delineando como os estudantes com autismo irão estabelecer conexões com os educadores e outros membros da comunidade escolar. É incumbência de cada profissional adquirir conhecimentos específicos sobre o transtorno, com o intuito de aprofundar o entendimento acerca desse aluno e, assim, construir estratégias pedagógicas que favoreçam o crescimento de suas aptidões.

O mesmo autor ainda acrescenta que, na educação inclusiva, especialmente na rede regular de ensino, é imprescindível a presença dos serviços de apoio para crianças com TEA, que demandam orientações, investimentos, estratégias adaptativas e flexíveis a fim de otimizar seu processo de aprendizado. Além disso, é crucial contar com profissionais devidamente qualificados para o atendimento, comprometidos com o progresso desses alunos. Na mesma linha, Stainback e Stainback (1997), diante do movimento crescente de reintegração de crianças com deficiência nas escolas regulares, atestam ser de extrema relevância que tais instituições se ajustem para proporcionar aos alunos com TEA competências sociais que contribuam para seu desempenho nos âmbitos educacional, social e profissional.

Também Rossetto, Dalmazo e Iacono (2022) concordam que é fundamental que os sistemas de ensino e as universidades se empenhem em formar professores com conhecimentos sólidos sobre como lidar com alunos com TEA, tanto no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos quanto à abordagem dos desafios comportamentais frequentemente encontrados. Essa formação deve ser incorporada de forma estruturada em cursos de graduação e pós-graduação, por meio de disciplinas e tópicos específicos, bem como estimulada a partir do desenvolvimento de estudos, debates, práticas pedagógicas, cursos, simpósios, seminários e outros eventos relevantes.

Aperfeiçoar a inclusão de pessoas com TEA no *Campus* Formiga requer o esforço conjunto para disseminar o conhecimento sobre o autismo, melhorar a comunicação e oferecer capacitação abrangente aos profissionais envolvidos. Essas medidas são consideradas cruciais para criar um ambiente mais inclusivo e

acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Após a análise qualitativa das entrevistas, buscou-se elaborar um produto que contribua para a melhoria nos processos de inclusão de alunos com TEA.

Segundo Rizzatti *et al.* (2000), um produto educacional na área de ensino é aquele que provém de certa atividade de pesquisa feita de forma individual ou em grupo, com o intuito de responder a um problema derivado de uma prática educacional, apresentando na sua escrita as suas descrições, especificações técnicas, lançados em uma plataforma, sempre de acordo com a linha de pesquisa do cientista e com suporte para que usuários possam utilizá-los com seu público-alvo.

O produto educacional é aquilo que se trabalhou na pesquisa com a finalidade de ser aplicado no problema investigado, como forma de refletir o que se mudou no âmbito avaliado, tendo como referência os resultados que detectaram os problemas oriundos do desconhecimento do tema e das legislações pertinentes à pesquisa.

No artigo “O conhecimento segundo Paulo Freire” (2010), Peixoto (2023) traz a definição de conhecimento segundo Paulo Freire de que o conhecimento surge por meio de um processo de invenção e reinvenção contínuo, impulsionado por um questionamento inquieto, impaciente e esperançoso por parte dos indivíduos em relação ao mundo, com o mundo e entre si. É um processo que transforma tanto o que é conhecido como o próprio conhecedor. Essa dinâmica dialógica e recíproca entre conhecimento, professor e aluno é fundamental para o surgimento do conhecimento.

No aprimoramento da inclusão de pessoas com TEA no *Campus* Formiga, houve consenso entre técnicos e professores sobre a necessidade de divulgação mais ampla e eficaz para expandir o entendimento sobre o autismo. Uma comunicação mais efetiva, abrangendo não apenas alunos e professores/técnicos, mas também estudantes, suas famílias e a sociedade em geral, foi considerada crucial. A falta de treinamentos e cursos de capacitação foi identificada como uma deficiência significativa. Constatou-se a demanda por compreensão aprofundada do autismo e habilidades específicas para lidar com alunos com TEA. Os entrevistados registraram a importância de oportunidades de aprendizado que

abordem tanto os aspectos teóricos do autismo quanto estratégias práticas para interação e instrução desses alunos.

Sendo assim, tendo em vista as sugestões aqui detalhadas, pensou-se em um curso de aperfeiçoamento composto de seis módulos, a fim de atender à demanda identificada pelos servidores do *Campus* Formiga. Cada módulo foi composto de palestras, atividades práticas, estudos de caso, discussões em grupo e avaliações para garantir a compreensão e aplicação dos conceitos abordados. A capacitação será ministrada por profissionais especializados em autismo e inclusão, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante.

O programa se concentra em proporcionar completo entendimento do transtorno do espectro do autismo (TEA) e na aplicação prática de estratégias para promover a inclusão efetiva de alunos com TEA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao longo do curso, os participantes não apenas adquirirão conhecimento teórico sólido sobre TEA e inclusão, mas também terão a oportunidade de desenvolver habilidades práticas como planejamento, adaptação curricular, colaboração em equipe e criação de recursos inclusivos. A abordagem de estudos de caso e experiências práticas enriquecerá a compreensão dos desafios enfrentados e das contribuições possíveis na inclusão de alunos com TEA.

Além disso, o foco em tendências atuais e futuras demonstra o compromisso em manter-se atualizado com as últimas pesquisas e desenvolvimentos na área de TEA e inclusão, preparando os participantes para enfrentar desafios emergentes de maneira informada e eficaz.

O destaque do desenvolvimento de um produto de apoio à inclusão no *Campus* Formiga é uma abordagem inovadora, incentivando a aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo do curso. Isso demonstra comprometimento real com a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e sustentáveis, promovendo impacto positivo duradouro.

Essa iniciativa visa justificar os resultados das entrevistas, que revelaram essa grande necessidade de abraçar a diversidade de sugestões, desde treinamentos regulares até projetos de extensão e parcerias com profissionais qualificados para promover a conscientização não apenas dentro da comunidade escolar, mas também para o público em geral. Embora algumas vozes tenham

sugerido que palestras e discussões poderiam ser suficientes para promover entendimento e sensibilização, a abordagem abrangente de educação contínua e diálogo aberto parece ser o caminho a seguir para criar uma sociedade inclusiva e consciente das necessidades das pessoas com TEA.

Quanto à avaliação do produto, solicitamos a colaboração de três dos entrevistados da coleta de dados: Eloy, Nataly e Tyron. Eles responderam às seguintes questões:

1) Você acha que o curso de aperfeiçoamento proposto é relevante para melhorar o conhecimento dos servidores sobre o autismo? Todos os três responderam afirmativamente, destacando sua importância para o Campus, especialmente para os servidores que têm contato direto com os alunos. Eles também ressaltaram a relevância desse trabalho no contexto de melhorar a inclusão e compreensão na área de educação em relação às pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Reconheceram os desafios enfrentados por alunos, professores, tutores e técnicos administrativos, assim como pelas próprias famílias desses alunos. Enfatizaram que a inclusão e a oferta de uma educação de qualidade para essas pessoas é um esforço conjunto, realizado por muitas mãos.

2) Você consideraria fazer esse curso para aprimorar seus conhecimentos sobre o autismo? Novamente, todos os três responderam positivamente. Nataly destacou que já possui algum conhecimento sobre o autismo e considera que ampliá-lo seria fundamental para melhor interagir com os alunos. Tyron afirmou que, como lida diariamente com alunos com TEA em sala de aula, o curso seria de grande valor para aprimorar suas habilidades.

3) Você recomendaria esse curso a algum servidor que enfrentasse dificuldades ao lidar com um aluno com autismo? Mais uma vez, os três responderam afirmativamente, enfatizando a importância de buscar constantemente conhecimento para enfrentar os desafios da profissão. Eles ressaltaram que todos os servidores deveriam se envolver e se informar sobre esse trabalho, já que muitas vezes apenas os professores mais próximos e alguns membros do corpo técnico administrativo estão envolvidos nessa questão.

Tyron destacou que, ao lidar com alunos com TEA, percebeu que muitas vezes a família e o próprio aluno não discutem abertamente o tema, o que leva os

colegas de classe a rotularem o aluno de forma inadequada. Ele destacou que a escola desempenha um papel fundamental na formação não apenas em conhecimento, mas também na formação humana. Argumentou que, ao discutir o tema abertamente entre família, escola e turma, podemos garantir um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido para todos os envolvidos.

Em conclusão, com base nas respostas dos entrevistados, fica claro que a inclusão e o apoio adequado às pessoas com autismo são cruciais para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Isso é essencial para garantir que todas as pessoas com autismo tenham acesso a uma boa educação inclusiva e de qualidade. Além disso, ao capacitar todo o corpo docente e técnico, estamos construindo um ambiente mais sensível e acolhedor para as diversas necessidades de aprendizado. Isso não beneficia apenas os alunos com autismo, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo a compreensão, a empatia e a tolerância desde cedo. Essa abordagem holística não apenas valoriza a diversidade, mas também contribui para uma força de trabalho mais qualificada, capaz de reconhecer e aproveitar as habilidades únicas que muitas pessoas com autismo possuem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste estudo, foi notória a clara compreensão da relevância e dos objetivos que guiaram a pesquisa. O cerne da investigação concentrou-se na ampliação do conhecimento dos servidores em relação ao transtorno do espectro do autismo (TEA) na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O propósito subjacente foi fortalecer a inclusão efetiva dos alunos com TEA nessa instituição específica.

O objetivo central de avaliar a compreensão dos técnicos administrativos e professores do IFMG - *Campus* Formiga - sobre a inclusão dos alunos com TEA desdobrou-se em metas específicas, as quais, interligadas, delinearam um caminho abrangente de investigação. A análise minuciosa da inclusão escolar, sua aplicação na EPT e a exploração das legislações e diretrizes associadas ao TEA e à inclusão contribuíram para uma análise rica e aprofundada.

A metodologia escolhida, baseada na análise de conteúdo de Bardin, permitiu uma abordagem qualitativa minuciosa, embasada nas vozes dos servidores do *Campus* Formiga. As entrevistas semiestruturadas desempenharam papel fundamental, trazendo à tona um panorama frequentemente limitado do conhecimento sobre o TEA.

A análise dos resultados das entrevistas revelou uma necessidade urgente: a ampliação da disseminação do entendimento sobre o TEA. Os dados ressaltaram uma lacuna no conhecimento dos servidores, destacando a importância de investir em capacitação. A sugestão de cursos, palestras e seminários emerge como um passo crítico para aprofundar a compreensão do autismo e aprimorar a abordagem aos alunos com TEA.

Essencialmente, a pesquisa trouxe à luz o compromisso do *Campus* Formiga com a inclusão escolar, enfatizando a dedicação à diversidade e igualdade. No entanto, a identificação da carência de profissionais especializados apresenta um desafio substancial. O suporte especializado emerge como uma necessidade vital para fomentar o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA em um ambiente educacional inclusivo.

Resumidamente, a pesquisa delineou a urgência em fortalecer o conhecimento dos servidores em relação ao TEA e à inclusão, com o respaldo

necessário de investimentos em recursos e profissionais especializados. Em um desdobramento prático desta pesquisa, propôs-se a criação de um produto educacional: um curso modular de aperfeiçoamento sobre autismo no IFMG-*Campus* Formiga. Esse curso pode ser moldado conforme as demandas extraídas dos resultados das entrevistas, fornecendo contribuições tangíveis.

A aquisição de conhecimento por meio desse curso refletirá um compromisso genuíno com ambientes educacionais inclusivos e sustentáveis, gerando impacto positivo duradouro. Este trabalho não apenas elevará o entendimento dos servidores, mas também catalisará uma transformação efetiva que ecoará ao longo das gerações de estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado verdadeiramente enriquecedor para todos os envolvidos.

Nesse sentido, o enfrentamento desses desafios requer uma abordagem holística e colaborativa, envolvendo não apenas a instituição de ensino, mas também a comunidade, as famílias dos alunos e especialistas na área do transtorno do espectro do autismo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.C.M.; PONDE, M.P. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Revista Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 5, 2017.

ALVES, M.A. **Preconceito**. Disponível em: <<https://www.marisapsicologa.com.br/preconceito.html>>. Acesso em: 12 fev. 2023

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders – DSM-5**. 5. ed., Washington. American Psychiatry Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A.M. *et al.* O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. *In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11, **Anais...**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**, Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

BARROSO, R.V. **Inclusão social na Universidade de Goiás: possibilidades e desafios na relação professor-aluno** [manuscrito]. 2020. XIII. 118 f.

BATISTA, M.J. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica**, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Rio Pomba, 2021.

BELLO, C.A.; VIEIRA JÚNIOR, N. **Educação inclusiva: introdução ao transtorno do espectro autista (TEA)**. Belo Horizonte: IFMG, 2020. (Série Formação Inicial Continuada EAD).

BEZERRA, G.F. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especializada**, v. 26, n. 4, out-dez. 2020.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Federação Nacional das APAEs. **Legislação comentada para pessoas portadoras de deficiência e sociedade civil organizada**. Pessoa Portadora de Deficiência. Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: FNAPAE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 maio 2022.

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

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

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994.

Di DOMÊNICO, V.G.C.; CASSETARI, L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**: uma introdução. 4. ed., reimpressão São Paulo: EDICON, 2010.

ESCOTT, C.M. Educação profissional e tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v.29, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11145>>. Acesso em: 11 maio. 2022

FADDA, G.M.; CURY, V.E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, p. 411-423, 2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 10 maio 2022.

FERREIRA, R.F. **A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/biststream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho_final_com_cartilha.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

FERREIRA, S.M.; LIMA, E.B.; GARCIA, F.A. O serviço de atendimento educacional especializado/AEE e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Cadernos de Estudo e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. CAP UFPE.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 5. ed., Campinas: Autores Associados, 2018.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **Rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018

GONÇALVES, V.M.D. **A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica**: avaliação do conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2021.

GONÇALVES, V.M.D., DUARTE, M.B. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Revista em Foco**, n. 46, maio-ago. 2022 e-ISSN-2317-0093 / Belo Horizonte-MG.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. Tradução de Sérgio Flaksman. 1. ed., São Paulo: Letrinhas, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG). Portal. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/mapasitenovonov2018b.png/view>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

JARDIM, A. Autismo e inclusão: os desafios e a necessidade da inclusão nas escolas do estado do Rio Grande do Sul. RA Confresa-MT. **Revista Alembra**, v. 4, n. 8, jan-jun. 2022.

KLEIN, R.R. A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. *In*: KLEIN, R.R.; HATTGE, M.D (Org). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria-RS. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. 1. ed., Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. "Movimento Capricha na inclusão". Disponível em: <<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUNA ABA. **Autismo: por que não é uma doença? (E o que isso quer dizer)**. Youtube, 20 de abril de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R9nZZzm6GfY>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MACHADO, L.R.S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 154 p.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 1. ed., 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2. ed., 2015.

MENEZES, E.T. **Verbetes transversalidade**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MONTEIRO, P.O. *et al*, – Desafios da inclusão do indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Profissional. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 1, 2022.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br-ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 14 nov.2022.

MOUSINHO, R. *et al*. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010.

OLIVEIRA, W.M.; DEOU, C.M.C. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão: **EPT em Revista**, v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. ISSN 2594-4827. DOI: 10.36524/profept. v6i2.1622.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 nov. 2021.

PAGNI, P.A. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar [online]. São Paulo: Unesp Digital, 2019. 173 p. ISBN: 978-85-9546-333-2. <https://doi.org/10.7476/9788595463332>.

PAIVA JR., F. **Lei Berenice Piana faz seu 10º aniversário, nascida de uma sugestão da sociedade**. 2022. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/noticia/lei-berenice-piana-faz-seu-10o-aniversario-nascida-de-uma-sugestao-da-sociedade/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PALMA, D.T.; CARNEIRO, R.U.C. O olhar social da deficiência intelectual em escolas do campo a partir dos conceitos de identidade e de diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p.161-172, abr-jun. 2018.

PEIXOTO, M. O conhecimento segundo Paulo Freire. **Aprendizagem Saúde**. 2023. Disponível em: <<https://oaprendizemsaude.wordpress.com/2010/05/18/o-conhecimento-segundo-paulo-freire/>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PICOLLO, G.; MENDES, E.G. **Para além do natural**: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. *In*: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Eds.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. pp. 53-89.

PILONI, T. Lei Berenice Piana e o acompanhante especializado. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 18 abril 2015. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.53247&seo=1>. Acesso em: 02 ago. 2023.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*. POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2012, p.215-253

RIZZATTI, I. *et al.* Os produtos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio-ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 02 jul. 2022.

ROSSETTO, E.; DALMAZO, R.; IACONO, J.P. O autismo como deficiência e sua categorização como TEA: perspectivas educacionais e desafios. **Nova Revista Amazônica**, v. X, n. 02, nov. 2022. Dossiê Amazônia. ISSN: 2318-1346 -

SANTOS, T.R.F.S. A democratização da escola e a perspectiva da educação inclusiva: dilemas de nosso tempo: **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2021.

SASSAKI, R.K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, A.J.; WEIDE, D.F. **A função social da escola**. Unicentro: Paraná, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/iccul/Downloads/A%20FUN%C3%87%C3%83O%20SOCIAL%20DA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

SILVA, H.C.; ARANTES, A.S. Inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA. Percepções docentes. **Revista Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande-PB, v. 4, n. 01, Edição Especial, p. 86-103, 2019.

SILVA, L.M.S. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, v. 44, p. 111-133, 2006.

SOLEDAD, K. **O retrocesso de 60 anos**: o decreto de Bolsonaro para a Educação Especial. 2003. Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/retrocesso-de-60-anos-o-decreto-de-bolsonaro-para-a-educacao-especial>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SOUZA, S.F.; OLIVEIRA, M.A.M. **Educação profissional inclusiva**: uma oportunidade para pessoas com deficiência. 1. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Educating all students in regular education. **Tash Newsletter**, v. 13, nº 4, p. 1-7, 1997.

STOLZE, P. Estatuto da Pessoa com Deficiência e sistema de incapacidade civil. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 20, n. 4411, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41381/o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-sistema-juridico-brasileiro-de-incapacidade-civil>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VASCONCELOS, S.P.; RAHME, M.M.F.; GONÇALVES, T.G.G.L. Transtorno do espectro autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555-570, out-dez. 2020.

VIANA, I.P. **O processo de inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

VICARI, L.P.L. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 05 maio 2023.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]**. Tradução de Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista

As perguntas das entrevistas serão:

- 1) Há quanto tempo você trabalha no serviço público federal?
- 2) Há quanto tempo você trabalha no IFMG?
- 3) Há quanto tempo trabalha no *Campus* Formiga?
- 4) Qual setor e qual função você exerce no *Campus* Formiga?
- 5) Qual a sua formação acadêmica? Licenciatura ou Bacharelado?
- 6) Você já participou de algum curso sobre inclusão na sua formação acadêmica?
Se sim, qual curso?
- 7) O que é para você inclusão escolar?
- 8) O que é para você uma pessoa com deficiência? E quais os tipos de deficiência que você conhece?
- 9) O que você conhece sobre o transtorno do espectro do autismo, que é comumente chamado de autismo? Já ouviu falar?
- 10) Você acredita que essas pessoas deveriam estudar em um curso separado com atendimento especializado só pra elas? Por quê?
- 11) Caso já tenha trabalhado ou conheça alguém com autismo, você poderia relatar se já presenciou algum tratamento diferenciado dado a essa pessoa?
- 12) Você conhece ou já trabalhou com alguma pessoa com TEA? Caso sim, e o que você observou nela?
- 13) Caso você fosse abordado por algum aluno com TEA no seu trabalho, como você agiria? E caso ela tivesse, em sua opinião, um comportamento inadequado para o seu ambiente de trabalho, como você agiria?
- 14) Você já fez algum curso de capacitação ou aperfeiçoamento sobre inclusão escolar ou sobre transtorno do espectro do autismo desde quando entrou no serviço público?
- 15) Você já se sentiu dificuldade ou desconfortável com alguma atitude sua no trabalho diante de um aluno com autismo?
- 16) Quais dificuldades você acha que teria se trabalhasse com alunos com TEA?

- 17) O que você sugere para possibilitar a melhor inclusão das pessoas com TEA na sociedade e no IFMG?
- 18) Se houvesse alguma ação no IFMG para preparar a comunidade escolar, você participaria? Por quê? Acredita que teria boa adesão?
- 19) O que você acha de as pessoas estudarem em escolas especializadas?
- 20) O que você sugere para inclusão no IFMG principalmente no tocante a autismo?
- 21) Tem alguma sugestão ou comentário a fazer sobre esse assunto das pessoas com TEA?

Apêndice B – Carta-convite

Projeto CAAE: 64584622.5.0000.8507 aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 28 de fevereiro de 2023.

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Conhecimento de servidores sobre o Transtorno do Espectro do Autismo em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica”. Este convite se deve ao fato de você ser professor da EPT ou técnico administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *Campus* Formiga - o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa sou eu, Arlem Douglas Veloso, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) sob a orientação do Professor Dr. Matusalém de Brito Duarte (CEFET/MG). A pesquisa tem como objetivo geral analisar o conhecimento dos técnicos administrativos e os professores do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Formiga em relação à inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na EPT, com a perspectiva da construção de um produto que viabilize o trabalho com esses jovens. E como objetivos específicos temos: compreender o histórico da inclusão de deficientes e portadores do TEA na sociedade e na EPT; compreender as principais características do TEA, destacando algumas experiências em educação com esse público-alvo; analisar as principais legislações sobre TEA; analisar o conhecimento dos servidores sobre o TEA; elaborar um produto educacional de modo a contribuir para o processo de inclusão no *Campus* Formiga.

A entrevista será realizada fisicamente tendo como base a cidade de Formiga, Minas Gerais, localidade onde se encontra inserido geograficamente o *Campus* Formiga do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). É importante frisar que a pesquisa se desenvolverá nos espaços físicos da instituição, tais como: setor laboratórios, biblioteca, secretaria acadêmica, setor de atendimento

estudantil, setor pedagógico e sala de professores, com duração aproximada de 40 minutos para cada entrevistador.

Os participantes não terão despesas nem serão remunerados pela participação na pesquisa.

Contudo, toda pesquisa envolve RISCOS para os participantes. Risco pode ser estimado pelo produto da possibilidade de ocorrência de um evento desfavorável e a consequência negativa (danos materiais ou imateriais). Na presente pesquisa, avalio que, uma vez tomados os devidos cuidados, esses riscos serão mínimos.

Os riscos previstos são mínimos por não se tratar de um estudo que seja invasivo à intimidade do indivíduo. As perguntas foram elaboradas de forma a compreender aspectos gerais sobre o conhecimento dos servidores sobre o transtorno do espectro do autismo. Um dos riscos de grau mínimo identificados é que poderia ocorrer um possível aborrecimento ou esforço intelectual excessivo ao participar da entrevista. Os danos possíveis para essa situação são cansaço mental, ansiedade e desconforto. Como medidas preventivas e mitigadoras, o participante poderá optar em não responder as perguntas que possam lhe trazer algum desconforto ou ainda poderá desistir de sua participação.

Outro risco possível identificado seria a perda do anonimato, privacidade e sigilo. Os danos possíveis seriam na reputação do participante da pesquisa. Como medida preventiva e mitigadora, em nenhuma hipótese o nome do participante da pesquisa será revelado nem menção a características que poderão identificá-lo(a). A identificação dos entrevistados será feita por uma denominação aleatória como medida preventiva e mitigadora. Uma letra T seguida por uma sequência numérica identificará os “técnicos administrativos”; e uma letra P seguida por uma sequência numérica identificará os “professores da EPT”, os quais serão os participantes da entrevista. Como medidas de precaução e proteção aos riscos, além das medidas anteriormente mencionadas, o pesquisador estará atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do entrevistado. Durante a realização da entrevista, não serão permitidas outras pessoas dividindo o mesmo ambiente, para resguardar a privacidade na coleta das informações tratadas durante a entrevista.

Não serão realizadas entrevistas em ambiente virtual e/ou atividades não presenciais com os participantes da pesquisa. A coleta de dados será realizada

por meio de uma entrevista semiestruturada que ocorrerá de forma presencial e em local previamente combinado com o participante. A captura do áudio da entrevista será realizada por meio de *smartphone* pessoal de propriedade do pesquisador. Os arquivos de áudio coletados e demais dados da pesquisa serão armazenados e mantidos em um computador pessoal de propriedade do pesquisador, com o compromisso de manutenção dos dados da pesquisa em um arquivo digital, sob sua guarda e responsabilidade durante o período de no mínimo de cinco anos após o término da pesquisa. Os dados coletados não serão armazenados em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, pois serão tratados e analisados apenas de maneira local e *offline*.

O produto a ser desenvolvido por meio desta pesquisa como ideia inicial é uma cartilha educativa com informações úteis para orientação aos servidores do *Campus* Formiga sobre o TEA de modo a facilitar as concepções de inclusão escolar no *Campus*. A elaboração dessa cartilha não terá ligação com quaisquer pessoas físicas e/ou jurídicas.

Como risco de danos materiais e imateriais aos participantes, há pequena possibilidade de perda do anonimato. Essa possibilidade pode fugir ao controle direto do pesquisador, seja por possibilidade de roubo ou perda de equipamentos que contenham informações dos participantes ou mesmo partindo de comentários do próprio sujeito sobre sua participação, oferecendo a perda da privacidade. A medida para tratar essa situação será informar ao usuário que, uma vez que ele perca o anonimato, qualquer que seja o motivo, o participante poderá sofrer algum constrangimento frente aos seus pares e/ou perda de reputação. Se o usuário não concordar com essa possibilidade, sua participação será cancelada.

Como o convite para entrevistas será por *e-mail*, deve-se atentar aos riscos do ambiente virtual, tais como que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) visualizado pelos participantes da pesquisa terá a mesma formatação do TCLE depositado no Comitê de Ética; e que não serão utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação dos demais convidados para as entrevistas.

Como benefícios da pesquisa, podem ser considerados: ao participante, por ajudar a promover uma pesquisa científica sobre o conhecimento do transtorno do espectro do autismo (TEA); à sociedade e comunidade científica, por colaborar no avanço da ciência e do conhecimento nas teorias relacionadas ao tema proposto;

e ao *Campus* Formiga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, instituição coparticipante, a qual se espera ser consideravelmente beneficiada pelos resultados obtidos na pesquisa.

Como garantias aos participantes da pesquisa, estes terão como direito escolher o momento, a condição e o local mais adequados para a participação da entrevista, bem como o direito a solicitar transporte gratuito para o trajeto de ida e volta ao local de realização do estudo. Serão assegurados ainda aos participantes da pesquisa todos os direitos declarados na Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, mesmo após término ou interrupção da pesquisa, inclusive:

- a) Privacidade, confidencialidade, sigilo e anonimato;
- b) plena liberdade para decidir sobre a participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- c) plena liberdade de retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza (nesse caso, os dados colhidos da participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados), a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- d) acompanhamento e assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou à interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- e) acesso aos resultados da pesquisa;
- f) ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, como no direito a solicitar transporte gratuito para o trajeto de ida e volta ao local de realização da entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- g) indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- h) acesso a este termo.

Também, como participante de uma pesquisa e de acordo com a

legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, é garantido a você a observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este termo.

Para esta pesquisa, a coleta de dados consistirá na aplicação de entrevistas semiestruturadas com técnicos administrativos e professores, de modo a compreender os conhecimentos sobre a inclusão de alunos com TEA. As entrevistas serão de forma voluntária, portanto, não é obrigatória a participação na pesquisa. Os participantes serão contatados via *e-mail*, no qual o pesquisador se apresentará e fornecerá informações acerca da pesquisa, fornecendo também o *link* que remeterá ao TCLE e a informação quanto ao dia e horário acerca da pesquisa.

Suas respostas serão muito importantes para o curso desta pesquisa e as informações obtidas com as entrevistas não serão analisadas ou divulgadas isoladamente, mantendo-se assim o sigilo absoluto e o uso exclusivo para a elaboração da dissertação. Assim, poderão ser também apresentadas em artigos, seminários, congressos e similares, para proporcionar o desenvolvimento científico da área do saber que está em estudo.

Qualquer dúvida ou necessidade neste momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa pode ser dirigida ao pesquisador, pelo *e-mail*: arlemdveloso@gmail.com, pelo telefone (37) 9xxxx-xxxx, pessoalmente ou via postal para Rua Costa Rica, 25, Bairro Nossa Senhora de Lourdes, CEP: 35572-124 - Formiga-MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), comissões colegiadas que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível

em:<<http://www.cep.cefetmg.br>>ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5.855 – Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), bairro Gameleira, Belo Horizonte MG, CEP: 30510-000; *E-mail*: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004.

Se optar por participar da pesquisa, este documento será rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Peço-lhe, ainda, que assine a declaração a seguir, que também será assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____ abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do (a) participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu *e-mail* ou, se preferir, endereço postal no espaço a seguir:

(☐) RESULTADO DA PESQUISA (☐) TCLE IMPRESSO E RUBRICADO

Explicação mais detalhada sobre este estudo está disponível no TERMO DE CONSENTIMENTO (TCLE), que também apresenta os riscos da pesquisa e os

direitos dos participantes. O TCLE será apresentado caso concorde em considerar esse convite. Você não receberá qualquer recompensa monetária por participar, isso só acontece por altruísmo de sua parte, pelo que fico muito grato.

Logo, com sua colaboração, tenho o objetivo analisar o conhecimento dos técnicos administrativos e dos professores do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Formiga - em relação à inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na EPT, com a perspectiva da construção de um produto que viabilize o trabalho com esses jovens.

Desde já agradecemos sua colaboração, disponibilidade e sinceridade em responder à entrevista.

Atenciosamente;

Arlem Douglas Veloso

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica CEFET-MG

Prof. Doutor Matusalém, de Brito Duarte-Orientador do PROFEPT- CEFET-MG