



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Jane Bernardes dos Reis

**INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: Práticas educativas no Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais**

Divinópolis
2025

Jane Bernardes dos Reis

**INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Práticas
educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio de Almeida Teodoro

Divinópolis
2025

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

Reis, Jane Bernardes dos.
R375i Inclusão escolar e transtorno do espectro autista: práticas
educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas
Gerais. / Jane Bernardes dos Reis – Divinópolis, 2025.
174 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio de Almeida Teodoro.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e
Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Transtorno de Espectro Autista. 2. Educação Inclusiva. 3.
Educação Especial. 4. Educação Profissional. I. Teodoro, Luiz
Cláudio de Almeida. II. Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 616.896:377

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

ATA 058 DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL

Em 28/10/20205, no período matutino, procederam-se os trâmites formais da Banca de defesa da Dissertação intitulada: **INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS** e do Produto educacional: **AUTISMO: CONHECER PARA INCLUIR**, da mestranda JANE BERNARDES DOS REIS do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), orientado pelo **Prof. Doutor Luiz Cláudio de Almeida Teodoro**. A presente banca, composta pelo(a) orientador(a) e pelos membros: **Profa. Doutora Viviane Bernadeth Gandra Brandão** (membro externo), e **Prof. Doutor Flávio Raimundo Giarola** (membro do ProfEPT) foi realizada por videoconferência no Link: <https://conferenciaweb.mg.br/sala/luiz-claudio-de-almeida-teodoro>, cujos membros supracitados, após deliberarem, consideraram o trabalho **APROVADO**, condicionado aos ajustes a serem feitos pelo estudante nos próximos 90 dias.

À vista de tal resultado, a banca foi encerrada, lavrando-se a presente ata.

Divinópolis, 28 de abril de 2025

Composição da Banca Avaliadora e assinatura:

Presidente da Banca e Orientador(a): **Prof. Doutor Luiz Cláudio de Almeida Teodoro**

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE BERNADETH GANDRA BRANDAO**
Data: 07/07/2025 10:13:00 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Membro externo: **Profa Doutora Viviane Bernadeth GandRa Brandão**

Membro Interno: **Prof. Doutor Flávio Raimundo Giarola**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 2/2025 - DCSF (11.55.04)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 07/07/2025 14:07)

FLAVIO RAIMUNDO GIAROLA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

DFGDV (11.60.03)

Matricula: ###204#9

(Assinado digitalmente em 07/07/2025 10:17)

LUIZ CLAUDIO DE ALMEIDA TEODORO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

DCSF (11.55.04)

Matricula: ###963#6

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número: 2, ano: 2025, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: 07/07/2025 e o código de verificação: 204aeb7cc6

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, primeiramente, a Deus, que me deu a oportunidade de aprender mais um pouco, à minha família, que foi alicerce nessa caminhada, pois são meu sustento, descanso e porto seguro na jornada da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu Senhor, minha vida, minha eternidade, meu tudo.

À minha filha, Camilly, que é meu porto seguro, minha alegria de todos os dias. Meu orgulho que brilha nessa vida.

Às minhas irmãs, Josiane, Cristina e Cristiane, que também são amigas e companheiras de vida: sou grata por vocês existirem. Vocês são o meu apoio, o meu chão, meu alicerce.

Ao meu sobrinho, Lucas Gabriel, e ao meu cunhado, Washington, que sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida desde o dia em que cheguei a cidade de Divinópolis e que nunca me deixaram faltar nada. Até aqui, só proteção e bênçãos!

A toda minha família, que sempre torceu por mim e só nós sabemos como foi árdua essa caminhada e como é valiosa essa conquista.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Cláudio de Almeida Teodoro, que sempre estendeu a mão quando precisei, que me guiou para conseguir chegar até o fim da jornada. Gratidão!

Aos autistas que entraram na minha vida em 2022, modificaram meus paradigmas e me motivaram, mesmo sem saber, a fazer essa pesquisa para ter mais aprofundamento e levar conhecimento sobre o assunto além dos muros da escola.

Aos participantes da pesquisa, que foram atores fundamentais para a conclusão desse estudo.

Aos colegas, professores, coordenação e secretaria do curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica CEFET-MG *Campus* Divinópolis, essa jornada seria impossível sem a dedicação de cada um.

Agradeço ainda aos demais amigos e familiares que, de alguma forma, colaboraram para a realização desse sonho!

Gratidão a todos!

Jamais existirão mudanças em nossa sociedade sem o envolvimento de Homens e Mulheres de bem. O que nos move é a certeza de que a vida é um presente, e o que queremos escrever e/ou deixar para as futuras gerações é uma história que mereça ser contada de lutas, batalhas pelo bem comum, e pelos valores que enobrecem a nossa existência e a dignidade Humana. Ter autismo não é somente ter uma deficiência, mas é ter também um grande DESAFIO...

Ulisses da Costa Batista (um dos autores da Lei Federal nº 12.764, Lei Berenice Piana).

RESUMO

O presente trabalho tem como tema o Transtorno do Espectro Autista. O objetivo da pesquisa foi analisar como acontece a inserção dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no CEFET-MG *Campus* Divinópolis. Além disso, o estudo visou se aprofundar em informações e conhecimentos sobre o tema. Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica, na qual se realizou um estudo teórico considerando os aspectos históricos e normativos, o contexto atual da inclusão e do autismo. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, adotaram-se como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e documental e a coleta de dados por meio de entrevista individual com roteiro semiestruturado. Por meio das entrevistas, foram analisadas as experiências e o conhecimento dos docentes sobre o assunto. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2020). Como resultado da pesquisa, identificou-se que os professores não possuíam formação suficiente sobre o autismo e anseiam por mais conhecimento e orientações para lidar com os autistas em sala de aula. Neste contexto, foi desenvolvido um produto educacional que é uma cartilha intitulada *Autismo: Aprender para incluir*, com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre a temática e práticas educativas adequadas para lidar com os estudantes com TEA. A avaliação feita pelos participantes indicou que o material contribuiu significativamente para enriquecer seus conhecimentos sobre TEA e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Portanto, espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa possam favorecer o processo de inclusão de alunos autistas na instituição investigada e fomentar novos estudos na área, para que se possa ter uma Educação Profissional e Tecnológica mais inclusiva, voltada para a diversidade e equidade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Educação Especial; Educação Profissional.

ABSTRACT

This study focuses on Autism Spectrum Disorder. The objective of the research was to analyze how students with Autism Spectrum Disorder are included in CEFET-MG Divinópolis Campus. In addition, the study aimed to deepen information and knowledge on the subject. Initially, a bibliographical research was carried out, in which a theoretical study was carried out considering the historical and normative aspects, the current context of inclusion and autism. As this is a qualitative research, the methodological procedures adopted were a bibliographical and documentary review and data collection through individual interviews with a semi-structured script. Through the interviews, the experiences and knowledge of the teachers on the subject were analyzed. For data analysis, the content analysis technique of Bardin (2020) was used. As a result of the research, it was identified that the teachers did not have sufficient training on autism and yearn for more knowledge and guidance to deal with autistic students in the classroom. In this context, an educational product was developed, which is a booklet entitled Autism: Learning to Include, with the aim of expanding knowledge on the subject and appropriate educational practices for dealing with students with ASD. The evaluation made by the participants indicated that the material contributed significantly to enriching their knowledge about ASD and to improving pedagogical practices. Therefore, it is expected that the results obtained in this research can favor the process of inclusion of autistic students in the institution investigated and encourage new studies in the area, so that more inclusive Professional and Technological Education can be achieved, focused on diversity and equity.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Special Education; Professional Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação Fundamental taxas agregadas de repetência no Brasil, de 1981 a 1992 - INEP.....	24
Figura 2 - Educação Fundamental taxas agregadas de evasão no Brasil de 1981 a 1992 - INEP.....	24
Figura 3 - Evolução das matrículas de educação especial na Educação Infantil, por local de atendimento – INEP - Brasil 2010-2022.....	34
Figura 4 - Evolução das matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental, por local de atendimento – INEP - Brasil 2010-2022.....	34
Figura 5 - A pessoa com deficiência e o direito à educação.....	35
Figura 6 - Autismo – Classificação CID-10 e CID-11.....	68
Figura 7 - Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno Global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2022.....	74
Figura 8 - Mapa de Minas – Localização de Divinópolis e Belo Horizonte.....	81
Figura 9 - Trajeto entre Divinópolis e Belo Horizonte.....	81
Figura 10 - Vista panorâmica do CEFET- MG – <i>Campus</i> Divinópolis.....	82
Figura 11 - Sumário da cartilha <i>Autismo: Conhecer para incluir</i>	132
Figura 12 - Capa da cartilha Autismo: Conhecer para incluir.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais instituições especializadas em Educação Especial até 1950	42
Quadro 2 - Percorso metodológico da pesquisa	79
Quadro 3 - Pontos fracos relacionados ao tema inclusão extraídos do documento Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027 (PDI).....	91
Quadro 4 - Objetivos de Desenvolvimento e Metas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação ao Objetivo Estratégico 6.....	94
Quadro 5 - Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho do Desenvolvimento Estudantil.....	96
Quadro 6 - Categorias de análise e subcategorias.....	108
Quadro 7- Sugestões de produtos educacionais pelos docentes.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho dos <i>campi</i> do CEFET no ENEM 2023 em MG.....	83
Tabela 2 - Resultado ENEM 2023 – Classificação entre as escolas da cidade de Divinópolis.....	84
Tabela 3 - Taxa de evasão (por <i>Campus</i>).....	93
Tabela 4 - Número de alunos autistas do <i>Campus</i> Nova Suíça (2020-2024).....	105
Tabela 5 - Modalidade de graduação e tempo de experiência como docente.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Avaliação da cartilha <i>Autismo: Conhecer para incluir</i>	137
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CDC	Center for Disease Control and Prevention
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Surdos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDE	Diretoria de Desenvolvimento Estudantil
DMS	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação para Todos
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETUF	Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
FENAPES	Federação Nacional das APAES
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAAPI	Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão

NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoas com deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PPCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SEESPE	Secretaria da Educação Especial
SENEB	Secretaria de Educação da Educação Básica
SESP	Secretaria de Educação Especial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO – INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE: CAMINHOS E CONCEITOS.....	22
2.1 Inclusão e Neurodiversidade na Educação: definições e reflexões.....	22
2.2 Educação Especial: contexto histórico e conceitual.....	30
2.2.1 Histórico da Educação Especial no Brasil.....	39
2.3 Políticas e legislações nacionais sobre inclusão na educação.....	51
2.4 Transtorno do Espectro Autista.....	65
2.4.1 A inserção de alunos com TEA na Educação Profissional.....	74
3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	79
3.1 Abordagem da pesquisa.....	79
3.2 Tipo da pesquisa.....	80
3.3 Caracterização do campo de pesquisa.....	80
3.4 Participantes da pesquisa.....	84
3.5 Metodologias e instrumentos de coleta de dados.....	85
3.6 Aspectos éticos: riscos da pesquisa e medidas minimizadoras.....	87
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	88
4.1 Análise documental.....	88
4.2 Procedimentos para análise das entrevistas.....	106
4.2.1 Análise dos dados.....	107
4.2.2 Categoria: formação de professores.....	109
4.2.3 Categoria: práticas pedagógicas.....	116
4.2.4 Desafios e dificuldades encontrados pelos docentes.....	124
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	131
5.1 Elaboração do Produto Educacional.....	133
5.2 Avaliação do Produto Educacional.....	135

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA.....	152
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	154
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	168
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	170
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM	174
ANEXO A - MODELO DE RELATÓRIO DO ALUNO COM RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	176
ANEXO B – FOLHA DE ROSTO – COMITÊ DE ÉTICA.....	177

1. INTRODUÇÃO

A educação representa um papel primordial na formação do ser humano, pois contribui para seu desenvolvimento integral. Ela também é responsável pela formação cidadã, por meio do qual o indivíduo adquire conhecimento sobre seus direitos e seus deveres, toma consciência de si mesmo e também do seu modo de pensar, agir, analisar e criticar para que seja construído um mundo mais humano e igualitário para todos. Nesse contexto, todos devem ter acesso a uma educação de qualidade, gratuita e que respeite as particularidades de cada pessoa. Para atender tais especificidades, é necessário considerar a inclusão escolar (Batista, 2021).

A inclusão escolar ocorre por meio da inserção, na Educação Básica e no Ensino Superior, de todas as pessoas, independentemente de religião, etnia, classe social, gênero, raça, diferenças intelectuais ou motoras bem como de pessoas com deficiência. Sendo assim, cabe às instituições de ensino a adequação e adaptação dos espaços escolares e o uso de metodologias apropriadas a cada caso.

A ideia de educação inclusiva tem impulsionado mudanças significativas na educação em âmbito nacional, principalmente depois da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orientou e transformou o processo de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Desde então, houve um crescimento exponencial de pessoas com deficiência na rede regular de ensino (Mantoan, 2015).

O autismo está incluído entre as deficiências, pois é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, ocasionando diversas dificuldades nas áreas cognitivas, sociais e comportamentais. De acordo com a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (2012), o aluno com TEA deve ser matriculado na rede regular de ensino. A referida lei garante vários direitos para essas pessoas, dentre eles, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Como educadora do Ensino Fundamental I, sendo professora de um estudante autista em uma escola regular e assistente educacional de outros dois discentes autistas em um Centro de Educação Infantil, senti a necessidade de conhecer mais sobre o assunto. Tenho observado um crescimento contínuo no número de estudantes autistas na rede regular de ensino. Nós, educadores, nos sentimos despreparados e inseguros frente a essa realidade e, muitas vezes, a

aprendizagem dos mesmos fica aquém, devido à falta de preparo e conhecimento específico sobre o tema. Apesar de existirem muitas políticas públicas e legislações que garantam o acesso de todos à educação e à permanência no espaço escolar, há uma deficiência gritante na formação acadêmica dos professores no campo da educação especial e da inclusão escolar.

Este estudo assume relevância social ao evidenciar a importância de compreender e investigar como ocorre a inclusão de estudantes com TEA no espaço escolar. Também busca identificar os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas e suas contribuições para a reflexão e o avanço das pesquisas sobre o tema.

Segundo Batista (2021), tanto as escolas, como os Institutos Federais (IFs), precisam estar preparados para uma educação que atenda a todos, respeitando suas diferenças. Por isso, são necessárias práticas pedagógicas que atendam às especificidades, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, constata-se que os professores adquirem uma formação muito superficial nas licenciaturas no que diz respeito ao ensino voltado para o público-alvo da Educação Especial em relação a como lecionar para o público-alvo da Educação Especial, o que gera um sentimento de insegurança pela escassez de informações apropriadas e também, pela falta de contato com estudantes com deficiência (Glat; Blanco, 2007). Diante do exposto, surge a problemática deste trabalho: como o CEFET – MG, *Campus* Divinópolis, está lidando com a inserção dos alunos com TEA na instituição?

A justificativa para a pesquisa está relacionada ao fato de que o *Campus* CEFET Divinópolis é uma instituição que apresenta uma política de ingresso por cota para pessoas com deficiência, possuindo um quadro discente com alunos público-alvo da pesquisa (estudantes com TEA) e um serviço de apoio a pessoas com deficiência, que é o Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAPI). Além disso, o estudo visa buscar maiores informações e esclarecimentos sobre o tema, no que diz respeito aos documentos institucionais e legislações vigentes, para auxiliar professores e coordenadores visando novas práticas pedagógicas que favoreçam o ensino-aprendizagem, o manejo com esses alunos em sala de aula e, conseqüentemente, a permanência desses estudantes na instituição.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como acontece a inserção dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no CEFET- MG- *Campus* Divinópolis. Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender os conceitos fundamentais do TEA; analisar os conhecimentos dos docentes sobre o assunto; identificar os desafios encontrados pelos professores ao lidar com esses alunos em sala de aula; construir um produto educacional que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes no atendimento aos estudantes com TEA.

A metodologia é de caráter qualitativo e a pesquisa possui natureza exploratória. Para alcançar os objetivos deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compreender melhor o tema estudado e constituir o embasamento teórico do estudo. Realizou-se, também, uma pesquisa documental para conhecer os processos e ações inclusivas direcionadas aos estudantes com TEA no *Campus* Divinópolis, bem como as legislações vigentes que possibilitam a inclusão em toda a rede regular de ensino. Ademais, foram realizadas entrevistas com professores de alunos autistas do Ensino Médio Integrado da instituição. Para análise das entrevistas, foi utilizada como técnica a análise de conteúdo, conforme Bardin (2020) a partir de categorias temáticas.

A questão problema desse trabalho insere-se na Linha de Pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Quanto aos Macroprojetos de pesquisa, classifica-se no Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

O presente trabalho divide-se em quatro partes. A primeira é composta pelo referencial teórico, que está estruturado em quatro seções, sendo a inicial uma conceituação de termos importantes para esse trabalho: Educação Inclusiva, Educação Especial, Neurodiversidade e Inclusão. Na segunda seção, apresenta-se um panorama histórico da educação especial. A seção 3 aborda as principais legislações sobre o assunto, tanto nacionais como internacionais, e, na seção 4, discorre-se sobre o autismo.

A segunda parte, apresenta a caracterização da instituição e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, apresentando os métodos, as técnicas, os instrumentos de coleta dos dados e procedimentos para a análise das entrevistas. A terceira parte trata sobre a análise e

discussão dos dados e, por fim na quarta parte, discorre-se sobre o Produto Educacional desenvolvido a partir dos resultados dessa pesquisa.

2. Referencial Teórico – Inclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva e Neurodiversidade: caminhos e conceitos.

Visando compreender o atual contexto de inclusão das pessoas com deficiência, buscamos, inicialmente, definir os termos inclusão, Educação Especial, Educação Inclusiva e Neurodiversidade, por se tratarem de palavras-chave neste trabalho. Em um segundo momento, foi feito um recorte histórico da Educação Especial, descrevendo as fases da exclusão, segregação, integração e inclusão, apresentando o período em que ocorreram e o que aconteceu em cada uma delas. Na sequência, examinou-se o desenvolvimento das práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, desde o período imperial até a contemporaneidade.

No tópico seguinte, foram elencados os marcos legais e legislações federais que embasam a Educação Inclusiva e também aquelas internacionais que influenciaram diretamente em nosso país. Por fim, tratamos sobre o autismo, suas definições, características, sua relação com a escola e os documentos legais que asseguram seu acesso e permanência na rede regular de ensino.

2.1 Inclusão e Neurodiversidade na Educação: definições e reflexões

Discutir a Educação Inclusiva na atualidade, é refletir sobre a perspectiva da diversidade, ou seja, a convivência de indivíduos diferentes em relação à raça, cor, etnia, cultura, gênero, pessoas com deficiência, dentre outros, em um determinado espaço. No contexto social, conviver com as diferenças se torna tarefa cada vez mais nobre, pois perpassa as barreiras do preconceito e da exclusão que ainda hoje existem e estão fortemente atrelados à cultura, valores e conduta da sociedade com raízes em um passado marcado pelo preconceito. Porém, neste trabalho, o foco será a educação inclusiva em relação às pessoas com deficiência e a inclusão escolar. Levando-se em consideração que esse modelo de educação abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Vale ressaltar que a escola é um espaço destinado à educação formal do indivíduo, obrigatória às crianças e aos adolescentes com idade entre 4 e 17 anos. Porém, este espaço vai além do processo de ensino e aprendizagem. É no ambiente escolar que acontece a troca de diversas experiências e interações sociais, necessárias ao seu desenvolvimento, com expressões culturais diversas e significativas.

De acordo com essa realidade, a proposta deste trabalho é discutir a Educação Inclusiva com foco na deficiência intelectual. A perspectiva adotada busca superar as divisões entre deficiência e não deficiência, uma vez que todos de alguma forma possuem características que, de alguma forma, se distanciam do padrão que é considerado normal.

Segundo Gomà (2004), a exclusão baseia-se na fratura do tecido social. Assim, o conceito de exclusão social engloba a pobreza – insuficiência de renda, mas vai além, à medida que se define também pela impossibilidade ou dificuldade intensa de ter acesso tanto aos mecanismos culturais como aos sistemas pré-estabelecidos de proteção e solidariedade coletiva. Partindo do pressuposto de que a educação é uma das formas de possibilitar a formação integral¹ dos indivíduos, privar as pessoas com deficiência do meio escolar significa deixá-los completamente à margem da sociedade.

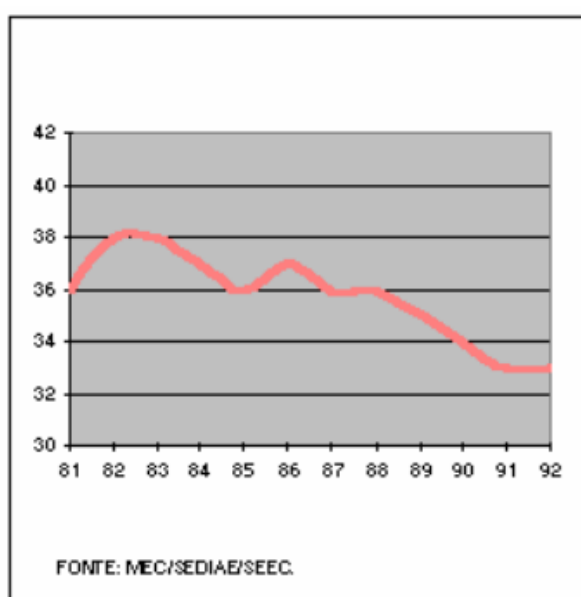
Mantoan (2011) salienta que, de acordo com o dicionário, a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte e pertencer – processo que pressupõe respeito à diversidade. A inclusão só é possível quando houver atenção à diferença e, conseqüentemente a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e terem reconhecidos os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades.

No Brasil, a educação inclusiva começou a ganhar mais espaço a partir dos anos 1980, com a divulgação de dados preocupantes sobre o fracasso, a evasão, a

¹ Desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2018, p.14)

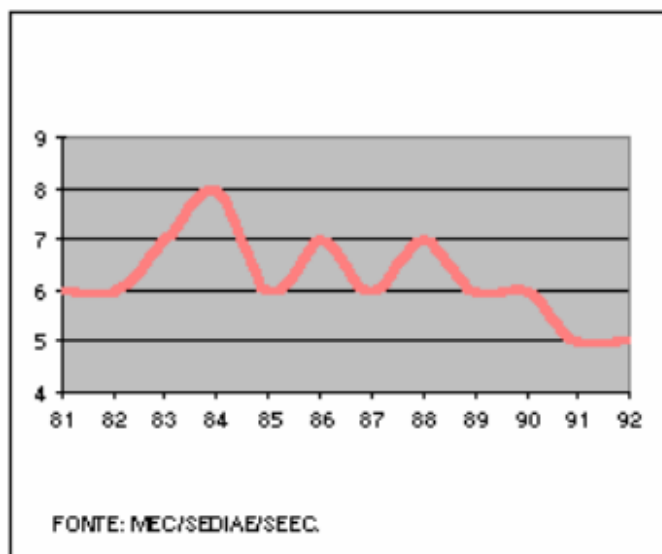
repetência escolar e o aumento da procura pela criação de classes e escolas especiais. Foram os movimentos sociais que colaboraram para a ampliação das práticas inclusivas, apoiadas na mudança da sociedade para atender as necessidades das pessoas, e acabar com as barreiras que impediam o acesso às instituições sociais e escolares. Consequentemente, as escolas começaram a ser reorganizadas, de modo a acolher em seus espaços físicos pessoas com deficiência e também proporcionar sua aprendizagem (LOURENÇO, 2010).

Figura 1- Educação Fundamental taxas agregadas de repetência no Brasil de 1981 a 1992 - INEP



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Figura 2- Educação Fundamental taxas agregadas de evasão no Brasil de 1981 a 1992 - INEP



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

As taxas de repetência e evasão estão claramente visíveis nos Gráficos 1 e 2. A elevada taxa de evasão e repetência, em meados dos anos 80, se devia, em parte, à marginalização e exclusão promovidas sistema capitalista, que ainda hoje impõe barreiras significativas. Em uma sociedade consumista, cuja principal fonte de renda é o trabalho, aqueles com melhor formação acadêmica e cultural costumam ter acesso a melhores oportunidades. Esse cenário contribui para a exclusão social de uma grande parcela da sociedade contemporânea. Também eram apontados aspectos intrínsecos aos estudantes e suas características, fossem elas orgânicas, emocionais ou culturais. Aqueles que fracassavam na escola eram tidos como portadores de algum tipo de problema que não era mais responsabilidade da escola comum resolver.

Neste contexto, Mel Ainscow (2009) conceitua a inclusão de uma forma mais ampla. Segundo o autor, a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras, uma vez que não há uma perspectiva única de inclusão válida para todos os país ou escolas. Para conceituar inclusão deve-se partir de cinco concepções.

A primeira noção de inclusão está relacionada à deficiência e à necessidade de educação especial: pelo fato de existir uma suposição de que inclusão compreende apenas estudantes com deficiência e dessa forma exclui a participação de outros estudantes. Nesta perspectiva, a inclusão está relacionada à necessidade de educação especial, entende-se que em vez de focar somente na deficiência deve-se valorizar a socialização desses alunos com os demais estudantes da classe, aproveitando a riqueza da interação entre eles e servindo de apoio para o

desenvolvimento da aprendizagem. É importante ressaltar que esse apoio deve estar atrelado ao atendimento adequado oferecido pela escola quanto às necessidades educacionais desse aluno com deficiência.

A segunda concepção de inclusão se refere a todos os grupos vulneráveis à exclusão: grupos que, por alguns motivos, estejam em risco ou instável seu acesso e/ou permanência na escola. Neste sentido, a inclusão abrange todos os grupos vulneráveis à exclusão, embora no contexto educacional o termo inclusão pareça referir-se somente às crianças com deficiência, a inclusão social se refere a grupos cujo acesso à escola esteja sob ameaça, como é o caso de meninas que engravidam enquanto estão na escola, crianças sob cuidados (aquelas sob responsabilidade de autoridades públicas), ciganos/viajantes, crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da sala de aula.

A terceira ideia de inclusão de Ainscow (2009) baseia-se no argumento das exclusões disciplinares: seja pela inclusão ligada ao mau comportamento, seja pela exclusão ligada à natureza da interação e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola. A exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola. Todo mau comportamento tem uma causa, seja ela originária na família, no convívio entre os alunos ou na maneira como o professor conduz suas aulas, sua didática ou metodologias utilizadas. Portanto, não é uma culpa individual do aluno.

A quarta lógica de inclusão parte da necessidade de promover uma escola para todos, ou seja, onde há um tipo de escola que atenda de forma efetiva a uma comunidade diversificada. No entanto, devido à grande diversidade encontrada entre os educandos, pode ser uma faca de dois gumes, como cita o autor Mel Ainscow (2009). Se não houver uma política de educação inclusiva bem orientada dentro da escola, que envolva todo o corpo discente, docente e administrativo, é possível que em vez de promover a inclusão, aconteça a exclusão dos menos favorecidos.

Por fim, a quinta concepção de inclusão do autor tem como perspectiva a educação para todos. Visa um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente as crianças com deficiência. Segundo o autor citado acima, “O movimento Educação para Todos (EPT)” foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e

relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Para Mel Ainscow (2009), o movimento foi reconhecido através de duas grandes conferências internacionais realizadas em Jomtien (Tailândia), em 1990, e Dacar (Senegal), em 2000 (UNESCO, 2000). Esses movimentos significaram muito para a mudança de concepção em relação a educação e compreensão sobre inclusão que existe hoje.

Essas concepções ajudam a ter um olhar mais abrangente sobre o tema em discussão, em que é possível considerar diversos pontos relacionados à exclusão que o estudante pode sofrer, dentro ou fora da escola. A inclusão visa eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas à diversidade com relação à classe social, religião, etnia, idade, gênero e habilidades. Sendo assim, a educação inclusiva é o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e garantir o acesso de todos ao ensino.

A proposta de inclusão baseia-se na relação entre o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, questionando a própria organização escolar no sentido de que se estruture para atender a diversidade de seus educandos. Sendo assim, a educação inclusiva parte de diversos contextos como a cultura ambiental, com o objetivo de promover junto às pessoas e aos grupos, diferentes caminhos, e assim produzir variados e complexos impactos socioculturais (AINSCOW, 2009).

Importante ressaltar aqui, que para que ocorra de fato a inclusão não são necessários apenas o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola, mas também deve ocorrer uma mudança em sua estrutura física e também pedagógica. Para o êxito das mudanças propostas, é importante que seja assegurada a acessibilidade aos alunos com deficiência, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares e também as barreiras de comunicação.

Com relação ao processo educativo dos alunos que apresentam condições de comunicação e sinalização específicas, deve ser garantido o acesso a conteúdos curriculares mediante a utilização do sistema Braille, da língua de sinais e demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa,

facultando aos surdos e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem mais adequada (BRASIL, 2001).

Quanto às adaptações pedagógicas, é necessário adaptar o currículo, adequar atividades, desenvolver programas que acelerem ou facilitem a aprendizagem, utilizar formas diferenciadas de avaliação, adotar métodos e técnicas compatíveis com a aprendizagem, promover o trabalho colaborativo entre os alunos, visando uma aprendizagem significativa, com foco nas potencialidades e não nas limitações.

A educação inclusiva possui como característica a diversidade, na qual se devem respeitar todas as formas de aprendizagem e as propostas de práticas pedagógicas para alcançar o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, visto que todas as crianças são diferentes, os sistemas educacionais devem ser modificados para atender a todos de maneira individual, respeitando as diferenças dos alunos com necessidades educacionais especiais (MATIAS, 2016).

No campo da inclusão, o conceito de neurodiversidade vem ganhando espaço e diz respeito às diferenças existentes entre os seres humanos. Refere-se a um movimento ativo na garantia dos direitos das pessoas neurodivergentes visando à valorização da diversidade e humana. Esse movimento defende a ampliação de direitos como autonomia e inclusão, e rompe com perspectivas “curativas” propondo, a reflexão nas diversas áreas sociais tais como a educação (MARTINS, 2023).

A expressão neurodiversidade foi criada pela socióloga Judy Singer (1999), conceituando o termo como a compreensão de que as distintas condições neurológicas, que se diferem do padrão, são parte da diversidade humana, e não precisam de cura nem de procedimentos que busquem torná-los iguais aos seus pares. Desse modo, a diversidade humana passa a ser compreendida, respeitada e analisada como parte de um contexto social (KAPP, 2020).

Assim, estudar, refletir, investigar a neurodiversidade é também uma forma de contribuir para que mais informações cheguem aos profissionais e à sociedade proporcionando a quebra de estigmas e estereótipos que socialmente são enraizados à imagem dos neurodivergentes. Considerando que a educação exerce um papel transformador, capaz de alterar a realidade e promover mudanças nos sujeitos por meio da troca de conhecimentos, percebe-se que isso tende a ecoar no

contexto em que estão inseridos, assim como em seus novos ciclos de vida (MARTINS, 2023)

Segundo Glat e Blanco (2007), o princípio da educação inclusiva é que todos os alunos, independentemente da condição socioeconômica, racial, cultural ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e todos os mecanismos de seleção e discriminação, até então existentes, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se de fato inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão. Precisa rever sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino e também suas práticas avaliativas. Assim terá condições de acolher todos os alunos, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (Glat Blanco, 2007).

Seguindo esse pensamento, Mantoan (2011) afirma que a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade cultural, as complexidades das redes de interação humana. Ela não se limita à inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, pois beneficia todos os alunos, com ou sem deficiência, que são excluídos das escolas comuns, e denuncia o caráter igualmente excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula do ensino regular.

Mantoan (2011) aponta que a inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula regulares: o modelo transmissivo do conhecimento, a espera pelo aluno ideal, a padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, o currículo disciplinar e universal, a repetência, a evasão, as turmas organizadas por séries e tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares.

Segundo a autora (2015), os sistemas de ensino apresentam relutância em mudar de direção, porque estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em estudantes com e sem deficiência, as modalidades em regular e especial, os professores como especialistas nesse ou naquele assunto.

Nesse sentido, ainda há muitos desafios a serem superados para que se efetive de fato a inclusão. É preciso que haja uma reestruturação do currículo

escolar, capacitação dos professores para que saibam lidar com esses estudantes, podendo contribuir de forma positiva e significativa em seu processo de aprendizagem (ZANATA e TREVISO, 2016).

Diante do exposto, fica claro que para alcançar uma escola realmente inclusiva, é de suma importância que seus planos se reorientem para uma educação voltada a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valoriza as diferenças. Neste contexto, a proposta deste trabalho é analisar a inclusão do autista na educação profissional e tecnológica. Antes, porém, será discutido o histórico do processo de inclusão e da educação especial.

2.2 Educação Especial: contexto histórico e conceitual

Para Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se destina apenas a alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na vida escolar. Os alunos que precisam de um atendimento diferenciado são considerados os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O trabalho com esses alunos deve ser diferenciado, levando em conta que a educação inclusiva tem por finalidade a promoção do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, pautando-se em referenciais teóricos e práticos, deve-se considerar o tipo de necessidade de cada aluno, para que a aprendizagem ocorra de acordo com seu potencial.

É oportuno destacar que a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais originam-se de sua superdotação ou alta habilidade ou de suas dificuldades de aprendizagem, não necessariamente precisam ter alguma deficiência para ter ou desenvolver alguma necessidade educacional especial. Pode-se citar o caso de alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles já constituídos por eles em seu ambiente social e familiar (Glat; Blanco, 2007).

Segundo os autores citados acima, necessidades educacionais especiais são apresentadas por alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento, originadas em deficiências físicas, motoras, sensoriais ou cognitivas, distúrbios psicológicos ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades.

Sendo assim, as necessidades educacionais especiais são aquelas demandas específicas de estudantes que, para aprender, necessitam de diferentes formas de interação pedagógica ou suportes adicionais: recursos, metodologias, currículos adaptados e tempo diferenciado.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC-SEESP, 2001), afirmam que a educação tem o desafio de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam:

Altas habilidades, precocidade, superdotação; conduta típica de síndrome/quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos; portadores de deficiência, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (BRASIL, 2001, P. 21 E 22).

Tendo em vista que todos têm direito ao sucesso em sua escolarização e sabendo que muitos necessitam de atendimento diferenciado, se faz necessário compreender o conceito de Educação Especial, para entender como ela está atrelada à educação inclusiva e reconhecer sua importância frente às demandas enfrentadas pela escola e também por seus profissionais para oferecer um ensino significativo a esses alunos.

A Educação Especial é entendida como uma modalidade educacional voltada para pessoas com deficiência (PCD) e tem o objetivo de incluí-las no processo educativo, adaptando materiais pedagógicos, estratégias didáticas, eliminando barreiras, favorecendo o sucesso escolar de todos os estudantes.

Segundo Sassaki (2002), ao longo da história, várias terminologias foram utilizadas para se referir às PCDs, dentre elas destacam-se “os inválidos”, “os incapacitados”, “os defeituosos”, “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas especiais” e atualmente “pessoas com deficiência”. Os movimentos mundiais de pessoas com

deficiência, incluindo o Brasil, fizeram debates para escolher o nome pelo qual queriam ser chamadas e optou-se por “pessoas com deficiência” em diversos idiomas.

Para Glat e Blanco (2007), a Educação Especial inicialmente se configurou, no Brasil, como um sistema paralelo e segregado de ensino pois separava os alunos com deficiência dos discentes de classes regulares. Estes eram atendidos em classes especiais, instituições destinadas a esse público como Instituto Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), dentre outros. A educação especial era voltada para o atendimento especializado de indivíduos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, altas habilidades (superdotação). Segundo os autores citados, caracterizou-se como serviço especializado por reunir profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2001), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, dispõe de recursos e serviços, e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Segundo o documento citado acima, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os que possuem transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, possibilitando o acesso e as condições para uma educação de qualidade. A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a ampla participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos visando à autonomia e independência na escola e fora dela.

O AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno das aulas regulares, e pode ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

São considerados público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2001)

Importante ressaltar que nesse modelo de educação não acontece a segregação, pois o aluno com PCD frequenta a mesma sala de aula das crianças de sua idade, possui um professor de apoio se apresentar necessidade e recebe o atendimento especializado na sala do AEE no contraturno escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também traz o conceito de Educação Especial no Artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB, 1996, p. 39)

Além de definir onde deve ser oferecida a educação especial e também a quem deve ser destinada essa modalidade de educação, o documento estabelece que haja, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que as condições específicas dos alunos assim o exigirem. Além disso, determina que a educação especial terá início na educação infantil, estendendo-se ao longo da vida.

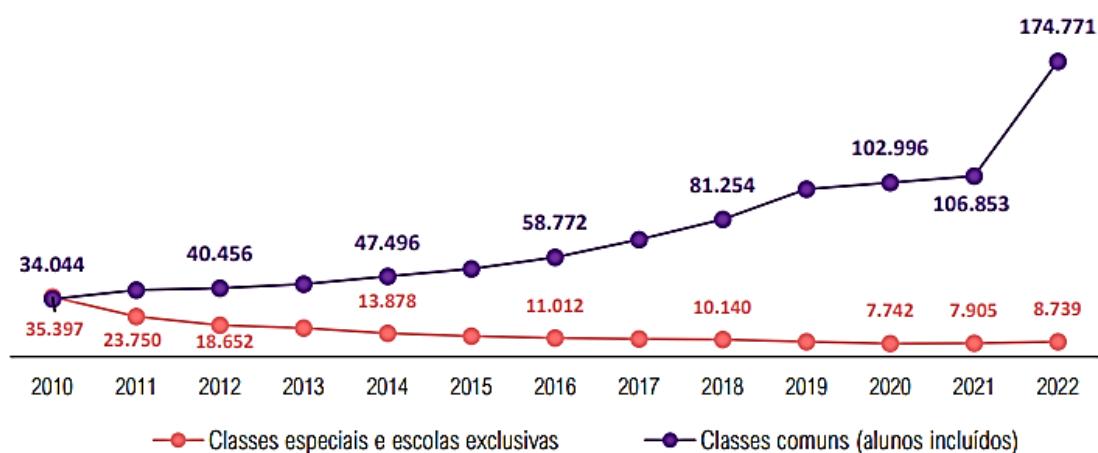
Nessa perspectiva, fica evidente que a Educação Especial tem significativa importância para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que abrange todo o ensino escolar e atende as especificidades de cada aluno em particular, utilizando ferramentas pedagógicas e metodologias adequadas para promover de fato a aprendizagem.

Neste sentido, com as novas demandas e expectativas sociais em relação à implementação da educação inclusiva que vem crescendo e alcançando reconhecimento e destaque pela sua importância, a Educação Especial tem se

voltado para a busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino (Glat; Blanco, 2007).

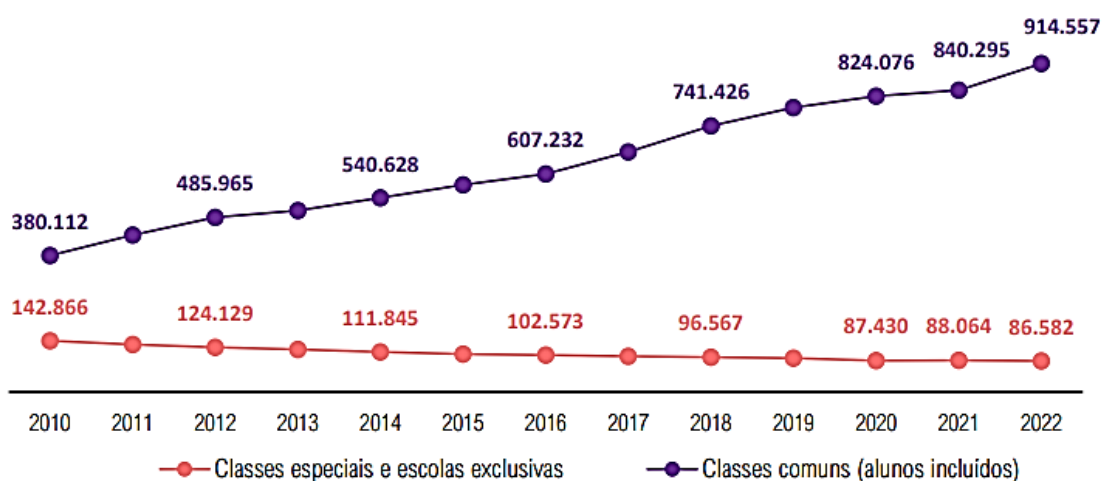
Dados do Censo Escolar², coletados pelo INEP de 2010 e 2022, mostram a evolução do ingresso de estudantes com PCD na rede regular de ensino desde a Educação infantil até o Ensino Médio.

Figura 3 – Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento – INEP - Brasil 2010-2022



Fonte: INEP / Censo Escolar 2010-2022

Figura 4 – Evolução das matrículas de Educação Especial no ensino fundamental, por local de atendimento – INEP - Brasil 2010-2022



² O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica.

Fonte: INEP / Censo Escolar 2010-2022

Esses resultados foram obtidos por meio do Censo Escolar/MEC/INEP (2022), realizado anualmente em todas as escolas da Educação Básica. Isso possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula e ingresso nas classes comuns da rede pública, oferta do atendimento educacional especializado, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre outros (MEC/SEESP, 2007).

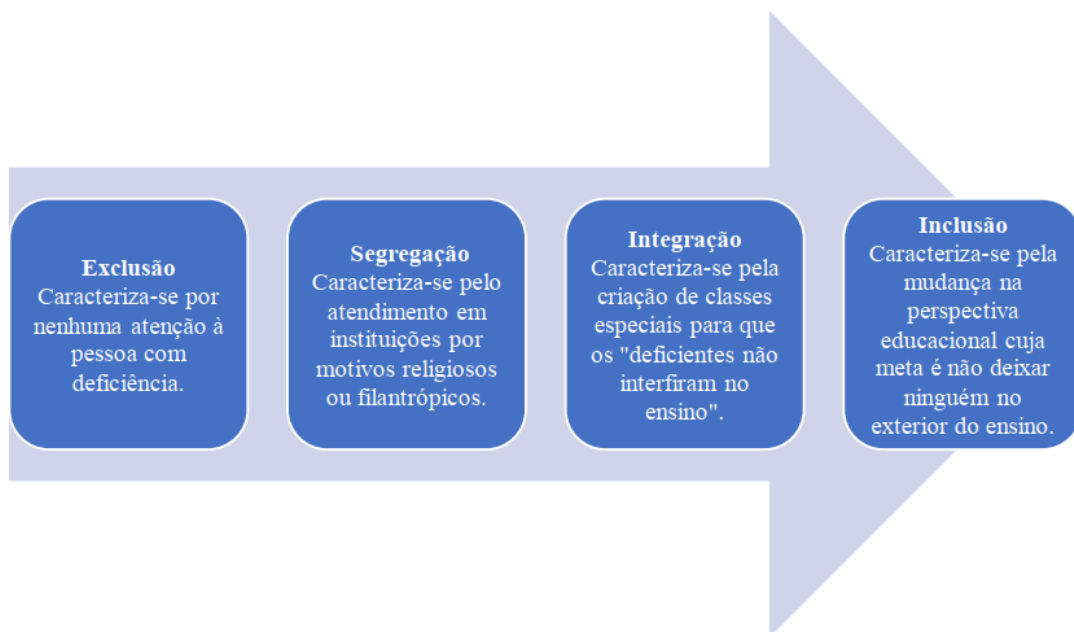
Nesse contexto, o novo campo de atuação da Educação Especial não visa importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornar-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com deficiência, bem como para seus professores.

Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos (GLAT, R e FERNANDES 2005).

Garantir o direito à educação para todos não se resume a cumprir o que está previsto na lei em relação às situações discriminatórias. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de as pessoas serem iguais e nascerem iguais (MANTOAN, 2006). Vai muito além, pois pensar a inclusão é pensar condições para promover a equiparação de oportunidade, onde a deficiência não seja vista como uma diferença, mas algo intrínseco à própria pessoa, que a torna única com suas potencialidades ou dificuldades. Ter esse olhar sobre o outro ajuda a impulsionar a inclusão social do mesmo.

As mudanças ocorridas durante o processo histórico de inclusão da PCD em relação à maneira como eram tratadas se correlacionam diretamente com as atitudes das diversas sociedades/civilizações da época e suas compreensões sobre a deficiência (LIMA, 2022). Sassaki (1997) aponta quatro períodos distintos em relação ao direito à educação (Figura 1)

Figura 5 – A pessoa com deficiência e o direito à educação



Fonte: Elaboração por Lima (2022) com base em Sassaki (1997)

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos ou mortos devido à sua deficiência. Naquela época, a deficiência era vista como algo abominável e quem a possuía era tratado como indigno do direito de viver, então eram marginalizados e excluídos da sociedade (MIRANDA, 2008).

Na Idade Média, com a expansão do Cristianismo, observam-se posições contrárias, pois ora aparece a ideia de proteção aos “filhos de deus” que são seres indefesos e devem ser protegidos, ora, o deficiente era considerado um indivíduo possesso por entidades malignas. O tratamento variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo que predominasse na comunidade em que o deficiente estava inserido (MIRANDA, 2008).

As pessoas com deficiência deixaram de ser abandonadas e passaram a receber abrigo e alimentação nos asilos e conventos, no entanto, passaram a ser cobrados desses indivíduos exigências éticas e religiosas. Então, as pessoas com deficiência passaram a ser culpadas pela própria deficiência, que era vista na época medieval como castigo de Deus pelos pecados cometidos.

Segundo Miranda (2008), durante a Idade Moderna, paralelo ao surgimento do capitalismo, inicia-se também o interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência.

A deficiência passa a ser vista com um novo olhar e passa a ser concebida como natural e orgânica, portanto, deve receber um tratamento médico, tendo em

vista que suas causas começam a ser estudadas. Inicia-se também nesse período a institucionalização do ensino para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Inúmeras instituições voltadas para acolher esses indivíduos foram criadas no Brasil, tais como Imperial Instituto dos meninos Cegos, Imperial Instituto de Surdos-mudos, Instituto Pestalozzi, entre outros. Simultaneamente, a concepção de marginalização tem continuidade com o surgimento dos asilos e hospitais psiquiátricos, com o objetivo não de tratar, mas de segregar as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Essas instituições se situavam em lugares distantes ou atrás de altos muros.

A força de trabalho da pessoa com deficiência passa a ser considerada, sendo necessária sua integração à sociedade (LIMA, 2022 apud ARANHA, 2005). Seguindo esse pensamento, Freire e Lima (2021) destacam que até a Idade Moderna havia a valorização da força física, tendo em vista que naquela época o trabalho era braçal. Então, as pessoas que nasciam com limitações físicas eram consideradas improdutivas e inúteis à sociedade, representação que ainda durou até o final do século XIX.

Entretanto, com o surgimento de várias ciências, dentre elas a medicina, a química, a física, e outras, e o crescimento das profissões de cunho intelectual e até mesmo das artes, observou-se a preocupação com as pessoas que seriam “desprovidas de razão”, “idiotas”, que passaram a ser o centro das atenções e consideradas inúteis a esta nova sociedade, marcada agora também pelo trabalho intelectual.

É importante compreender essa mudança para entender o movimento que sucede a exclusão: a segregação. “Como todos os movimentos históricos, estes também não foram estanques, ao contrário, se entrecruzaram até que o movimento da exclusão foi perdendo força, mas nunca deixou de existir” (FREIRE E LIMA, 2021, p. 8).

A partir da segunda metade do século XX (Idade Contemporânea), a deficiência torna-se alvo de debate público, de modo que as pessoas com deficiência passam a ser inseridas na sociedade e a contar com condições que favoreçam sua autonomia e independência (GLAT e FERNANDES, 2005).

Segundo Carneiro (2012), a partir da década de 60, os altos índices de exclusão de alunos nas redes públicas já nas séries iniciais, seja por evasão, reprovação ou falta de oportunidade de acesso, tinham várias explicações,

focalizando aspectos intrínsecos aos estudantes e suas características, fossem elas orgânicas, emocionais ou culturais. Aqueles que fracassavam na escola eram tidos como portadores de algum tipo de problema que não era mais responsabilidade da escola comum resolver.

Na década de 70, foram implantadas no Brasil as classes especiais nas escolas comuns, para o atendimento de alunos considerados deficientes mentais “leves” – aqueles que tinham alguma chance de aprender os conteúdos escolares. No entanto, as classes especiais passaram a representar um espaço de segregação, mesmo estando dentro das escolas comuns (CARNEIRO, 2012).

O movimento de integração teve início na Europa na década de 60 e visava o acesso das pessoas com deficiência ao ensino em escolas regulares, propondo um diálogo entre a educação especial e a educação regular. Tal movimento ganha impulso no Brasil nos anos 80, embora já fosse nítida a forte influência dos princípios de normalização³ e integração nos documentos elaborados pelos órgãos oficiais de educação especial na esfera federal na década de 70 (CARNEIRO, p. 2012).

Mantoan (2015) também afirma que os movimentos em favor da integração das crianças com deficiência tiveram início nos países nórdicos, mais precisamente em 1969, quando questionaram as práticas sociais e escolares de segregação.

Surge então o movimento da integração social no Brasil, que consiste numa primeira tentativa, ainda que falha, de inclusão. Segundo Freire e Lima (2021), nesse modelo, as pessoas com deficiência são introduzidas no ambiente escolar, junto às demais crianças.

Segundo Mantoan (2015), a prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década foi marcada por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. Entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981. Esse movimento representou um marco para essas pessoas, pois a partir daí o

³ Iniciou-se no Brasil no final de 1970 e início de 1980, ainda hoje citado em relação aos deficientes mentais. Tinha o objetivo de criar condições de vida para a pessoa com deficiência semelhantes, o mais possível que fosse, às condições normais da sociedade em que vive (JANNUZZI, 2012).

Brasil avançou muito em relação ao atendimento das PCDs, no modelo de integração vigente naquele período.

Ainda segundo Mantoan (2015), as mudanças sociais, ainda que mais presentes nas intenções do que efetivas nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, certamente, o amparo legal nestas mudanças é de fundamental importância. Nessa direção, a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Pode-se dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

O processo de integração acontecia dentro da estrutura educacional e o aluno tinha a oportunidade de frequentar o sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os tipos de atendimento escolar especial: classes especiais em escolas comuns, salas de recurso, ensino domiciliar, ensino itinerante e outros. Esse modelo referia-se à inserção parcial, porque o sistema previa um atendimento educacional segregado (MANTOAN, 2015).

O modelo de integração visava preparar os alunos de classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo em sala de recurso ou outras modalidades especializadas. No entanto, como ressalta Glat e Blanco (2007), esse modelo foi fortemente criticado com o passar do tempo, pois exigia uma “preparação” prévia dos alunos com deficiência para sua adaptação ao ensino regular. O ensino continuava centrado no aluno e no ensino especializado, já que caberia à escola regular educar apenas aqueles com condições de se desenvolver, sem nenhuma preocupação com as necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, a maioria dos educandos com deficiência continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentar condições de ingressar nas turmas regulares.

As críticas ao processo de exclusão que vigorava no interior das escolas e as novas demandas e expectativas sociais acabaram por criar uma nova proposta para a Educação: a Educação Inclusiva, mundialmente disseminada, que teve início com

a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

A Educação inclusiva constitui, atualmente, a política educacional oficial do país. Está amparada pela legislação em vigor e materializada em diretrizes que orientam a educação básica nos âmbitos federal, estadual e municipal (Glat; Blanco 2007).

As questões que envolvem a Educação Inclusiva são muito abrangentes, por isso dar-se-á mais ênfase ao assunto mais adiante quando retornaremos às discussões sobre o tema.

2.2.1 Histórico da Educação Especial no Brasil

A educação de crianças com deficiência surgiu institucionalmente, de forma tímida, no contexto das ideias liberais que se disseminaram no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX (JANNUZZI, 2012)

A história da educação brasileira mostra que a educação só foi centro de preocupação no momento em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram sua necessidade. Enquanto a elite pôde buscar educação no exterior, enviou seus filhos para Portugal ou França, pois ela era desvalorizada internamente. Quando a educação se tornou fator condicionante para o voto e requisito para ideologização como garantia de seu poder, a educação passou a ser valorizada. E quando um novo sistema de produção passou a exigir uma instrumentalização mais adequada da mão de obra, foram tomadas providências para resolver o problema. A educação popular foi sendo concedida, à medida que se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante, até o momento em que se organizaram movimentos populares que reivindicaram a educação como um direito de todos (JANNUZZI, 2012).

A partir de 1930 houve o crescimento das cidades devido à industrialização, em consequência houve também o aumento da preocupação com a escolaridade da população. Tal preocupação está registrada na Constituição Brasileira de 1934, quando se estabelece pela primeira vez como competência da União, a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional e ao mesmo tempo

fica estabelecido como competência, tanto da União quanto dos estados, a difusão da instrução pública em todos os graus (KASSAR, 2011).

A partir desse modelo de interpretação da história da educação brasileira tem-se elementos para o entendimento da história da educação do deficiente. Assim, na época do império, composta por uma sociedade rural e desescolarizada, foi possível silenciar sobre o deficiente e esconder aqueles cuja presença mais incomodava. Posteriormente, a escola primária foi ganhando impulso e, na sua retaguarda, também foram sendo tomadas iniciativas no intuito de organizar as escolas para as pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2012).

De acordo com Jannuzzi (2012), as Santas Casas de Misericórdia exerceram um papel importante para essas pessoas com deficiência, uma vez que atendiam também pessoas pobres e doentes seguindo a tradição europeia. A Santa Casa de São Paulo, a partir de 1717, passou a receber e acolher crianças abandonadas até 7 anos. Supõe-se que muitas daquelas crianças traziam alguns defeitos físicos ou mentais. Relatos da época revelam que eram abandonadas em lugares perigosos sujeitos a serem devoradas por animais selvagens que muitas vezes as mutilavam ou matavam.

No início do século XIX, a sociedade ocidental católica desenvolveu uma forma de assistência infantil chamada Casa da Roda dos Expostos, que pode ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia ou abandonadas por seus pais na Santa Casa de Misericórdia. Essa roda tinha o objetivo de garantir a sobrevivência do enjeitado, tendo alguma deficiência ou não, e manter oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse um bebê abandonado (SILVA, 2010). Segundo Moraes (2000),

Nesta época, o campo de assistência social reduzia-se ao setor médico hospitalar, representado pela Santa Casa da Misericórdia, e por outras poucas obras, como o Lazareto, fundado pelo governo provincial, em 1802. Com o objetivo de resolver o problema, o então presidente da Província, Lucas A. M. de Barros, Barão de Congonhas do Campo, cria, em 1825, a Casa da Roda ou Casa dos Expostos e a instala no pavimento térreo da Santa Casa da Misericórdia. O Asilo dos Expostos era também chamado de Casa da Roda em alusão ao dispositivo nela existente, uma roda que, girando em torno de um eixo perpendicular, ocupava toda uma janela — sempre aberta do lado de fora, de modo que quem desejasse se desfazer de uma criança pudesse depositá-la na caixa e, movimentando a roda, passá-la para o interior do prédio. (MORAES, 2000, P. 73)

De acordo com Jannuzzi (2012), por volta de 1857 o Brasil passa por um momento de crescimento econômico, de estabilização do poder imperial e de forte influência das ideias trazidas principalmente da França e de pessoas cujas ações estavam em destaque internacionalmente.

Diante do exposto, alguns brasileiros da época inspirados em experiências realizadas por médicos, filósofos e educadores da Europa e dos Estados Unidos, dentre eles Pedro Ponce de Leon, Thomas Willis, John Lock, Valentin Haul, Louis Braille, Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Seguin, Maria Montessori e outros, começaram a organizar serviços que atendessem pessoas com deficiências físicas e mentais (MAZZOTTA, 2001).

Segundo o mesmo autor, o atendimento escolar especial teve início no Brasil, na década de 50 do século XIX. No dia 12 de setembro de 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado pelo imperador D. Pedro II. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) por meio Decreto nº 1.320, em homenagem ao ilustre e atuante ex-professor e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho Magalhães.

Foi criado também o Imperial Instituto de Surdos-mudos em 1857. Essa foi a primeira instituição voltada para o atendimento de pessoas surdas. Desde sua criação, o instituto constituiu-se como uma escola cuja preocupação era o ensino literário e profissionalizante de meninos surdos na faixa etária entre 7 e 14 anos. Em 1957, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTTA, 2001).

De acordo com Mazzotta (2001), na primeira metade do século XX, ou seja, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais que ofereciam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Havia também outros quatorze estabelecimentos de ensino regular, dentre eles um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também alunos com outras deficiências.

O autor citado acima faz um levantamento das instituições de educação especial que surgiram na época, bem como o tipo de deficiência que atendiam. Tais instituições merecem destaque pela importância que têm na evolução da educação especial. Segue abaixo o quadro ilustrativo:

Quadro 1. Principais Instituições especializadas em Educação especial até 1950:

Período	Local	Nome da Instituição e deficiência atendida
1909	Santa Catarina	Colégios dos Santos Anjos – deficientes mentais
1905	Rio de Janeiro	Escola Rodrigues Alves – deficientes físicos e visuais
1948	Rio de Janeiro	Sociedade Pestalozzi (particular) deficientes mentais
1925	Belo Horizonte	Escola Estadual São Rafael - cegos
1936	Bahia	Escola Estadual Instituto Pestalozzi – deficientes auditivos e mentais (influência de Helena Antipoff)
1935	Pernambuco	Instituto de Cegos da Bahia (particular)
1941	Pernambuco	Escola Especial Ulisses Pernambucano – deficientes mentais
1926	Canoas - RS	Instituto Pestalozzi (particular) – deficientes mentais
1927	Porto Alegre	Grupo Escolar Paula Soares – atendimento a deficientes mentais
1941	Porto Alegre	Instituto Santa Luzia (particular) – deficientes visuais
1944	Curitiba - PR	Instituto Paranaense de cegos
1940	Taubaté - SP	Instituto São Rafael (particular) – deficientes visuais
1948	Lins	Associação Linense para Cegos (particular)
1913	Brasília	Instituto Estadual de educação Padre Anchieta – deficientes auditivos
1929	São Paulo	Instituto Santa Terezinha (particular) – deficientes auditivos
1936	São Paulo	Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz – deficientes mentais
1943	São Paulo	Lar-Escola São Francisco (particular) – deficientes físicos
1946	São Paulo	A Fundação para o Livro do Cego no Brasil

		(particular)
1950	São Paulo	Grupo Escolar Miss Browne – deficientes mentais
1950	Itaúna	Grupo Escolar Visconde – deficientes mentais

Fonte: Elaboração da autora com base em Mazzotta (2001)

Segundo Jannuzzi (2012), a educação especial no Brasil apresenta duas vertentes, que foram predominantes para que essa modalidade se efetivasse: vertente médico-pedagógica, que era mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares e a vertente psicopedagógica que não dependia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica⁴ e higienizadora⁵ da comunidade brasileira e refletiu, na educação especial, estimulando a criação de escolas em hospitais, caracterizando-se como uma das tendências mais segregadoras de atendimento aos deficientes. A criação do Serviço de Higiene e Saúde Pública deu início, em alguns estados, à Inspeção Médico-Escolar, como o projeto do doutor Francisco Sodré que se desenvolveu em São Paulo e foi responsável pela criação de classes especiais e formação de profissionais para trabalhar com esse alunado (JANNUZZI, 2012).

A vertente psicopedagógica era bastante influenciada pela psicologia, e a preocupação com aspectos intelectuais, utilizando os testes de inteligência como meio de organizar as classes homogêneas, facilitadoras do ensino e da aprendizagem (JANNUZZI, 2012).

Nessa vertente eram usadas escalas métricas de inteligência de Alfred Binet e Théodore Simon. Esse método representou uma nova maneira de classificar os deficientes, ou seja, com base nos critérios de aproveitamento escolar. Dessa forma,

⁴ De acordo com Silva (2010), o conceito de eugenia foi criado pelo inglês Francis Galton em 1883, está relacionado com a melhora biológica do ser humano. Para Galton, todas as características do ser humano (atributos físicos, mentais e morais) eram herdadas e, conseqüentemente, para que a raça humana tivesse evolução, apenas as características positivas deveriam ser transmitidas para gerações futuras.

⁵ Devido a influência da medicina sobre a educação, destacou-se o Serviço de Higiene e Saúde. Como exemplo dessa influência, as escolas foram atingidas por medidas de higiene que tinham como objetivo a limpeza das escolas e a inspeção geral de saúde. Medidas disciplinadoras com base em preceitos de higiene começaram a ser tomadas, pois havia a crença que a saúde e a educação seriam responsáveis pela regeneração do país (SILVA, 2010).

cresceu o número de alunos que a escola classificou como deficiente mental (JANNUZZI, 2012).

Resumidamente, na vertente médico-pedagógica, as decisões tanto relacionadas com o diagnóstico quanto com as práticas escolares são de responsabilidade do médico. Já na vertente psicopedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico fosse ainda muito importante.

Continuando as discussões, Miranda (2008) enfatiza que até a década de 50, a vertente psicopedagógica no Brasil foi influenciada pelas reformas na educação sob o ideário do movimento educacional Escola-Nova, que tinha como objetivo criar escolas diferentes das tradicionais e mais adequadas às transformações sociais.

Segundo a autora, essa nova corrente criticava os princípios tradicionais da educação, acusando-os de fragmentados e desarticulados. Propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, ofertando as mesmas oportunidades educacionais a todos.

Decroly e Montessori foram os maiores representantes desse movimento no Brasil. Neste período, o movimento da Escola-Nova permitiu a penetração da psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para diagnosticar as pessoas com deficiência (MIRANDA, p. 2008).

Destaca-se também, no movimento Escola-Nova, a autora e pesquisadora, psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974). Ela estudou psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, chegando ao Brasil, criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Deu início uma proposta de organização da educação primária, na rede comum de ensino, baseado na composição de classes homogêneas por nível intelectual. Foram utilizados testes de inteligência para definir as classes escolares de cada aluno, e também as classes especiais (CAMPOS, 2003).

As classes especiais surgem na tentativa de separar os estudantes sem deficiência e os estudantes com deficiência, com a pretensão de organizar salas de aula homogêneas de acordo com desenvolvimento mental. “[...] É nesse sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico” (KASSAR, 2011, p.25).

Conforme Kassar (2011), Helena Antipoff veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais em 1932, criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais.

Esse Instituto impulsionou a educação especial no estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. Segundo Campos (2003), o objetivo dessa instituição era de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares.

Foi nessa época que Antipoff introduziu no léxico da psicologia o termo excepcional (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes se afastavam da zona de normalidade, o que se justificava por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas psicopedagógicas adequadas (CAMPOS, 2003).

Segundo Mazzotta (2001), o movimento Pestalozzi iniciou-se no Brasil, com a fundação do Instituto Pestalozzi, que era particular e de caráter filantrópico, em 26 de outubro de 1926, na cidade de Porto Alegre e, posteriormente foi transferido para Canoas (RS). Foi implantado também na cidade de Belo Horizonte em 1935, graças ao trabalho incessante de Helena Antipoff. Em 1940, a Sociedade Pestalozzi se instalou no município de Ibirité, Minas Gerais. Em 1948, também por influência de Antipoff, fundou-se no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil. E, em 1952 foi fundada em São Paulo a Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

Outra instituição importante que foi criada naquela época com a ajuda de Antipoff foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – as APAES (1954), graças à articulação de pais de crianças deficientes em busca de seus direitos (MATIAS, 2016).

A APAE surge devido à necessidade de atendimento às pessoas com deficiência em um país que tinha poucas escolas, poucas classes especiais, mas com o espaço garantido na legislação⁶ da época. A primeira APAE surgiu em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Propunha a escolarização de crianças que não estava acontecendo de modo satisfatório da rede de ensino regular (KASSAR, 2011).

De acordo com a autora, a partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta sua fundação como "instituição privada que busca atender às necessidades da educação especial pública" (KASSAR, 2011, p.27), dedicando-se à escolarização das crianças, que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino.

⁶ Considerando o contexto político dessa época, a Constituição de 1934 não faz uma menção direta à educação da pessoa com deficiência, embora o artigo 149 defina que a educação é um direito de todos, em vista disso, deve ser gratuita e obrigatória.

Conforme aponta Miranda (2008), em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já possuía 16 instituições por todo o território nacional. A APAE também cresceu e já contava com 16 instituições em 1962. Nessa época foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPES).

Foi a partir de 1950, mais especificamente em 1957, que o governo federal assumiu em nível nacional, o atendimento educacional dos indivíduos que apresentavam deficiência, com a criação de campanhas voltadas para esse fim (MAZZOTTA, 2001).

A primeira campanha foi realizada em 1957, voltada para os deficientes auditivos - a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Tinha o objetivo de promover medidas necessárias para a educação e assistência de surdos em todo território nacional. Algumas atividades desenvolvidas eram treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de recursos educacionais incluindo equipamentos, livros, materiais para leitura e escrita, auxílios ópticos e assistência técnica e financeira aos serviços da educação especial e reabilitação.⁷

Depois foi criada a Campanha Nacional da Educação e Reabilitação de Deficiente da Visão, em 1958. Essa campanha era vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Consistia em dar continuidade as atividades citadas anteriormente, porém procurou oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional ao deficiente visual. Posteriormente deixou de ser veiculada a esse instituto e passou, com a denominação de Campanha Nacional de Educação de Surdos (CNEC), a subordinar-se ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (MAZZOTTA, 2001).

Conforme aponta Mazzotta (2001), em 1960, outra campanha foi feita, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Em 22 de setembro daquele ano, foi instituída junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Essa campanha tinha por finalidade promover em todo país a “educação, treinamento,

⁷ Reabilitação é o processo de tratamento de PCDs que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa a melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. A reabilitação se desenvolve necessariamente através de equipes multiprofissionais. No caso de serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta (MAZZOTTA, 2001).

reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2001, p.52).

Ao longo da década de 60, ocorreu uma grande expansão no número de escolas de ensino especial. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, número quatro vezes maior do que a quantidade existente em 1960 (MIRANDA, 2008).

Segundo Kassar (2011), em 1961 a legislação brasileira explicita o compromisso com a Educação Especial na Lei 4.024. Essa lei trata a Educação Especial, em dois artigos. O artigo 88, propõe que “dentro do possível” o atendimento ao deficiente deve ser na educação regular e no artigo 89 garante apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes aos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

Quando o Estado propõe que o atendimento aos deficientes, “dentro do possível”, seja feito na educação regular, deixa a entender que quando precisar esse ensino pode ser atendido nas instituições particulares da época como Sociedade Pestalozzi e APAEs. Para que estas consigam realizar este atendimento dará apoio financeiro. E dessa forma não se compromete integralmente com a Educação Especial.

No final da década de 60, o movimento pela integração social iniciou a inserção de pessoas que apresentavam deficiência nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer. A bandeira da integração, nas décadas de 60 e 70, era apresentar às empresas que as pessoas deficientes eram capazes de desempenhar funções competitivas. Nessa mesma época, quando as escolas especiais e as classes especiais se expandiam, a prática da integração escolar em classes comuns também seguia o modelo médico da deficiência adotado pela reabilitação profissional, ou seja, somente as pessoas deficientes mais capazes eram aceitas nas escolas comuns (SASSAKI, 1997).

Nesse sentido, Sassaki (1997) relata que a integração constitui um esforço unilateral somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abraçaram a causa da inserção social), ao passo que a pessoa com deficiência deve procurar tornar-se mais aceitável para a comunidade. A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da

reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que a diferença constituía um obstáculo e comprometia a aceitação social. Consequentemente essa abordagem é caracterizada como princípio da normalização.

O conceito de normalização só chegou em nosso país na década de 70, está relacionado à igualdade de oportunidades em todos os segmentos da nossa sociedade, com interações sociais e experiências para adultos e crianças, assim como são oferecidas a qualquer pessoa. Esse conceito era contrário ao modelo de segregação e defendia a ideia de possibilitar às pessoas com deficiência condições de vida o mais normais possível, aparentando-se a de todas as pessoas consideradas normais (MIRANDA, 2008).

De acordo com esse princípio, os indivíduos com deficiência devem ser educados em um ambiente o mais normal possível, oferecendo recursos materiais e ambientes o mais próximo possível dos outros educandos, evitando assim a segregação.

Em meados da década de 70, os países desenvolvidos se encontravam em amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade. No Brasil, nesse momento, ocorreu a institucionalização da Educação Especial no planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Sua finalidade era promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Neste momento, a CADEME deixou de existir, passando para o CENESP a responsabilidade pela parte financeira e patrimonial (MIRANDA, 2008).

Cabe salientar que em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a Educação Especial em apenas um artigo:

Art. 9º- Os alunos que apresentam deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos componentes Conselhos de educação (LEI nº 5.692, 1971)

Miranda (2008) relata que o fato de não terem sido citados os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos com conduta típica das síndromes neurológicas e psicológicas gerou muita polêmica naquela época.

Como destaca Mazzotta (2001), as finalidade e competências do CENESP foram detalhadas no seu Regimento Interno, Artigo 2º e seu Parágrafo Único, nos seguintes termos:

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educando com problemas de conduta e os superdotados, visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (MAZZOTTA, 2001, p. 56)

Observa-se no referido artigo do CENESP a preocupação com a oferta da educação especial desde a pré-escola até o ensino superior das pessoas com deficiência à época. Embora o ensino ainda fosse, em parte, segregador devido à existência de classes especiais, instituições particulares de Educação Especial e APAES, observa-se o início do movimento pela integração começando timidamente tentando um melhor e mais adequado atendimento a essas pessoas.

A prática da integração social no cenário mundial teve grande impulso a partir dos anos 80, isso se deu em razão dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No país, essa década representou um tempo marcado por muitas lutas sociais realizadas pela população marginalizada (MIRANDA, 2008).

Conforme aponta Miranda (2008), em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). Em 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado e extinguiu a SESP. Sendo assim, as funções que eram da competência da Educação Especial ficaram a cargo da Secretaria de Educação da Educação Básica (SENEB). Em 1992, com a saída do presidente da República, Fernando Collor de Mello, houve novamente uma reestruturação dos Ministérios e foi criada novamente a Secretaria da Educação Especial (SEESPE), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

As mudanças sociais ocorreram em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nessas mudanças é de fundamental importância. Nessa direção, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, define a integração escolar como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, entende-se que ficou assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito de todos à educação, garantindo-se, assim, o atendimento

educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (MIRANDA, 2008).

Destaca-se, pela importância e abrangência na luta das pessoas com deficiência por uma educação especial e inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Essa lei reforça a obrigação do governo de promover a educação a todos. O capítulo V trata especificamente da educação especial e expressa em seu artigo 58, que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado.

Em meados da década de 1990, começaram as discussões, no país em torno do modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar, ou seja, o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas de ensino pessoas com deficiência. Esse novo paradigma surge em contraposição ao modelo de integração vigente na época (MIRANDA, 2008).

Sassaki (1997) contribui ao destacar que o movimento de inclusão social começou na segunda metade dos anos 1980 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 também em países em desenvolvimento e se fortaleceu nos primeiros dez anos do século XXI abrangendo todos os países.

Como ressaltam Mantoan e Prieto (2006), a Constituição e as leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira com um novo olhar educacional e que aponte para uma melhoria significativa no ensino.

Seguindo esse pensamento, Mantoan (2013) discute que atualmente os desafios educacionais são inúmeros. Em muitos lugares, os problemas encontrados nos séculos anteriores ainda existem. Dentre eles: analfabetismo, evasão escolar, questionável formação de professores, currículos e conteúdos defasados, estruturas físicas precárias, concepções pedagógicas obsoletas, mecanismos de avaliação punitivos, salários ínfimos e péssimas condições de trabalho para os funcionários do sistema e vínculos irrisórios com a comunidade. São problemas sérios que ainda fazem parte da realidade escolar na atualidade.

Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que o movimento inclusivo nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado por seu caráter ameaçador a toda e qualquer mudança, em especial no meio educacional, acaba convencendo a todos pela sua lógica e pela ética do seu posicionamento social.

A proposta de inclusão não é uma condição direcionada apenas ao professor, mas atinge toda a escola, desde os profissionais que nela trabalham abrangendo a diversidade até as adaptações em todos os sentidos. Incluir significa aceitar e proporcionar o bem-estar e a aprendizagem daqueles que necessitam.

A escola deve se preparar para trabalhar com a diversidade, superando barreiras e valorizando cada um na sua individualidade enquanto sujeitos singulares e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, na qual todos tenham um único objetivo: o conhecimento.

2.3 POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES NACIONAIS SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

O tempo marca a trajetória da humanidade, visto que o percurso histórico do indivíduo reflete o ser social, e o passado influencia as ações do presente, que por sua vez, arquitetam as do futuro (PEREIRA, 2019). Tendo em vista essas palavras, é de suma importância traçar um percurso histórico para compreender como se deu o avanço nas questões legais relativas aos direitos da Pessoa com Deficiência.

Para Nishioka (2022), a criação das leis foi marcada historicamente no contexto de regular as relações sociais do ser humano no mundo, dessa forma, a lei nasce em uma base contraditória entre direitos e deveres do cidadão, garantindo o direito à liberdade, embora haja o controle e a intervenção do Estado.

O grande marco referencial que constitui o fundamento dos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); esse documento foi proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, no Palácio de Chalcoit (NISHIOKA,2022).

Este documento foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial, que trouxe muitas mortes e atos bárbaros em algumas partes do planeta. O surgimento deste documento trouxe maior conscientização a respeito dos direitos do indivíduo.

Em seu preâmbulo, a DUDH ressalta a importância do aparato legal para que o indivíduo não seja compelido, em supremo recurso, à insurreição contra a tirania e opressão (ONU, 1948). O documento também afirma que todos os Países-Membros devem comprometer-se, em cooperação com as Nações Unidas, com o respeito

universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades.

Fica evidente que todos os direitos adquiridos até hoje foram garantidos mediante a criação de leis que asseguram a dignidade da mulher e do homem. Para Cury (2022), o direito torna-se ainda mais significativo quando é declarado e garantido pelo poder interventor do Estado, no propósito de assegurá-lo e implementá-lo.

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259)

Além da DUDH, também surgiu, em consonância com a legislação sobre direitos humanos e sociais, a Convenção sobre os Direitos da Criança que foi estabelecida pela Assembleia Geral da ONU em 1989. O documento foi promulgado pelo Brasil no Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 e foi assinado por 196 países (NISHIOKA, 2022).

Segundo Nishioka (2022), o primeiro artigo do documento estabelece que é considerada criança toda pessoa menor de 18 anos de idade. No segundo Artigo ficou determinado a garantia de proteção e segurança a toda criança sujeita a jurisdição, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.

Outro marco significativo, que tem sido o principal referencial mundial para a garantia e proteção do direito à educação, aconteceu em março de 1990 durante a Conferência Mundial sobre Educação para todos na cidade de Jomtien, na Tailândia. A partir dessa conferência foi proclamada a Declaração Mundial de Educação para Todos.

De acordo com o documento, em seu preâmbulo, passados mais de 40 anos desde a afirmação da DUDH e apesar dos esforços realizados por vários países para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não tem acesso ao ensino primário;

- mais de 960 milhões de adulto - dois terços dos quais mulheres são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimento e habilidades essenciais. (DUDH, 1948)

De acordo com a declaração de Jomtien, sua meta é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada criança, jovem e adulto. O esforço a longo prazo para atingir o objetivo proposto deve ser sustentado, estabelecidos por metas intermediárias e avaliado quanto aos progressos realizados.

Embora esses objetivos tenham sido alcançados parcialmente em alguns países, em outros nem saíram do papel, a inclusão das minorias ganhou destaque e passou a ser discutida internacionalmente no âmbito educacional e social. Dessa forma, passou a ser uma importante conquista das PCDs.

Passados quatro anos desde a declaração de Jomtien, o tema inclusão passou a ter mais força com a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha. A Declaração de Salamanca foi o marco mais diretamente voltado para a educação especial resultante das discussões ocorridas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Teve a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Foi oficialmente chamada de Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial.

Participaram dessa conferência 92 governos e 25 organizações. Eles reforçaram e reafirmaram o compromisso do documento firmado em Jomtien, no qual pactuaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de providenciar a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca tem como princípios:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades, aqueles com necessidades

educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (MEC,2020, p.1).

A declaração deixa claro que toda pessoa tem direito à educação, independentemente de apresentar ou não necessidades educacionais especiais, sendo que todas as pessoas possuem interesses e características individuais, o que torna a aprendizagem única. Nesse sentido, os sistemas educacionais devem levar essas condições em consideração tendo em vista, que todos devem ter acesso à rede regular.

É de suma importância que a escola inclusiva reconheça que a diferença entre as pessoas é justamente o que as torna únicas. Dessa forma, pode-se apontar que a aprendizagem precisa ser centrada nas potencialidades do sujeito e não na dificuldade, valorizando o que ele é capaz de realizar.

Nesse sentido, Glat e Blanco (2007) afirmam que a maioria dos alunos que fracassam na escola não tem dificuldades para aprender, mas sim enfrentam obstáculos relacionados à maneira como são ensinados. Para que a escola consiga cumprir sua função de acolher a todos, se torna necessário considerar como relevantes as características individuais e não priorizar a dificuldade ou impossibilidade de aprendizagem.

Mantoan (2015) também traz considerações sobre o assunto e afirma que a inclusão não prevê a utilização de práticas ou métodos de ensino específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem. Os alunos devem aprender no seu limite, o professor precisa levar em conta esses limites e explorar convenientemente a capacidade de cada um.

Nesse sentido, Nishioka (2022) salienta que esta sequência de convenções e pactos internacionais em relação aos direitos humanos, educação para todos e outros documentos firmados em escala mundial, revelam questões estruturais de injustiça social, desigualdade de renda, de oportunidade, de educação e traz à tona grande luta pela sobrevivência dos mais pobres nos países capitalistas, onde a diferença de classes é gritante e eles vivem às sombras lutando pela sobrevivência.

Ampliando a discussão anterior, cita-se outro importante documento: a Carta do Terceiro Milênio. O documento foi aprovado no dia nove de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral. A finalidade da carta é garantir uma sociedade mais justa, com direitos e deveres iguais para toda a população.

Segundo a Carta, no terceiro milênio, a meta de todas as nações deve ser a de evoluir para sociedades que protejam os direitos das PCDs mediante o apoio ao empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Sendo assim, a Carta para o Terceiro Milênio é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, acreditando que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes.

“Não basta garantir a inclusão apenas na sala de aula; a Carta para o Terceiro Milênio deixa claro que em todos os aspectos tem que haver o sentido da inclusão” (CIRÍACO, 2020, p.2). Para a autora, também é necessário quebrar as algemas da discriminação, do preconceito e da homogeneidade. Perceber que todos os sujeitos precisam viver como indivíduos ativos e capazes na sociedade.

Outra convenção importantíssima foi a Convenção da Guatemala. Essa convenção aconteceu em Guatemala no dia 28 de maio de 1999, com foco na Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as PCDs. Foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, entrou em vigor em 14 de setembro de 2001 e afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define, ainda, como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Nesse documento fica claro que toda e qualquer forma de discriminação das pessoas com deficiência é crime, portanto, deve-se possibilitar mundialmente situações que garantam a acessibilidade em todo e qualquer contexto.

O objetivo do documento é prevenir e eliminar toda forma de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à

sociedade (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999). Além disso, cita a definição do termo discriminação:

O termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 3)

Conforme Zanata e Treviso (2016), todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das demais pessoas e esse documento tem o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as PCDs e facilitar sua plena integração na sociedade.

A Convenção sobre o Direito da Pessoa com Deficiência também é um documento importante que tem grande abrangência em relação à inclusão. Foi assinada em Nova York em 2007 e promulgada pelo Brasil através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Esse documento enfatiza o modelo social de interpretação da deficiência e salienta que as limitações existentes no ambiente físico e social são mais relevantes do que as condições individuais.

Em seu Artigo 24, o documento, citado acima, reconhece o direito à educação sem discriminação e em igualdade de oportunidade às pessoas com deficiência. Afirma que os Estados deverão garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas, que possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, com adaptações razoáveis de acordo com as necessidades de cada um, oferta de apoio necessário e que seja efetivo o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento havendo inclusão plena.

No contexto das políticas educacionais inclusivas no Brasil, existem vários documentos que legitimam os direitos das pessoas com deficiência. Neste trabalho serão abordadas apenas as legislações mais relevantes devido à grande quantidade de documentos que orientam o assunto.

Dentre eles pode-se citar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garantiu o direito à educação e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispôs que a educação, em consonância com recomendações internacionais, fosse reconhecida como um direito humano e, portanto, um direito social. Além disso assegura o direito

ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A Carta Magna afirma, no artigo 3 inciso IV, que se deve promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e garante aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 13).

Além do artigo citado acima, a Constituição Federal (1988) estabelece em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já no Artigo 206, assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado é garantido no Artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 94).

Após a criação da CF de 1988 todos passaram a ter direito à educação, inclusive as pessoas com deficiência. As pessoas que possuíam necessidades educacionais especiais deveriam frequentar, preferencialmente, a rede regular de ensino, ou seja, deveriam estar incluídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, convivendo com todas as outras crianças. Quando houvesse necessidade, deveria ser ofertado o atendimento especializado, em contraturno a estes alunos. Isso representou um grande avanço para as PCDs, pois além de receber atendimento especializado, teria a oportunidade de socializar-se com crianças da mesma idade e partilhar os mesmos conteúdos que seus pares, embora de maneira adaptada, quando fosse necessário.

Outro aspecto importante que a cultura inclusiva trouxe e que deve ser ressaltado é que com a convivência com os colegas com deficiência, os educandos sem deficiência podem desenvolver a compreensão, o respeito, a empatia e a diferença do outro passa a ser considerada normal. Cabe à escola orientar os alunos e demais funcionários para que o resultado seja sempre satisfatório.

Em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA pela Lei nº 8.069, no artigo 55, reforça os dispositivos legais citados acima, ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (MEC, SEESP, 2007)

Já o Artigo 54, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado seja oferecido às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino e no Artigo 66, ao adolescente com deficiência é garantido trabalho protegido⁸ (BRASIL, 1990).

Outro documento que merece atenção especial é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB destina o capítulo V à Educação Especial. No Artigo 58, essa legislação declara a Educação Especial como modalidade da educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, devendo ser oferecido o serviço de apoio especializado aos alunos quando houver necessidade.

O artigo 59 define que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (LDB, 1996, p.39).

⁸ O termo “trabalho protegido” diz respeito àquele que preserva a pessoa com deficiência de ambientes insalubres, perigosos ou de atividades com jornada mais extensa do que o permitido.

A LDB resguarda o direito de todos à educação e também da Pessoa com Deficiência retratando a urgência de medidas e ações para que essas pessoas possam ser incluídas no sistema regular de ensino. No entanto, não basta incluir; é necessário que se assegure um ensino de qualidade, mediante investimentos significativos na área.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, estabeleceu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades, dando ênfase à atuação complementar da educação especial ao ensino regular (PEREIRA, 2019). Inclusive no ensino superior.

Conforme aponta Batista (2021), esse decreto define que a Educação Especial deve ser gratuita e obrigatória nos estabelecimentos públicos de ensino e os direitos dos alunos com deficiência devem ser os mesmos dos demais, tais como transporte escolar, merenda escolar e bolsa de estudos. O importante é que mesmo com suas limitações, o aluno com deficiência seja tratado igualmente perante os colegas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (SEESP, 2007).

O PNE destaca as tendências recentes dos sistemas de ensino que é a integração e a inclusão do aluno com NEE no sistema regular de ensino. Conforme o documento, quando isso não for possível em razão das necessidades do educando, o atendimento deverá ser realizado em classes e escolas especializadas (SILVA e SANTOS, 2017).

Os autores, citados anteriormente, apontam que deve haver também a ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; e expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas regulares.

Dessa forma, fica claro que os professores da rede regular de ensino precisam ter acesso a conhecimentos específicos para conseguir atender as especificidades dos alunos com deficiência. Para tanto, é preciso que os educadores

conheçam a legislação que orienta a Educação Especial, bem como quais são os serviços oferecidos por essa modalidade da educação.

Segundo Pereira (2019), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, definem que os sistemas de ensino devem se organizar para atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais assegurando condições adequadas para uma educação de qualidade.

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, admitindo a possibilidade de substituir o ensino regular, o que não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede de ensino (SEESP, 2007).

Esse documento aponta os princípios de preservação da dignidade humana, da identidade e do exercício da cidadania, reafirmando os direitos de acesso e permanência na escola regular dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as adaptações necessárias e os serviços de apoio quando os mesmos se fizerem pertinentes.

Em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivou entre suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas referentes às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem o acesso e a permanência no ensino superior (SEESP, 2007).

Nessa direção, o governo brasileiro comprometeu-se a oferecer uma educação de qualidade para todos. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino passaram a ser tarefas prioritárias (BRASIL, 2007).

Segundo o documento, as instituições de ensino superior precisam responder ao cenário atual, onde a exclusão e desigualdades sociais, mudanças ambientais e agravamento de violência coloca em risco a vigência dos direitos humanos. Levando em consideração tal contexto, elas podem contribuir não só com a sua

capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), a contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração de oito princípios, dos quais se destacam dois por abrangerem a temática em estudo neste trabalho:

- os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação (BRASIL, 2018, p.25).

Conforme o explicitado acima, entende-se a necessidade e a urgência de promover uma cultura inclusiva também no Ensino Superior. Trata-se de uma cultura de proteção e defesa que visa disseminar conhecimentos, com o compromisso de uma formação crítica, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007 foi mais um importante documento para o contexto inclusivo. Esse documento teve como eixo a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica das escolas, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) (SEESP, 2007).

Estimulando a inclusão educacional e social o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, e estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, foi desenvolvido o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos (SEESP, 2007).

O Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana surgiu com o objetivo de estimular e apoiar os governos municipais e estaduais a cumprirem suas atribuições e desenvolver ações que garantissem acesso para pessoas com restrição de

mobilidade aos sistemas de transportes, equipamentos urbanos e circulação em áreas públicas.

Nesse mesmo período, diversas leis, decretos e portarias foram criados e contribuíram muito no processo de inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. Segundo Silva e Santos (2017), esse documento acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, pretendeu constituir políticas públicas que promovessem uma educação de qualidade para todos os alunos. A Educação Inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.5).

O documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e orienta os sistemas de ensino garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (SEESP, 2007, p.8).

Em 2008, foi criado o Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, definindo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O decreto nº 6571/2008 visou o desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e estabeleceu o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

No seu Artigo 1º § 1º, define o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo: “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1).

O Artigo 2º dispõe sobre os objetivos do AEE:

- I- promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, p. 1).

Os objetivos citados acima visam garantir o acesso e a participação dos alunos nas escolas regulares, bem como a aprendizagem de cada aluno. A sala de AEE deve ter recursos didáticos e pedagógicos que visem a complementar o ensino e eliminar as barreiras para que o aluno tenha condições de seguir seus estudos com êxito.

Em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado pela a então presidente Dilma Rousseff por meio de um novo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual em seu Artigo 1º § 1º define o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei também é conhecida por Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Essa é “a lei infraconstitucional mais atual que dá suporte e propõe garantias e proteção aos direitos das pessoas com deficiência [...]” (NISHIOKA, 2022, p. 33).

A Lei 13.146 define punições para atos de discriminação e prevê mudanças em diversas áreas, com ênfase na educação. O documento obriga as escolas privadas a promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, promoverem adaptações necessárias sem cobrar nenhum adicional financeiro, nem em mensalidades e nem em matrículas. A lei prevê pena de um a três anos de reclusão, mais multa para quem a descumprir.

O Estatuto define em seu Artigo 28, dentre outras atribuições, o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; inclusão de conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Em seu Artigo 30, o Estatuto orienta que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 10).

Outra lei importante para os deficientes é a Lei nº 13.409/2016. Essa lei determina que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de Instituições Federais de Educação Superior. Segundo Batista (2021), a lei já beneficia estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. A quantificação das vagas é definida pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último Censo do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os documentos oficiais supracitados apontam caminhos e ferramentas para inclusão e permanência das pessoas com deficiência na rede regular de ensino independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. De acordo com as normatizações devem ser oferecidas as mesmas condições e oportunidades sociais,

educacionais e profissionais para todas as pessoas. Assim será garantido o processo de inclusão para atingir a individualização de cada estudante, dessa forma as experiências proporcionadas a estes farão com que eles se estabeleçam como parte da sociedade na qual estão inseridos.

2.4 Transtorno do Espectro Autista

O objetivo desta pesquisa é analisar a educação inclusiva em relação às pessoas com deficiência. Mais especificamente, a inclusão escolar da pessoa que possui autismo. Neste sentido, este item será discutido o conceito de autismo.

O autismo no Brasil tem se tornado alvo de crescente atenção da mídia com ênfase na dimensão neurobiológica de pesquisas científicas (no campo da genética e da neurociência) e em relação às legislações e políticas públicas que vêm sendo criadas para amparar os autistas, facilitando o processo de inclusão social e equiparação de oportunidade para essas pessoas.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também chamado Transtorno do Espectro Autista, formam um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que, geralmente, são observadas em crianças entre dois e três anos de idade (MACIEL e FILHO, 2009). Caracterizam-se por comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos. Ainda não se chegou a um consenso a respeito das causas do autismo entre a comunidade científica. Pode apresentar formas suaves a graus severos de comprometimento, podendo estar associado com outras síndromes, como Down, Williams, X-frágil, prejudicando ainda mais o indivíduo (MACIEL e FILHO, 2009).

Maciel e Filho (2009) apontam que a palavra autismo surgiu nas descrições da esquizofrenia, em 1908, criada por Eugene Bleuler, em correspondência com Freud. Em 1943, Leo Kanner, residente nos Estados Unidos e Hans Asperger, residente na Áustria, a usaram para descrever o mesmo padrão de comportamento de crianças que se mantinham alheios às pessoas à sua volta. Demonstravam interesse fixo em assuntos restritos, linguagem mecânica quando falavam e tendência à rotina e à mesmice. O estudo de Hans Asperger, que envolvia cerca de 200 pacientes e foi publicado em alemão em 1944, ficou esquecido do grande

público médico, até que uma médica inglesa chamada Lorna Wing, mãe de um menino autista, o traduziu para o inglês em 1981.

Segundo Pereira (2019), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de alterações no desenvolvimento, de causa multifatorial, sendo uma delas de origem genética. As principais características de um autista são os prejuízos na comunicação, o comportamento restrito e estereotipado. Cada autista apresenta suas particularidades com graus e formas diferentes. As alterações conforme a American Psychiatric Association⁹ – APA (2014), encontradas no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders¹⁰ – DMS-5, são classificadas de acordo com o nível de suporte necessário e estão divididas em três níveis:

No nível 1, a pessoa com TEA necessita de apoio, tem prejuízos na comunicação, dificuldade para iniciar interação social, apresentando desinteresse social e prejuízos comunicacionais devido à falha na linguagem receptiva e expressiva. A pessoa com TEA também apresenta inflexibilidade comportamental, dificuldade na troca de atividades, rigidez e prejuízo na organização e planejamento, podendo surgir problemas na independência (DSM-5, 2014).

No nível 2 a exigência de apoio é substancial. Mesmo na presença de apoio, os déficits se apresentam como graves, tanto na comunicação verbal como na comunicação não verbal. Outra característica apresentada nesse nível é a limitação “em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros” (DSM-5, 2014).

O nível 3 apresenta um prejuízo agravado, sendo a exigência de apoio muito substancial. Nesses casos, os déficits na habilidade de comunicação verbal e não verbal são graves, com limitações excessivas na interação social e resposta à iniciativa do outro. De acordo com a APA (2014), a pessoa apresentará extrema dificuldade em lidar com mudanças, apresentando acentuado prejuízo em todas as esferas, com grande resistência em mudar ações e também inflexibilidade presente nas atividades propostas (DSM-5, 2014).

Conforme destaca Pereira (2019), essa divisão em níveis (leve, moderado e grave), a partir do DSM-5 (APA, 2014), se difere no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-IV (APA,1995), em que subdividia o Transtorno do Espectro Autista nas seguintes categorias: Autismo (clássico), Asperger, Transtorno

⁹ Associação Psiquiátrica Americana

¹⁰ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett, Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. No DSM-IV, essa subdivisão representava as especificidades que o Transtorno poderia assumir, sendo que a partir do DSM-5, não são mais utilizadas. Com essa mudança ocorreram muitas discussões em vários setores do conhecimento, porém essa nova classificação do DSM-5 parece facilitar o diagnóstico precoce.

De igual modo, há diferenças na forma como o autismo é classificado na Classificação Internacional de Doenças, nas versões CID-10 e CID-11. No Brasil, os profissionais de saúde utilizaram a CID-10 como instrumento para avaliação e diagnósticos de doenças e transtornos. Nessa versão da classificação, o autismo era referido como Transtorno Global do Desenvolvimento e recebia o código F84 e apresentava subdivisões igual ao DSM-IV: Autismo infantil (F84.0), Autismo atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), outros Transtornos Desintegrativos da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia associado a Retardo Mental e a Movimentos Esteriotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84.8), e Transtornos Globais Não Especificados do Desenvolvimento (F84.9) (PEREIRA, 2019).

No entanto, em junho de 2018, a Organização Mundial de Saúde lançou o CID-11 que classifica o autismo como 6A02. Essa modificação corresponde às mudanças realizadas no DSM-5 sendo as subdivisões do TEA relacionadas a prejuízos de linguagem funcional e deficiência intelectual. A nova classificação entrou em vigor a partir do dia 1 de janeiro de 2022. A atualização da versão 10 para a versão 11 apresenta mudanças importantes como já citado anteriormente, o que pode ser verificado mais claramente no quadro a seguir:

Figura 6 - Autismo – Classificação CID-10 e CID-11

Autismo – Classificação	
*TEA – Transtorno do Espectro do Autismo *DI – Deficiência Intelectual	
CID-10	CID-11
• F84 Transtornos globais do desenvolvimento • F84.0 Autismo infantil • F84.1 Autismo atípico • F84.2 Síndrome de Rett • F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância • F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados • F84.5 Síndrome de Asperger • F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento • F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	• 6A02.0 TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.1 TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.2 TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.3 TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.4 TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.5 TEA com DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado • 6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado

Fonte: Asperger e Autismo no Brasil (2019) apud Benute (2020)

Segundo Benute (2020), as síndromes antes denominadas Asperger e Rett deixaram de ser consideradas e passaram a ser enquadradas como Transtorno do Espectro Autista.

A Organização Mundial da Saúde - OMS calcula que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo que dois milhões são brasileiras (Henriques, 2018). O Center for Disease Control and Prevention – CDC (2021), aponta uma prevalência de uma em cada 44 crianças terá TEA. O número de estudantes autistas matriculados na educação regular no Brasil apresentou um aumento de 37,27% em um ano. O TEA é quatro vezes mais comum entre meninos do que entre meninas, ocorrendo entre todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos. Em 2017, revelou-se que 77.102 crianças e adolescentes com autismo estavam estudando em classes regulares, enquanto em 2018 esse índice subiu para 105.842 (INEP, 2018).

Klin (2006) aponta que há uma incidência maior de autismo em meninos do que em meninas, com proporções médias de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina. Essa proporção varia de acordo com grau de funcionamento intelectual. Segundo a autora, alguns estudos relataram proporções de até 6,0 ou mais homens para cada

mulher, em indivíduos com autismo sem retardo mental, ao passo que as proporções entre os que tinham retardo mental de moderado a grave eram de 1,5 para 1. Ainda não há explicações claras sobre o assunto, mas uma possibilidade é de que os homens possuam um limiar mais baixo para disfunção cerebral do que as mulheres, ou que seria necessário um prejuízo cerebral mais grave para causar TEA em uma menina. Outra hipótese proposta inclui a possibilidade de que o autismo seja uma condição genética ligada ao cromossomo X (dessa forma, tornando os homens mais vulneráveis), mas atualmente não há dados para assegurar quaisquer conclusões.

Em relação às características sociocomunicativas, os autistas podem ter dificuldades em desenvolver, compreender e manter relações interpessoais, dificuldade em estabelecer um diálogo ou uma abordagem social incomum, de se colocar no lugar do outro e em compartilhar sentimentos. Essas dificuldades de comunicação podem abranger a compreensão e o uso de gestos, entonação da fala, não compreender as expressões faciais e não fazer um contato visual (APA, 2014).

Já nos padrões restritos e repetitivos, é comum pessoas com TEA apresentarem padrões como girar, agitar as mãos, correr para cima e para baixo, uso de objetos, fala estereotipada ou repetitiva, insistência nos mesmos objetos, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos verbal ou não verbal, interesse fixo e altamente restrito que não é normal em intensidade e foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente. Esses sintomas causam prejuízos para as atividades do cotidiano, inclusive ao aprendizado educacional e escolar, pois os autistas não conseguem lidar com uma variedade de estímulos em sua vida diária (APA, 2014).

Como aponta a APA (2014), muitos indivíduos com TEA apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem, que podem ser atrasos na fala, compreensão da linguagem aquém da produção, por exemplo.

As causas do autismo ainda não foram totalmente definidas. Sua origem pode estar relacionada a quatro paradigmas: fatores biológico-genéticos, ambientais, relacionais e à concepção da neurodiversidade humana (FADA e CURY, 2016).

No que tange ao primeiro paradigma, a comunidade científica analisa o autismo como uma doença neurológica congênita e afirma que a sua origem está nas alterações do sistema nervoso central, mais particularmente nos genes, que

podem ser herdados e/ou que sofreram alguma mutação genética espontânea. As estimativas indicam que centenas de genes estejam envolvidos em uma complexa combinação genética. Talvez essa seja a explicação para uma variedade e gravidade de sintomas (FADA e CURY, 2016).

No paradigma ambiental, o autismo é visto como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Nesse paradigma, a gravidade das características autistas depende da duração e intensidade da exposição aos fatores de risco. Porém, os pesquisadores estão de acordo em que existem vários agentes ambientais responsáveis pelo autismo, e que deve haver, simultaneamente, uma predisposição genética na criança (FADA e CURY, 2016).

Segundo as autoras, podem ser considerados fatores de risco ambientais atuais três grupos principais de acordo com os tipos de agentes: (a) os agentes infecciosos que procedem de uma doença, como a rubéola congênita e o citomegalovírus; (b) os agentes químicos que procedem do contato com substâncias químicas, como o uso do ácido valproico¹¹ e da exposição à poluição atmosférica; e (c) que será denominado de “agentes associativos”, e que procedem, por exemplo, do aumento da idade parental e de doenças maternas gestacionais, como o diabetes e a hipertensão (FADA e CURY, 2016).

Conforme Fada e Cury (2016), o paradigma relacional está associado às relações familiares. O autismo é tido como um problema psicológico desencadeado na infância a partir de uma falha na relação mãe-bebê. Nesse paradigma, parte do princípio de que a gravidade das características está relacionada à combinação singular formada pela falha da função materna e pela forma como a criança foi afetada no seu desenvolvimento emocional.

Já o quarto paradigma diz respeito à neurodiversidade. Nesse paradigma, o autismo é visto como uma diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento neurológico atípico, consistindo numa questão de identidade que não precisa ser tratada, mas deveria ser aceita e respeitada pela sociedade (FADA e CURY, 2016). As autoras destacam que a etiologia mais aceita se refere a uma visão de que a combinação entre o paradigma genético e o ambiental modifica o funcionamento cerebral das pessoas com TEA.

¹¹ Remédio usado para tratar episódios convulsivos, crises de ausência, transtorno bipolar e até mesmo transtorno do pânico.

O paradigma da neurodiversidade reconhece o TEA como deficiência, porém o considera também como uma condição neurodiversa. Em consonância com o modelo social da deficiência, supõe que todas as formas de neurodiversidade sejam respeitadas.

Nesse sentido, a neurodiversidade se opõe ao modelo médico da deficiência e os aspectos negativos que se tem em relação àqueles que possuem aspectos neurológicos neurodivergentes (LOCH, 2023).

Conforme afirma KLin (2006), as possíveis razões para o grande aumento na prevalência estimada do autismo de acordo com estudos realizados nos Estados Unidos são: 1) a adoção de definições mais amplas de autismo; 2) maior conscientização entre os clínicos e na comunidade mais ampla sobre as diferentes manifestações de autismo ; 3) melhor detecção de casos sem retardo mental; 4) o incentivo para que se determine um diagnóstico devido a elegibilidade para os serviços proporcionada por esse diagnóstico; 5) a compreensão de que a identificação precoce (e a intervenção) impulsionam um desfecho positivo (estimulando assim o diagnóstico das crianças jovens, iniciando o tratamento precocemente); e 6) a investigação com base populacional, que aumentou amostras clínicas referidas por meio do sistemático “pente-fino” na comunidade em geral à procura de crianças com autismo.

Segundo a autora, é importante ressaltar que o aumento nos índices de prevalência do TEA significa que mais indivíduos são identificados como tendo o espectro. Porém, isso não significa que a incidência geral do autismo esteja aumentando. Por causa desse aumento no número de diagnósticos, levou-se à ideia de que estava ocorrendo uma “epidemia” de autismo. Portanto, não existem evidências confirmadas de que isso seja verdadeiro, e os riscos ambientais potenciais que hipoteticamente seriam “ativadores” de tal epidemia não receberam nenhuma validação empírica (KLIN, 2006).

A elevação nas taxas de pessoas com TEA ainda é controversa. Estudos de Schmidt (2017) apontam que as explicações mais consistentes em que algumas mudanças recentes têm acarretado esse aumento, como maior sensibilidade das ferramentas de diagnóstico, aumento dos locais de referência para registro desses diagnósticos, além da difusão de conhecimentos sobre o transtorno nas áreas da saúde e educação.

Segundo Schmidt (2020), teorias explicativas sobre o processamento cognitivo no autismo buscam associar quais são as relações cérebro-comportamento e, com isso, encontrar respostas que expliquem mais sobre esses sujeitos tão únicos. Dessa forma, as verdadeiras causas do espectro ainda são desconhecidas.

De acordo com o DSM - 5 (2014), a ausência de capacidades sociais e comunicacionais em crianças com TEA pode ser um impedimento à aprendizagem, principalmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. A insistência em rotinas e a aversão à mudança, no ambiente doméstico, bem como sensibilidades sensoriais podem interferir na alimentação e no sono e tornam os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). Quando a criança apresenta dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança, acarreta impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos que não possuem dificuldade de aprendizagem. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter sua independência comprometida devido à rigidez e à dificuldade contínua com o novo.

Muitas pessoas com TEA têm funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta, mesmo quando não apresentam deficiência intelectual, conforme avaliado por indicadores como vida independente e emprego remunerado. As consequências do autismo no envelhecimento são desconhecidas, porém o isolamento social e problemas de comunicação (por exemplo, redução da busca por ajuda) provavelmente trazem consequências para a saúde na velhice (DSM 5, 2014).

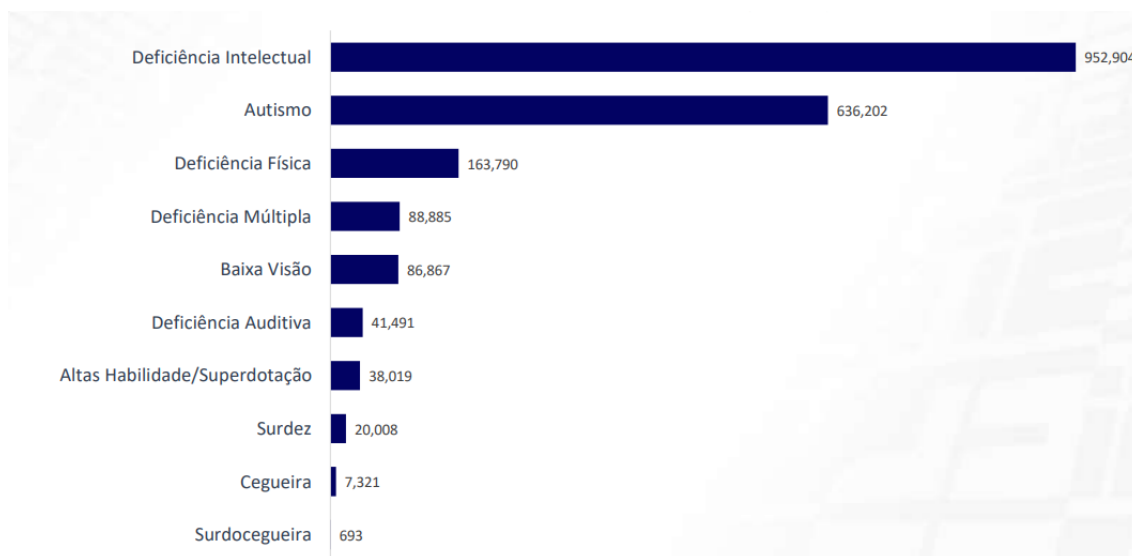
O paradigma da inclusão favoreceu a inserção dos alunos com TEA em todos os ambientes da sociedade, principalmente no espaço formal de educação. Porém, inclusão vai muito além de apenas inserir no ambiente escolar; é mais do que simplesmente matricular a criança, pois exige acompanhamento e preparação para os profissionais da escola que irão receber esse aluno.

Segundo Pereira (2019), as matrículas de pessoas com TEA aumentaram significativamente em classes comuns e revela a necessidade de utilizar estratégias e recursos para o acompanhamento deste estudante na escola. No entanto, para o autista, o ambiente escolar pode ser desafiador, não só por suas características e

especificidades comportamentais como também pela unicidade do processo ensino aprendizagem.

De acordo com dados do Censo Escolar/ MEC/INEP (2023), o autismo apresenta o segundo maior número em atendimento na educação especial ficando atrás apenas dos estudantes com deficiência intelectual. Veja o gráfico:

Figura 7. Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno Global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2023



Fonte: Inep / Censo Escolar 2023

Um dos grandes entraves enfrentados pelo aluno autista na escola é sua dificuldade de aprendizagem devido ao grau de comprometimento na comunicação e na socialização com seus pares. No entanto “O aluno com transtorno do espectro autista aprende”, (CUNHA, 2013, p. 15), pois a aprendizagem é característica do ser humano. E continua: “O ensino e aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento” (CUNHA, 2013, p. 15) da qual também faz parte o discente com autismo.

Segundo Cunha (2013), o professor é essencial para o êxito da ação inclusiva, não somente pela importância de seu ofício, mas também em razão da função social que desempenha. Nesse sentido, o professor precisa ser valorizado, formado e capacitado.

Nota-se uma grande dificuldade em articularem práticas de ensino como alternativas para sobrepujar os obstáculos quando o assunto é acesso e permanência de alunos com dificuldade de aprendizagem na escola, porém não há

receitas, metodologias ou técnicas salvadoras no ensino de alunos com autismo. Existe uma grande possibilidade de aprendizagem, levando em consideração a função social e construtiva da escola, relacionando-se com a realidade do educando. Assim quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno (CUNHA, 2013).

2.4.1 A inserção de alunos com TEA na Educação profissional

A Educação Profissional teve início no Brasil em 1809, com o colégio das fábricas, destinado a artífices, manufactureiros e aprendizes portugueses. Seu objetivo era promover e impulsionar a riqueza nacional. Após sucessivas mudanças ao longo do tempo, esse processo culminou, a partir de 1978, na criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2005, a educação profissional se expandiu no país e, em 2008, a maioria dessas instituições tornou-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem como missão a qualificação profissional para os setores produtivos, o desenvolvimento de pesquisas, processos, produtos e serviços (VASCONCELLOS, RAHME, 2018).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, inclui as instituições que ofertam cursos técnicos profissionalizantes e cursos de graduação de tecnologia, com atuação no nível médio e no nível superior. É formada por 38 Institutos Federais (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 22 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais (ETUF), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II (RODRIGUES, NEVES, PADILHA E CASTRO, 2021).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é citada na LDB (1996) no artigo 39: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”, (LDB, 1996, p.30). De acordo com a lei, nessa modalidade de educação, os cursos podem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos,

observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino, abrangem cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Já no artigo 40, a LDB (1996) define que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Podendo ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente.

A ampliação do acesso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista às instituições de educação profissional foi possibilitada pela mudança de concepção educacional para o paradigma da educação inclusiva (VASCONCELLOS, RAHME e GONÇALVES, 2020). Outro importante fator que contribuiu para a inserção dos mesmos na educação profissional foram as legislações criadas que garantiram seu acesso e permanência nos cursos.

Nesse sentido, cita-se o Art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), esse artigo define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. E no art. 3º a referida lei define que são direitos da pessoa com espectro autista: inciso IV – acesso: a) educação e ao ensino profissionalizante. Dessa forma fica assegurada a inserção de estudante autista em qualquer modalidade de ensino.

A lei prevê também o desenvolvimento de políticas e ações centradas na saúde de crianças autistas, com o objetivo de realizar um diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes. Estabelece ainda a formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento de pessoas com TEA (BRASIL, 2012).

Seguindo na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, já citada anteriormente, em seu Art. 1º, com o objetivo de 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 de cidadania, a todos os indivíduos. Conforme apontam Rodrigues, Neves, Padilha e Castro (2021), essa lei assegura o direito

dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

No mesmo sentido, há outro documento que visa garantir o acesso não só de autista, mas de pessoas com deficiência na EPT que é a lei nº 12.711 de 2012. Esta lei estabelece a reserva de vagas nas Universidades federais e nas Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS e CEFETs), estabelece o artigo 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, (Redação dada pela Lei nº 12.711, 2012, p.1)

A regulamentação de acesso aos cursos e reservas de vagas quanto a processos seletivos, proposta nos editais também aparece na lei nº 12.711 no artigo 4º, inciso 2º:

2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (Redação dada pela Lei nº 12.711, 2012, p.1).

A referida lei tem como objetivo promover uma distribuição mais igualitária e justa de oportunidades de estudos em relação àquelas pessoas em situação de vulnerabilidade social, tanto no nível médio, nas instituições de ensino técnico, quanto em nível superior.

No entanto, apesar de várias legislações garantirem o acesso de autista nas instituições de ensino, mais especificamente Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica, deve-se levar em consideração o grau de exigência que é requerido dos estudantes inclusive no que se refere à sua proposta curricular.

A propósito, como destacam Lima e Amaral (2022), a proposta curricular dos cursos ofertados pelos Institutos Federais (IFs), do mesmo modo que oferecem uma formação com base nos princípios de integração e de articulação entre a ciência, tecnologia, cultura, conhecimentos gerais, específicos e de investigação científica,

torna-se um desafio, pois serão necessárias adaptações curriculares obrigatórias para que esse aluno possa alcançar com êxito os objetivos propostos.

Em continuidade à perspectiva das autoras, para que a inclusão ocorra de fato, é primordial não só um olhar voltado para as necessidades do estudante em relação a sua deficiência, mas também para o contexto em que vive, desde aspectos familiares, sociais e econômicos.

De acordo com as legislações vigentes, nas escolas públicas existem as salas de recursos que ofertam o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da educação especial. Com o mesmo intuito, foram criados nos IFs, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência. O principal objetivo do NAPNE é criar uma cultura da educação para convivência, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação (CUNHA, 2015).

O NAPNE realiza várias ações, dentre as quais cita-se adaptação de materiais e atividades acadêmicas, orientação aos docentes, reforçando a importância de adequações curriculares que considerem as especificidades e promovam o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem de todos os discentes com acesso a um currículo inclusivo (CUNHA, 2015).

No CEFET-MG Campus Divinópolis, onde foi realizada a pesquisa, o núcleo de apoio existente denomina-se Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAPI). Esse núcleo foi criado em 18 de agosto de 2022, por meio da Portaria DIR n.º 530/2022. A responsabilidade do NAAPI é:

[...] desenvolver, executar e avaliar os planos institucionais de desenvolvimento estudantil, bem como promover as condições necessárias para o acesso, a permanência, a participação, o desenvolvimento da aprendizagem, a eliminação de barreiras de acessibilidade e a inclusão plena de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, no âmbito do respectivo campus (CEFET – MG, 2019)

O NAAPI é composto por uma equipe multidisciplinar que conta com participação de servidores docentes, técnico-administrativos entre os quais, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, bibliotecários, tradutores/intérpretes, dentre outros. O público-alvo para atendimento são estudantes do Campus CEFET-MG com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas (CEFET-MG, 2019).

O caminho para construir uma escola inclusiva está pautado na articulação entre setores institucionais considerando a realidade vivenciada por cada educando e o apoio oferecido pelo NAAPI é fundamental para garantir o acesso e principalmente a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas na instituição. Cabe também à gestão escolar promover ações que instrumentalizem seu corpo docente por meio de formação continuada para a necessária adaptação de recursos e estratégias de ensino que visem o ensino de todos, incluindo os estudantes com deficiência ou autismo.

3. Fundamentação metodológica

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, cujo principal objetivo foi analisar como acontece a inserção dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no CEFET-MG *Campus* Divinópolis. Serão apresentados os métodos, as técnicas, os instrumentos de coleta e análise de dados, assim como o contexto em que a pesquisa está inserida.

Quadro 2 – Percurso metodológico da pesquisa

Abordagem da pesquisa	Pesquisa qualitativa
Tipo da pesquisa	Campo de caráter exploratório
Campo da pesquisa	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-MG, Campus Divinópolis
Participantes da pesquisa	Professores do Ensino Médio Integrado
Metodologia de pesquisa	Pesquisa Bibliográfica Pesquisa Documental
Instrumento de coleta de dados	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

3.1 Abordagem da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade mineira de Divinópolis, envolvendo professores do Ensino Médio do CEFET-MG. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, construída a partir de uma pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com o objetivo de gerar conhecimento para uma aplicação prática.

Segundo Minayo (2007), a abordagem da pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares, [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Sendo assim a pesquisa qualitativa revela-se como a abordagem mais adequada, conforme as definições mencionadas, pois busca compreender e analisar as relações e inter-relações que envolvem o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no interior do Campus CEFET-MG Divinópolis.

3.2 Tipo da pesquisa

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de campo de caráter exploratório, pois de acordo com Severino (2014), a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

A propósito, acentua Gil (2022) complementando a definição referida:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (GIL, 2022 p. 27).

Para a obtenção de dados ou informações sobre as características e opiniões de grupos pesquisados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa.

3.3 Caracterização do Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada no Campus CEFET-MG, em Divinópolis, Minas Gerais. Esse Campus foi escolhido por ser uma instituição que apresenta uma

política de ingresso por cota para pessoas com deficiência, apresentar em quadro discente alunos público-alvo da pesquisa (estudantes com TEA), e possuir um serviço de apoio a pessoas com deficiência, Núcleo de Acessibilidade e Apoio à Inclusão (NAAPI).

Divinópolis é um município do estado de Minas Gerais. Polo do Oeste de Minas e também a maior cidade da Mesorregião e da Microrregião do Oeste de Minas. Está localizada na região Centro-Oeste de Minas Gerais, a 110 quilômetros de Belo Horizonte, no sentido sudoeste. É uma das dez maiores cidades do Estado.

Segundo o censo de 2024 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 231.091 habitantes, sendo o município mais populoso da Mesorregião do Oeste de Minas ocupando uma área de 708,115 km². A economia da cidade é bem diversificada sendo seu ponto forte a indústria de confecção, a produção do ferro-gusa e a produção do aço. É também importante pólo comercial e de serviços. Veja, a seguir, a localização de Divinópolis em relação a Belo Horizonte na figura 3, na figura 4 o trajeto entre as duas cidades e na figura 5 a imagem do CEFET MG em uma visão panorâmica:

Figura 8: Mapa de Minas – Localização de Divinópolis e Belo Horizonte



Fonte: Art Uol

Figura 9: Trajeto entre Divinópolis e Belo Horizonte:



Fonte: Google Maps

O trajeto entre Divinópolis e Belo Horizonte indicado na figura 9 se dá pela via Rod. Eng. Maurício Bizzoto e BR-262, passando por várias cidades, dentre elas Itaúna, Contagem e Betim.

Figura 10- Vista pano râmica do CEFET-MG Campus Divinópolis



Fonte: <https://www.divinopolis.cefetmg.br/institucional-4/apresentacao/>

A unidade CEFET Divinópolis foi criada em 1994 e recebeu suas primeiras turmas em 1996, com o objetivo de habilitar técnicos em nível médio. Os primeiros cursos oferecidos nas áreas de Eletromecânica e Vestuário, que ao longo do tempo passaram por atualizações e atualmente oferece curso Técnico em produção de Moda na modalidade integrada em nível Médio. Já o curso de Eletromecânica também passou por modificações na sua modalidade integrada, passando a denominar-se curso Técnico em Mecatrônica com o objetivo de atender às novas

demandas de ordem tecnológica surgidas no setor para o qual forma profissionais de nível médio (CEFET, 2019).

Em 2006, somaram-se aos já citados cursos de nível médio, o curso Técnico em Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação, hoje conhecido como Técnico em Informática na modalidade integrada e Técnico em Informática para a Internet, na forma concomitante e subsequente no período noturno. Em 2008, criou-se o seu primeiro Curso Superior em Engenharia Mecatrônica. Em 2019 dois novos cursos superiores também tiveram início: Engenharia de Computação e Design de Moda. Nesse mesmo ano, o CEFET-MG passou a oferecer Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, curso que conta com 40 instituições associadas, em todos os estados da federação, sendo o CEFET-MG Campus Divinópolis uma delas. Ainda na pós-graduação, o CEFET-MG Campus Divinópolis oferece o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Sistemas e Dispositivos Mecatrônicos (CEFET, 2019).

Nesses quase 28 anos de história, o Campus CEFET – MG Divinópolis ampliou sua quantidade de cursos e vagas oferecidas. Foram muitos investimentos feitos, tanto financeiros quanto em formação docente e ampliação do Campus, como afirma Silva (2022):

O campus Divinópolis do CEFET-MG não só ampliou a quantidade de cursos e de vagas oferecidas, como ampliou e qualificou o seu quadro de docentes e de técnicos administrativos através das capacitações possibilitadas e estimuladas por governos federais recentes e assumida como bandeira pela gestão central da instituição. Paralelamente a esse movimento, muitos foram os investimentos na melhoria e/ou construção de salas de aula e laboratórios, auditórios e espaços esportivos multiusos, associado a um crescente desenvolvimento da pesquisa e, em particular, da extensão, o que tem permitido a capilarização da unidade e o consequente diálogo com o setor produtivo de Divinópolis e região (SILVA, 2022, p. 59).

Muitos foram os empreendimentos realizados para que houvesse o crescimento esperado, e os resultados são observados em indicadores oficiais que avaliam as instituições educacionais e a qualidade do ensino por elas oferecido.

A instituição é reconhecida pelo seu alto índice de qualidade da educação o que pode ser observado na média consolidada por escola do ENEM/2023 apresentado pelo INEP, onde a escola ocupou o 3º lugar em comparação aos outros CEFETs-MG, obteve a primeira colocação entre as escolas públicas de Divinópolis e ficou com o terceiro lugar dentre todas as escolas da cidade, atrás apenas de duas

instituições particulares, considerando-se a média geral das notas dos estudantes. Veja as tabelas 1 e 2:

Tabela 1 – Desempenho dos Campi no ENEM 2023 em MG

Class. Média geral	Nome	LC	CH	CN	MT	Redação	Média geral	Número de alunos
1	CEFET-MG- UNED TIMÓTEO	584,5	620,8	593,2	710,7	841,5	670,2	52
2	CEFET-MG UNED DIVINÓPOLIS	588,1	608,5	586,8	705,7	841,1	666,0	91
3	CEFET-MG UNED BELO HORIZONTE	585,2	594,5	575,4	701,8	795,2	650,4	266
4	CEFET-MG - UNED VARGINHA	583,5	600,3	571,1	671,2	809,3	647,1	69
5	CEFET-MG – UNED CONTAGEM	592,5	611,3	562,5	687,0	780,9	646,8	24
6	CEFET-MG – UNED ARAXÁ	538,3	563,0	541,2	646,9	880,5	634,0	85
7	CEFET-MG – UNED LEOPOLDINA	558,7	571,2	557,9	652,7	781,8	624,5	45
8	CEFET-MG – UNED NEPOMUCENO	554,3	569,7	528,3	613,0	794,6	612,0	37
9	CEFET-MG – UNED CURVELO	555,3	574,4	549,9	613,7	720,0	602,7	68

Fonte: Análise dos dados (2023-2024), dados fornecidos pelo INEP (CEFET-MG, 2024)

Tabela 2 Resultado ENEM 2023 – Classificação entre as escolas da cidade de Divinópolis

Posição	Instituição	LC	CH	CN	MT	REDAÇÃO	MÉDIA GERAL	ALUNOS
1	Escola Particular	605,1	627,5	622,5	753,8	879,6	697,7	57
2	Escola Particular	576,5	620,3	595,7	710,7	862,4	673,1	25
3	CEFET-MG Campus Divinópolis	588,1	608,5	586,8	705,7	841,1	666,0	91
4	Escola Particular	559,7	593,5	563,5	676,1	848,9	648,3	63
5	Escola Particular	557,9	583,9	559,6	666,7	830,0	639,6	32
6	Escola Particular	570,3	589,6	571,4	648,9	800,0	636,0	17
7	Escola Particular	568,3	585,7	563,5	680,8	725,0	624,7	16
8	Colégio Tiradentes	569,2	589,6	551,4	629,2	751,1	618,1	18
9	EE Joaquim Nabuco	545,2	547,8	526,5	593,0	728,2	588,2	130
10	EE Mons. Domingos	544,0	555,5	530,1	576,8	676,3	576,5	16

Fonte: Análise dos dados (2023-2024), dados fornecidos pelo INEP (CEFET-MG, 2024)

Observados todos esses motivos acima descritos, o CEFET-MG Divinópolis torna-se um locus importante de pesquisa para esse trabalho, uma vez que para a inserção de alunos autistas em uma instituição de alto índice de qualidade da educação são necessárias práticas educativas inclusivas adequadas, um olhar

diferenciado do quadro de docentes, da gestão da instituição e do NAAPI para que este estudante autista permaneça na escola e tenha sucesso em seus estudos e seus direitos garantidos.

3.4 Participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram convidados a participar das entrevistas individuais, como forma de coleta de dados seis professores do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG que lecionam para alunos autistas.

As entrevistas aconteceram de forma presencial e individualizada, no próprio local de trabalho, e foram agendadas com antecedência, não havendo custos adicionais com transporte e alimentação. O áudio das entrevistas foi gravado para facilitar a transcrição das mesmas pela pesquisadora.

Como critério de inclusão para a pesquisa, seriam entrevistados professores que lidam diretamente com os alunos autistas no Ensino Médio Integrado do CEFET MG Campus Divinópolis, sendo dois professores da área técnica e dois da formação geral do Ensino Médio. Dentre os professores da área técnica foi escolhido o professor com mais experiência e o outro com menos experiência no magistério de forma geral contando o seu tempo na docência tanto dentro do CEFET quanto fora da instituição. Esse critério foi utilizado também na formação geral, sendo dois professores com mais tempo de docência e dois com menos tempo. Contudo, no decorrer da pesquisa observou-se a necessidade de entrevistar mais dois professores da formação geral para obtenção mais dados. Para a obtenção dessa informação foi consultada a coordenação pedagógica com objetivo de verificar quem eram esses professores. Como critério de exclusão da pesquisa, foram excluídos todos aqueles que não lecionam para estudantes autistas, bem como os que não se encaixam nos critérios acima citados.

3.5 Metodologias e instrumentos de coleta de dados

Para a busca de dados deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual se caracteriza por ser feita com base em material já publicado. O objetivo da pesquisa bibliográfica neste trabalho, foi conhecer as contribuições científicas sobre o tema estudado. Segundo Gil (2022), essa modalidade de

pesquisa abrange uma grande variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Nesta pesquisa, recorreu-se inicialmente a algumas das fontes citadas acima, em especial a livros, teses e dissertações, artigos científicos publicados em revistas de caráter científico, que contribuíram para o aprofundamento do tema. Na busca pelo material do referencial teórico, realizou-se uma busca por palavras-chave, dentre elas: educação inclusiva, inclusão, educação especial, neurodiversidade, leis sobre inclusão, em sites como Google Acadêmico, plataformas Educapes e Repositório Profept.

O embasamento teórico é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho investigativo, pois fundamenta e direciona a pesquisa. Dentre os autores consultados, destacam-se Gilberta de Martino Jannuzzi, Maria Teresa Eglér Mantoan, Eugênio Cunha, Romeu Kasumi Sasaki, Rosana Glat, Marcos José Silveira Mazzotta e Mel Ainscow.

Também foi realizada uma pesquisa documental, na qual foram analisados documentos oficiais do CEFET-MG Divinópolis, com o intuito de conhecer mais sobre os processos e ações para a inclusão do estudante com TEA no Campus Divinópolis, tais como o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Mecatrônica, Moda e Informática, que são os cursos integrados do Ensino Médio em Nível Técnico, bem como as legislações vigentes que garantem a inclusão desses alunos na rede regular de ensino, em nível nacional.

De acordo com Severino (2014), na pesquisa documental tem-se como fonte não só documentos impressos, mas também de outros tipos de documentos, dentre eles jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual, o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2014, p.107).

Como salienta Gil (2022), os dois tipos de pesquisa são semelhantes, posto que se utilizam de dados já existentes. O que as difere é a natureza das fontes. A primeira fundamenta-se em material elaborado por autores com propósito específico para ser lido por um público determinado. Já a segunda, abrange toda a sorte de

documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamentos, autorizações, comunicações, dentre outros.

Como instrumento para coleta de dados, recorreu-se à entrevista. Severino (2014), afirma que a entrevista é a técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, realizada diretamente com os sujeitos pesquisados. Refere-se, portanto, a uma interação entre pesquisador e pesquisado. Segundo o autor, o pesquisador visa compreender o que os sujeitos pensam ou sabem a respeito de um determinado tema ou assunto.

O modelo de entrevista utilizado foi o semiestruturado. Nesse tipo de entrevista, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo [...]” (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 74).

Para analisar as entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo a partir de categorias temáticas. Segundo Bardin (2016), a análise do conteúdo trabalha a fala, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificáveis, levando em “consideração as significações (conteúdos), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)” (BARDIN, 2016, p. 25).

Quanto as categorias temáticas, o autor acima afirma que;

Se nos servimos da análise temática – quer dizer, da contagem de um ou vários temas ou intenções de significações, numa unidade de decodificação previamente determinada -, apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase (limitada por dois sinais de pontuação) como unidade de decodificação (BARDIN, 2016, p.39).

Dessa forma, as frases são analisadas e assim, pode-se multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e dividindo as significações do discurso em categorias nas quais os critérios de escolha e delimitações se orientam pela dimensão da análise, definida pelo objetivo pretendido.

Segundo Flick (2012), a análise de conteúdo tem por objetivo classificar conteúdo dos textos destinando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias.

A análise de conteúdo de Bardin é uma metodologia, que depende dos objetivos de cada análise. Dessa forma, as unidades de registro e de contexto, as categorias de análise, dependem do material a ser analisado, bem como os

objetivos propostos estabelecendo um diálogo com o referencial teórico de maneira a responder às questões da pesquisa e atingir os objetivos propostos.

3.6 Aspectos éticos: riscos da pesquisa e medidas minimizadoras

A pesquisa desenvolvida foi caracterizada como de risco mínimo, pois se trata de uma entrevista individual, sem intervenção ou modificação intencional nos fatores fisiológicos e sociais dos indivíduos que participaram do estudo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistiram em um possível desconforto por parte dos participantes no momento da entrevista, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento em razão de alguma pergunta realizada. O participante também poderia sentir alguma sensação de cansaço ou mesmo estresse durante sua participação.

Para minimizar e mitigar riscos, foram adotadas medidas que evitassem aborrecimentos e situações indesejadas, realizando uma pausa durante a participação, oportunizando ao participante uma remarcação do agendamento para outro dia, caso necessário.

Ao longo de todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, foram assumidos os compromissos relacionados com a preservação da segurança e do bem-estar dos participantes, garantindo rigoroso respeito à privacidade, sigilo e anonimato das informações obtidas, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização.

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas individualmente. Também foram adotados codinomes para a identificação dos participantes, sem que houvesse qualquer tipo de divulgação dos nomes reais, nem mesmo das iniciais dos nomes.

Antes de iniciar a pesquisa, o Projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo iniciada somente após a aprovação do referido comitê.

4. Análise e discussões

4.1 Análise documental

Foram analisados o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) e

os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Mecatrônica, Moda e Informática, que são os cursos integrados do Ensino Médio em Nível Técnico. No entanto, muito do que é realizado em prol da educação inclusiva não está institucionalizado como aponta a análise documental e os resultados obtidos na pesquisa. Esses documentos foram analisados com foco na educação inclusiva enfatizando a deficiência e a diversidade (diferenças), pois entende-se que a valorização de ambas direciona a sociedade rumo a inclusão social, como foi explicitado no referencial teórico.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027), Plano Estratégico Institucional (PEI 2023-2032), Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023-2027) e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs)

O PDI é um documento legal exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino, públicas ou privadas (BATISTA, 2021). Elaborado de acordo com Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Planejamento Estratégico Institucional (PEI), dialoga com os instrumentos de planejamento e gestão existentes (CEFET, 2022). Nele, encontra-se o perfil da instituição de ensino, sua estrutura organizacional, de infraestrutura e de pessoal, suas políticas norteadoras de ensino, pesquisa e extensão e sua sustentabilidade financeira (BATISTA, 2021).

Elaborado para um período de cinco anos (2023 – 2027), esse documento define a missão da instituição de ensino, a visão e os valores, traça seus objetivos, metas e diretrizes pedagógicas que orientam suas ações.

Além de ser uma ferramenta de avaliação das instituições pelos órgãos responsáveis, o PDI atua como um instrumento de diálogo com a comunidade interna, visando a melhoria das práticas de ensino, das tarefas administrativas e da gestão financeira, orientando a implementação das ações estratégicas traçadas pela IES em um futuro estabelecido (SANT'ANA et al., 2017).

De maneira geral, o PDI apresenta preocupação com a comunidade acadêmica em relação à questão da inclusão. Essa preocupação se explicita primeiramente em seu Mapa Estratégico, que é um mapa desenhado a partir da definição das áreas finalísticas e seus macroobjetivos, tendo em perspectiva o

desenvolvimento de indicadores e um sistema de mensuração dos resultados de médio e longo prazo (CEFET, 2022).

“O mapa proporciona uma representação visual e sintética da estratégia institucional planejada, de modo a cumprir sua missão e alcançar sua visão de futuro, ao mesmo tempo em que sustenta e promove seus valores institucionais” (CEFET, 2023, p. 20). Está dividido em quatro grandes áreas (Sociedade, Desenvolvimento Acadêmico, Processos Internos e Pessoas e Recursos) e estas são agrupadas em perspectivas hierarquizadas que mantêm entre si relações de causa e efeito. A partir daí, foram criados os objetivos de desenvolvimento, bem como as metas e seus indicadores para as grandes áreas do CEFET-MG.

A preocupação com inclusão aparece na área “Processos Internos”, no item “Acesso, permanência e êxito” como objetivo estratégico 6 e se expressa da seguinte forma: “Assegurar as condições para o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, suprimindo suas necessidades nas perspectivas da equidade, da inclusão, do pleno desenvolvimento do estudante e da inserção profissional” (CEFET, 2022, p. 33).

O objetivo estratégico 6 deixa claro que é uma preocupação do CEFET cumprir as políticas de inclusão vigentes. Cabe destacar que o termo inclusão abrange, além das pessoas com deficiência, jovens em vulnerabilidade econômica, diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero. Essa ação evita a exclusão e conseqüentemente os fatores de suas implicações, como o abandono escolar que constitui parte significativa do insucesso profissional de grande parte daqueles que não conseguem concluir seus estudos. Importante ressaltar que todos os alunos têm direito a um ensino de qualidade, mas não basta apenas matricular o aluno, é preciso que a instituição ofereça meios para sua permanência, desenvolvimento de seus conhecimentos, além de uma formação integral (MANTOAN, 2003).

Outras questões que revelam um olhar diferenciado da instituição em relação às políticas de inclusão aparecem no item “Valores”: Respeito à diversidade e diferenças, igualdade de oportunidade para todos e compromisso com a inserção social. A inclusão não atinge somente os alunos com deficiência, mas também aqueles que apresentam dificuldades em algum momento em seu percurso escolar (MANTOAN, 2015). Por isso são necessárias práticas pedagógicas que atendam as

especificidades, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de toda a comunidade escolar.

Este documento destaca também as dimensões contidas no Planejamento Estratégico Institucional – 2023-2032, visando o cumprimento de sua função social e estimula reflexões a partir do diagnóstico SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), construído com a participação da comunidade escolar durante a elaboração do PPI, nos anos de 2021 e 2022. São propostos objetivos de desenvolvimento, metas e indicadores de desempenho, considerando-se as entregas esperadas pela sociedade e o cumprimento da função social (CEFET, 2022).

Considerando os pontos fracos listados, alguns afetam diretamente os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e acabam comprometendo, de alguma forma esses alunos e os profissionais envolvidos no processo educativo. Dentre eles, citam-se: Pouca flexibilidade curricular; Baixa oferta de formação continuada de docentes em temas ligados à educação; Altos índices de evasão e retenção, em especial nos primeiros períodos dos cursos e baixo alcance de ações educacionais de prevenção da evasão de discentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e da Graduação.

Quadro 3 – Pontos fracos relacionados ao tema inclusão extraídos do documento Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027 (PDI) destacados em negrito:

• Fragilidade dos mecanismos formais de recuperação da aprendizagem;
• Atraso na divulgação das notas e frequência dos alunos no sistema acadêmico;
• Pouca flexibilidade curricular;
• Necessidade de incremento da integração entre as disciplinas de formação geral e disciplinas técnicas nos cursos da EPTNM;
• Ausência de ações institucionais voltadas para a reposição de conteúdo e integração dos alunos convocados nas chamadas subsequentes do processo seletivo para a EPTNM;
• Altos índices de evasão e retenção, em especial nos primeiros períodos dos cursos;
• Baixo alcance de ações educacionais de prevenção da evasão de

discentes da EPTNM e da Graduação;
• Necessidade de ampliar a formação discente em artes, cultura e cidadania;
• Baixa oferta de formação continuada de docentes em temas ligados à educação;
• Fraca promoção de atividades interdisciplinares na Instituição;
• Carga horária extensa dos cursos técnicos de nível médio;
• Baixo número de ações para integração do ensino, pesquisa, extensão;
• Integração/articulação insuficiente entre os diferentes níveis de ensino da instituição;
• Número insuficiente de laboratórios para desenvolvimento de atividades acadêmicas;
• Baixo número de disciplinas ofertadas em línguas estrangeiras;
• Baixo número de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> com conceito igual ou superior a 5
• Ausência de política institucional de aquisição de softwares para simulação de ambientes de Engenharia.
• Necessidade de investimento na virtualização dos laboratórios, para atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs);
• Baixa interdisciplinaridade nos currículos dos programas de pós-graduação;
• Dificuldade do corpo docente permanente da pós-graduação em equilibrar as demandas didáticas da Instituição com as exigências de produção e pesquisa da pós-graduação;
• Baixa interesse do corpo docente no credenciamento no corpo permanente dos programas de pós-graduação;
• Atualização insuficiente do acervo informacional físico;
• Baixa oferta de computadores para consulta ao acervo e bases de dados das bibliotecas;

Fonte: Elaborado pela autora

Quando se trata da Educação Profissional e Tecnológica, há uma grande exigência quanto à aprendizagem do aluno e ao cumprimento do currículo da instituição. Um dos pontos fracos apresentados é a pouca flexibilidade curricular. No

entanto, a LDB (1996) assegura essa flexibilização em seu artigo 59, inciso I, o qual define:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRSIL,1996, p. 43).

De acordo com a legislação, a escola deve assegurar ao educando formas de aprendizagem que atendam às suas especificidades adequando currículos, métodos e recursos pedagógicos à realidade de cada aluno. Os alunos aprendem de acordo com suas possibilidades e o professor deve levar em consideração essas particularidades e explorar as potencialidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agir com realismo, coerência e admitir que a escola existe para todos (MANTOAN, 2015).

Outro ponto fraco é a baixa oferta de formação continuada de docentes em temas ligados à educação, o que implica nas dificuldades cotidianas dos professores, no que diz respeito aos trabalhos dentro das especificidades da aprendizagem de uma turma. Importante destacar que os professores apresentam uma carência na sua formação inicial, com ausência na capacitação para recursos pedagógicos acessíveis a inclusão escolar (Glat; Blanco, 2007). Dessa forma, cabe à instituição oferecer cursos de capacitação e qualificação aos docentes, visando suprir essa deficiência. Mais adiante no item análise de entrevista, aprofundaremos um pouco mais sobre esse assunto.

E por último, em consonância com o tema dessa pesquisa, aparecem os pontos fracos que são os altos índices de evasão e retenção, em especial nos primeiros períodos dos cursos e baixo alcance de ações educacionais de prevenção da evasão de discentes da EPTNM e da graduação. Segundo Lima e Amaral (2022), um dos motivos dessa evasão e repetência seria o nível de exigência requerido aos discentes, bem como densa carga horária dos cursos, que acabam se tornando um desafio para a educação especial.

Para reduzir esses números, é imprescindível que a instituição de ensino adote estratégias que considerem as particularidades de cada estudante, promovendo adaptações pedagógicas e fortalecendo suas habilidades, conforme

preconiza a inclusão educacional, a fim de garantir a permanência, o desenvolvimento e o sucesso dos discentes.

Tabela 3 - Taxa de evasão (por campus)

Instituição	Número de Matrículas	Número de Evadidos	Taxa de evasão
CEFET-MG	20.825	2.657	12,76%
Uned Araxá	1.123	204	18,17%
Uned Contagem	413	37	8,96%
Uned Curvelo	736	108	14,67%
Uned Divinópolis	1.127	121	10,74%
Uned Leopoldina	1.128	89	7,89%
Uned Nepomuceno	800	273	34,13%
Uned Timóteo	943	142	15,06%
Uned Varginha	992	169	17,04%
Unidade Belo Horizonte	13.563	1.514	11,16%
Total	20.825	2.657	12,76%

Fonte: Análise dos dados- Campus Divinópolis, 2023-2024 (CEFET-MG, 2024)

A tabela 3 mostra o índice de evasão do CEFET-MG Divinópolis e também os índices de evasão dos demais campi. Apesar de os números de estudantes que perderam o vínculo com a instituição serem elevados, o campus Divinópolis foi um dos menores dentre os campi do CEFET-MG, sendo maior apenas que os dos campi Contagem e Leopoldina.

As taxas de evasão representam um número significativo, no entanto, as políticas de inclusão apresentadas no objetivo estratégico 06 do PDI vigente revelam que a expectativa é que esses índices diminuam. Ademais, o PDI define objetivos e metas, buscando respostas para esses pontos fracos relacionados diretamente à inclusão e aos objetivos desta pesquisa.

O quadro 4 apresenta os objetivos e metas correlacionados à inclusão escolar (OE-6) descritos no quadro “Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”

Quadro 4 - Objetivos de Desenvolvimento e Metas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio em relação ao Objetivo Estratégico 6

Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho da Educação Profissional Técnica de Nível Médio		
Objetivo de desenvolvimento		Metas
3	Instituir programa para avaliação dos cursos técnicos de nível médio, visando aprimorar as formas de acompanhamento dos discentes e egressos dos cursos de EPTNM	Criação do programa de avaliação dos cursos da EPTNM, com foco nos discentes.
		Criação do programa de avaliação dos cursos da EPTNM, com foco nos egressos.
4	Reduzir em, pelo menos, 30% as taxas de gerais de evasão e retenção discente, por meio da criação de programas voltados para permanência e conclusão dos cursos.	Reduzir em 30% a evasão de alunos até 2027.
		Reduzir em 30% a retenção nas disciplinas até 2027.
		Desenvolver, em parceria com a DDE (Diretoria de Desenvolvimento Estudantil, um conjunto de ações voltadas para a retenção e prevenção da evasão até 2024.
5	Reformular o processo seletivo para acesso aos cursos de EPTNM, elaborando instrumentos de acesso capazes de gerar indicadores educacionais que subsidiem ações pedagógicas institucionais.	Rever a forma e os objetivos avaliativos das questões apresentadas aos candidatos do processo seletivo para acesso aos cursos da EPTNM.
		Elaborar indicadores para orientação de ações a serem desenvolvidas junto aos discentes ingressantes.
		Desenvolver ações pedagógicas complementares ou suplementares junto aos discentes ingressantes.

Fonte: CEFET-MG (2022)

Para diminuir os índices de evasão e repetência, a instituição traçou objetivos e metas que focam nos egressos, visando solucionar o problema até 2027. Uma das metas é desenvolver, junto com a Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DDE), ações voltadas para apoio, orientação e permanência dos estudantes, sejam eles com deficiência ou não.

Outro quadro importante que cita objetivos e metas (OE-6) é o quadro intitulado “Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho do Desenvolvimento Estudantil - DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL.

Quadro 5 - Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho do Desenvolvimento Estudantil

Objetivos de Desenvolvimento, Metas e Indicadores de Desempenho da Diretoria de Desenvolvimento Estudantil		
1	Implementar, em parceria com a EDS, programa de capacitação pedagógica contínua para os profissionais que atuam nesse campo no CEFET-MG	Capacitar 100% das equipes pedagógicas a cada 2 anos.
		Capacitar 100% dos membros dos NAAPI a cada 2 anos.
2	Consolidar o Programa de Acompanhamento Pedagógico por meio de ações de acolhimento, acompanhamento, orientação e atendimento aos discentes e docentes	Realizar 2 ações anuais para recepção de calouros.
		Realizar reuniões com pais/responsáveis de alunos da EPTNM semestralmente.
		Realizar 2 jornadas pedagógicas anuais.
		Realizar atendimentos pedagógicos aos discentes e docentes, conforme demanda espontânea.
		Realizar 2 encontros anuais com representações discentes.
		Realizar ações de capacitação do corpo docente, em conformidade com o planejamento anual.
3	Garantir acessibilidade e inclusão no CEFET-MG, especialmente por meio da atuação dos NAAPI, no âmbito de cada campus.	Atender 100% dos alunos identificados com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no âmbito de cada campus.
		Mapear as condições de acessibilidade de 100% dos campi, buscando soluções arquitetônicas para a inclusão dos alunos com NEE.
		Assegurar as condições de acessibilidade das bibliotecas, por meio de espaços adaptados, serviços e condições para que os usuários possam acessar e utilizar os acervos informacionais disponíveis.
		Realizar assessoramento

		pedagógico ao docente, por meio da execução das diretrizes previstas no NAAPI.
		Garantir adequação de espaço e recursos para viabilizar o atendimento das demandas.
4	Consolidar o acolhimento, reconhecimento e valorização das diversidades no CEFET-MG	Implementar um programa de diversidades no CEFET-MG, que atue de modo transversal.
		Realizar ações formativas para o corpo técnico administrativo, docente e discente do CEFET-MG
5	Democratizar as condições de permanência dos estudantes do CEFET-MG, com renda per capita de até 1,5 salário mínimo	Ampliar o investimento em assistência estudantil visando o aumento do valor das bolsas pagas e o número de alunos atendidos.
		Implementar um programa de Dignidade Menstrual no CEFET-MG.
		Universalizar o acesso ao Programa de alimentação, por meio da oferta de refeições nos restaurantes estudantis, em todos os campi da instituição.
		Regulamentar o Programa de Alimentação, buscando ajustes nos valores do auxílio e das refeições, condições de acesso aos Restaurantes Estudantis, bem como viabilidade da oferta de café da manhã para a EPTNM.
		Ampliar e qualificar os programas e ações de assistência prioritária (moradia, alimentação e transporte.

Fonte: CEFET-MG (2022)

Nesse quadro aparece a preocupação com a formação de professores no objetivo 1, que visa a implementação de programas de capacitação pedagógica contínua tanto para o corpo docente quanto para os membros do NAAPI. Nesse sentido, a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional daqueles que se preocupam com a formação integral dos alunos e buscam modificar suas práticas de acordo com as demandas sociais (LIMA E AMARAL, 2022).

O objetivo 2 é consolidar o Programa de Acompanhamento Pedagógico, por meio de ações de acolhimento, acompanhamento, orientação e atendimento aos discentes e docentes. Este objetivo também está fortemente ligado à inclusão, tendo em vista que busca garantir o direito de acesso e permanência por meio de ações desenvolvidas conjuntamente com os discentes e também os com docentes oferecendo apoio às dificuldades encontradas no processo educacional.

Já o objetivo 3 destaca a garantia da acessibilidade e inclusão no CEFET-MG, especialmente pela atuação do NAAPI. Dentre as metas, propõe eliminação de barreiras arquitetônicas no Campus, adaptação do espaço da biblioteca, assim como de espaço e recursos para viabilizar o atendimento de alunos com NEE, realizar assessoramento pedagógico aos docentes, de acordo com as diretrizes do NAAPI, e atendimento 100% dos alunos com NEE.

As metas propostas no objetivo 3 são de grande relevância para a efetivação da inclusão via NAAPI, mas observa-se que ainda são insuficientes em relação à demanda apresentada pelos participantes dessa pesquisa a qual veremos mais adiante na análise das entrevistas.

O objetivo 4 trata da valorização e reconhecimento da diversidade no CEFET-MG. O tema é muito importante para a promoção de uma educação inclusiva e, portanto, se faz necessário reconhecer e celebrar a diversidade entre os estudantes, reconhecendo a individualidade de cada um (MANTOAN, 2011).

E por último, o objetivo 5 diz respeito à democratização das condições de permanência dos estudantes do CEFET-MG, com renda per capita de até 1,5 salário mínimo. Esse objetivo visa promover a igualdade e equidade entre os alunos e busca ampliar as condições de acesso àqueles que não têm condições financeiras para se manter, devido à baixa renda familiar. As metas propostas tentam garantir aos estudantes o acesso à alimentação, moradia e transporte.

Todos os objetivos e metas apresentam, direta ou indiretamente, relação com o tema da pesquisa, que é inclusão, e visam trazer soluções para o objetivo estratégico OE-6 relacionado à inclusão no CEFET-MG.

De acordo com o documento analisado, como ações para a vigência do PDI (2023-2027), a Diretoria de Desenvolvimento Estudantil planeja coordenar a criação da política institucional de inclusão e diversidade, promover cursos de capacitação sobre Educação Inclusiva para os servidores, principalmente para docentes, para

membros do NAAPI, técnicos administrativos dos serviços de apoio ao estudante e também para aqueles que prestam atendimento ao público.

Outro documento que foi analisado foi o Plano Estratégico Institucional - PEI 2023-2032. Esse documento constitui-se no mais importante instrumento de gestão estratégica do CEFET-MG. Nele estão definidos a missão, razão de ser desta instituição, a visão do que o CEFET-MG almeja ser no futuro de longo prazo, seus princípios e valores que guiam a atuação e o desenvolvimento institucional, bem como os objetivos estratégicos, em cada área de sua atuação da instituição, que devem ser seguidos de modo a trazer à realidade a visão projetada para o CEFET-MG neste decênio (CEFET, 2022).

Em síntese, o PEI do CEFET-MG tem o propósito de registrar e comunicar à comunidade interna e à sociedade em geral, com clareza e objetividade, qual é o propósito que justifica a existência dessa instituição e sua área de competência, o que ela almeja ser no futuro de longo prazo, e quais são os princípios e valores, irrenunciáveis e inarredáveis, que guiam a atuação e o desenvolvimento do CEFET-MG (CEFET, 2022). O PEI foi criado em consonância com o PDI e é um resumo do mesmo, apresentando estrategicamente os caminhos que devem ser seguidos para que a instituição alcance com êxito seus objetivos e metas.

Por se tratar de uma síntese estratégica do PDI, anteriormente analisado, o PEI não apresenta nenhuma novidade em relação ao conteúdo exposto acima, levando em consideração a educação inclusiva.

Também foi analisado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do CEFET-MG para o período de 2023 a 2027. O PPI é “um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico” que norteia “as práticas acadêmicas da IES (Instituição de Ensino Superior), tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2006, p. 35). O PPI deve ser um instrumento para a ação. Trata-se, portanto, do delineamento das políticas de ensino, pesquisa e extensão para a Instituição, que devem se materializar no cotidiano acadêmico de diferentes formas, tais como, projetos, planos e instrumentos normativos específicos (CEFET-MG, 2022).

De acordo com o Decreto nº 9.235/2017, que regulamenta a Lei nº 10.861/2004, a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –

(SINAES), menciona o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;

[...] (BRASIL, 2017, p. 8)

O PPI materializa as concepções da instituição de ensino, seus valores e suas diretrizes, que orientarão a prática educativa e todos os processos vinculados a essa prática na instituição.

O PPI – Projeto Pedagógico Institucional do CEFET/MG, traz em sua concepção as políticas e práticas institucionais referentes à organização acadêmica, pela qual a própria instituição tem sido construída democraticamente, com a discussão aberta para a comunidade. Nessa perspectiva, são elaborados projetos pedagógicos autorais, mas obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, sendo natural que o PPI ainda passe por constantes processos de avaliação institucional.

O documento está estruturado em dez partes, iniciando-se com a introdução. Nas seções seguintes, são apresentadas a missão, a visão, os valores e os princípios institucionais, tendo em vista a função social dessa Instituição e sua trajetória, contextualizada na seção 3, que aborda a perspectiva histórica do CEFET-MG. A seção 4 traz uma síntese do diagnóstico. As seções 5, 6, 7 e 8 trazem as informações atinentes às políticas de ensino, extensão, pesquisa e institucionais. Finalmente, apresenta-se a seção 9, que trata da avaliação do PPI, limitações e recomendações futuras (CEFET-MG, 2022).

O tema em estudo foi identificado primeiramente no capítulo 5 – Política de Ensino, no tópico - 5.1 Educação, ensino e aprendizagem aparecendo entre as grandes questões ligadas à educação:

- Implementação de projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com

deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

- Universalização da Educação Inclusiva no âmbito do CEFET-MG, sem discriminação e com base na promoção da diversidade e equidade de oportunidades (CEFET-MG, 2022, p.25)

A temática aparece novamente no tópico 5.2 Currículo, quando cita as diretrizes para as concepções e perspectiva do currículo. Nos tópicos apresentados aparecem temas ligados à inclusão:

- Desenvolvimento curricular inclusivo, contemplando flexibilização curricular e, quando necessário, adaptação curricular conforme necessidades educacionais específicas apresentadas por estudantes;
- Valorização de discussões sobre direitos humanos, práticas inclusivas, saúde mental, objetivos do milênio, acessibilidade e diversidades (CEFET-MG, 2022, p.27).

Os tópicos apresentados trazem luz à valorização da diversidade cultural, compromisso com o desenvolvimento de um currículo inclusivo e a viabilização de discussões sobre os direitos humanos, as práticas inclusivas, a acessibilidade e a diversidade. Aqui é possível notar um alinhamento entre os tópicos em destaque e as políticas de inclusão, que foram trazidas no referencial teórico dessa pesquisa.

Também se observa menção a ações de inclusão no tópico 5.3 Avaliação. Esse tópico contempla avaliação da aprendizagem, bem como a relação entre essa, a avaliação institucional e os processos de avaliação externa, além da regulamentação do sistema de avaliação nas etapas de ensino ofertadas, o que inclui a recuperação da aprendizagem e questões sobre retenção e exclusão escolar. De acordo com a temática em estudo, destaca-se:

- Levantamento dos dados sobre retenção e evasão, especialmente nos cursos noturnos, buscando compreender as suas causas e oferecer condições de permanência e êxito escolar;
- Efetivação de um sistema global, integrado e inclusivo da avaliação da aprendizagem, sempre em consonância, diálogo e atento a todas as formas de ensino ofertadas na Instituição;
- Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

- Dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (CEFET-MG, 2022, p.28).

As diretrizes propostas para a realização de avaliações no CEFET-MG estão em consonância com as legislações vigentes, como destacam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

(...) Flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p.47).

No capítulo 8, intitulado Outras Políticas Institucionais, as ações inclusivas se destacam no item 8.1- Desenvolvimento Estudantil: acompanhamento e assessoramento pedagógico, acompanhamento psicológico, inclusão, diversidade. Nesse item, o documento traz diretrizes que orientam as políticas de apoio e acompanhamento pedagógico ao discente, políticas de assessoramento pedagógico ao docente, políticas de inclusão e diversidade, e políticas de assistência socioeconômica e atividades assistenciais aos estudantes (acompanhamento psicológico e assistência estudantil). Daremos destaque somente às políticas de inclusão e diversidade:

- Promoção da educação livre de sexismo, racismo, misoginia, capacitismo, gordofobia, homofobia, lesbofobia, bifobia e transfobia e outras formas de preconceito;
- Fortalecimento da perspectiva de educação para os Direitos Humanos, incluindo a perspectiva de gênero, identidade de gênero e sexualidade, em parceria entre o campo acadêmico e os movimentos sociais, a fim de qualificar o acolhimento e atendimento de estudantes LGBTQIA+, destinados a servidores (técnicos e professores), estagiários e terceirizados;

- Criação de políticas sólidas de inclusão e diversidade, com as adequações institucionais necessárias à acessibilidade, incluindo a contratação e capacitação de servidores e a promoção de eventos sobre a temática;
- Ampliação da acessibilidade e do atendimento educacional específico aos discentes, de acordo com a legislação vigente e demandas específicas, garantindo o acesso, permanência e a conclusão da formação pretendida;
- Ampliação da acessibilidade aos servidores, de acordo com a legislação vigente e demandas específicas;
- Criação e implantação de órgãos ou unidades que organizem e executem ações de acessibilidade e apoio aos discentes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, como suporte para a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial;
- Reconhecimento, identificação e valorização das diferentes inteligências dos alunos, e criação de políticas e programas que incentivem alunos com altas habilidades ou superdotação;
- Fortalecimento das relações com a comunidade, na perspectiva da inclusão social e educacional, pautando-se em uma troca ativa e sensível, que favoreça uma comunicação não violenta;
- Revisão da organização das salas de aula, para promover a integração, acessibilidade, e adequação dos espaços físicos da Instituição, conforme normas e legislações vigentes (CEFET-MG, 2022, p.51)

Percebe-se aqui uma política institucional mais forte em relação à inclusão, com ações que garantem aos estudantes uma educação realmente inclusiva, pautada na igualdade e equidade, valorização das diferenças, promovendo o respeito e combatendo o preconceito. Ações como essas contribuem para o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, promovendo uma educação de qualidade para todos (MANTOAN, 2015).

No Apêndice B – Diagnóstico, encontram-se os pontos fortes e fracos da instituição, bem como ameaças e oportunidades. Esse diagnóstico teve a participação dos docentes e discentes que foram convidados a indicar os pontos fortes (força) e fracos (fraqueza) mais relevantes da escola, assim como as oportunidades e as ameaças do ambiente externo. Trataremos aqui apenas dos pontos fracos referentes à inclusão, tendo em vista que, nos pontos fortes não foram citados nenhum item referente ao tema em estudo.

No Diagnóstico da Política de Ensino, destacam-se como pontos fracos: Percepção do sistema de avaliação como um fator de classificação e exclusão; fragilidade dos mecanismos formais de recuperação da aprendizagem, com vistas à

permanência e êxito dos alunos com dificuldades de aprendizagem; Baixa flexibilidade curricular e pouca oferta de formação continuada em temas ligados à educação (CEFET-MG, 2022).

Já no Diagnóstico das Políticas Institucionais, foram destacados: ausência de assessoramento pedagógico ao docente; Inexistência de políticas e ações que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no CEFET-MG; Ausência de uma política de inclusão, de setores responsáveis e de procedimentos claros sobre a matéria; Ausência de programas de formação continuada de servidores, especialmente em temas sobre a educação (CEFET-MG, 2022).

Percebe-se aqui que, mesmo havendo uma política inclusiva interna e vários esforços que o documento aponta nesse sentido, ainda há muito que ser feito para a efetivação de uma educação inclusiva no CEFET-MG. Os pontos fracos revelam uma fragilidade na inserção dos alunos com deficiência, bem como a ausência de um plano de inclusão claro que oriente os profissionais da instituição.

Após a análise dos documentos norteadores da Instituição, verificamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos técnicos da instituição onde foi realizada a pesquisa de campo. No momento de realização da pesquisa de campo, o Campus Divinópolis do CEFET/MG possuía três cursos técnicos, no formato Integrado (Informática, Mecatrônica e Produção de Moda).

Nos PPCs de todos os cursos há a justificativa, objetivos, requisito de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, métodos e procedimentos de avaliação, descrição de instalações e equipamentos, descrição do corpo docente e técnico, certificados e diplomas, critérios para acompanhamento do curso.

De acordo com a leitura realizada, não há menção direta quanto à temática da inclusão, apenas uma breve citação no currículo de Educação Física ao trazer como um objetivo que ao final da disciplina o aluno saiba identificar e discutir criticamente fatores de inclusão, exclusão e discriminação. Nesse sentido há uma oportunidade para a abordagem da valorização e do reconhecimento da diversidade e das diferenças.

Segundo a LBI (2015), os sistemas de ensino devem garantir currículos inclusivos para pessoas com deficiência. E cita em seu capítulo IV:

Art.28: XIV- Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas

relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, p.21).

As instituições de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica devem incluir em seus currículos temas ligados à inclusão, mais especificamente às pessoas com deficiência. Tal medida tem o intuito de promover a inclusão escolar e disseminar conhecimento sobre essa temática. Assim, haverá a promoção da diversidade no ambiente educacional, permitindo que estudantes de diferentes origens, habilidades e características compartilhem suas experiências. Isso prepara os alunos para viver em uma sociedade plural, e promove a construção de uma cultura de tolerância e respeito às diferenças e, consequentemente evita o bullying na escola.

No subtópico Requisitos de Acesso, os PPCs trazem logo em seu início menção à Lei 12.711/2012, esclarecendo que 50% das vagas dos processos seletivos devem respeitar a reserva estabelecida pela lei (Lei de cotas).

De acordo com a leitura feita nos documentos, os PPCs não discutem a inclusão, apesar de uma breve citação no currículo de Educação Física. Apenas abordam o planejamento, a organização pedagógica e curricular dos cursos sem nenhum aprofundamento da temática em estudo.

A leitura analítica dos documentos institucionais a que nos referimos nas últimas páginas sinaliza o início de um comprometimento com a inclusão escolar, do ponto de vista da documentação. Há um alinhamento entre a regulação institucional e as demandas vigentes acerca do combate às práticas de exclusão escolar; contudo, os pontos fracos existentes nos documentos sinalizam a necessidade de mudanças no sentido de ampliar a política de inclusão no campus.

Para complementação dos dados dessa pesquisa, foi realizada uma busca entre os NAAPIs dos CEFETs-MG, via e-mail, para saber a quantidade de autistas que frequentaram e frequentam as instituições atualmente. Os dados obtidos são apenas dos anos de 2023 e 2024, que correspondem ao ano de criação do núcleo de apoio NAAPI. Ao todo são oito CEFETs, além do CEFET, campus Divinópolis e cada um possui um NAAPI. Dentre os nove núcleos, apenas quatro NAAPIs forneceram os dados para a pesquisa. O Campus Nova Suíça apresentou os dados desde o ano de 2020.

Tabela 4: Número de alunos autistas do Campus Nova Suíça (2020-2024)

Ano	Técnico	Graduação	Total
2020	1		1
2021		1	1
2022	5	1	6
2023	7		7
2024	2	2	4
Total	15	4	19

Fonte: NAAPI do Campus Nova Suíça

O NAAPI do Campus Varginha informou que, em 2023 atendeu quatro estudantes com TEA e 2024 foram sete, mas apenas um deles estudava na graduação, sendo que os demais estudavam no ensino técnico. Já o NAAPI de Leopoldina atendeu dois alunos com autismo somente em 2024, sendo um no ensino técnico e um na graduação.

O NAAPI do Campus Divinópolis também apresentou dados somente a partir de 2023. Até 2024, o núcleo atendeu oito estudantes com TEA. Em 2024, foram atendidos seis alunos, sendo três na graduação e três no ensino técnico. Os outros dois que já não se encontram na instituição, um se formou em 2023 no ensino técnico e o outro, que era do ensino superior, optou por trancar a matrícula.

A partir dos dados enviados pelos NAAPIs dos CEFETs citados, e também do NAAPI de Divinópolis, foi possível observar que, em todas as unidades há estudantes com TEA, cursando tanto cursos de ensino técnico quanto superior, sendo que existem mais estudantes nos cursos técnico.

4.2 Procedimentos para Análise das Entrevistas

As entrevistas foram tratadas pela Análise de Conteúdo de Bardin, iniciando com a pré-análise para organizar e sistematizar as ideias iniciais, selecionar partes e trechos importantes em relação às questões e objetivos da pesquisa, selecionando o material a ser utilizado para etapa seguinte.

Realizada a transcrição das entrevistas, foi feita uma leitura flutuante, que consiste em estabelecer o primeiro contato com o material. A seguir, realizou-se uma análise temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a

comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2020, p.131). Dessa maneira, foram determinadas as categorias para a análise dos textos que compõem o corpus da pesquisa. Foram realizadas leituras intensas e destacou-se fragmentos do texto (unidades de registro) importantes, que estavam atrelados aos objetivos propostos.

Posteriormente, foi feito o recorte e agrupamento das unidades de registro por meio da categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (BARDIN, 2020, p. 145). Esse processo visa criar e atribuir categorias às informações coletadas.

As categorias não foram definidas *a priori*, portanto elas foram determinadas à medida que emergiram nas falas dos participantes e comparadas à teoria correspondente. Na concepção de Bardin (2016, p.75), “a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados em bruto.”

Os temas utilizados para criar as categorias apareceram várias vezes no decorrer das entrevistas e não estão atreladas simplesmente à resposta de apenas uma pergunta, mas aos objetivos específicos desta pesquisa. Dentre os quais cita-se: formação de professores, relação professor-aluno, práticas pedagógicas e desafios e dificuldades enfrentados pelos professores. Procuramos criar as categorias de forma a atender aos princípios de exclusão mútua, para que um elemento não fosse classificado em mais de uma categoria; de pertinência, em conformidade com as intenções da investigação; da objetividade e fidelidade estabelecendo os mesmos critérios ao construir cada uma delas; e da produtividade visando gerar dados, inferências e novas hipóteses (BARDIN, 2020).

A partir da análise feita com base nas categorias, realizou-se o tratamento dos resultados, que devem ser “significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2020, p. 127). Foram feitas inferências a partir desses resultados com base nos objetivos da análise. Tais inferências puderam confirmar resultados já previstos e revelar novos dados, criando novas conclusões para o trabalho analítico.

Por meio dos resultados da análise das entrevistas, foi possível aprofundar o conhecimento obtido em relação à formação e às práticas dos docentes, e os desafios enfrentados em relação aos alunos com TEA, assim como fundamentar a

criação do produto educacional, levando em consideração os anseios dos participantes pela aquisição de mais conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista.

4.2.1 Análise dos dados

Neste item, foram abordados os resultados e análise das entrevistas realizadas com seis professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio do CEFET-MG.

As perguntas, formuladas com base em um roteiro previamente elaborado (Apêndice A), tiveram como objetivo analisar o conhecimento dos entrevistados sobre as práticas inclusivas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram investigados aspectos como a formação inicial e específica dos participantes sobre a temática, experiências positivas e negativas vivenciadas no atendimento a esses alunos, suas percepções sobre o autismo no contexto escolar, além das dificuldades e desafios enfrentados. Também foi abordada a forma como se dá a atuação do NAAPI junto a esses docentes. Ao final da entrevista, os professores foram convidados a sugerir propostas para o formato e o conteúdo do produto educacional resultante desta pesquisa.

Para analisar os dados das entrevistas, foram criadas três categorias, de acordo com o material analisado: formação de professores, prática pedagógica e desafios e dificuldades. A categoria formação de professores foi dividida em subcategorias para facilitar a análise, sendo elas: formação continuada e autoformação. Já a categoria prática pedagógicas foi dividida em relação professor-aluno, conhecer e entender o aluno, observação, planejamento, adaptações pedagógicas. E por fim, a última categoria foi dividida em barreiras, sobrecarga de trabalho, desinformação, resistência de professores, turmas cheias, atrasos nos laudos e negação da família.

A quadro 6 a seguir mostra as categorias de análise e suas subcategorias:

Quadro 6 – Categorias de análise e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Formação de professores	• Formação continuada • Autoformação

Práticas pedagógicas	• Relação professor-aluno • Conhecer e entender o aluno • Observação • Planejamento • Adaptações pedagógicas
Desafios e dificuldades	• Barreiras • Sobrecarga de trabalho • Desinformação • Resistência de professores • Turmas cheias • Atrasos nos laudos. • Negação das famílias

Para preservar a identidade dos professores entrevistados, eles serão identificados por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

4.2.2 Categoria: Formação de professores

A formação de professores, no que diz respeito à educação inclusiva, é um tema bastante discutido na atualidade, no meio acadêmico e também entre os docentes, pois a mesma não contempla suficientemente a demanda existente por conhecimento na área somente na formação inicial. Portanto, faz-se necessário uma formação continuada entre profissionais da educação para facilitar a inserção do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Discutir a formação de professores é se debruçar sobre a formação inicial e também sobre a formação continuada, que deveria ocorrer efetivamente em estabelecimentos de ensino superior, nas escolas, ou até mesmo, de forma virtual, de acordo com as legislações vigentes.

Como citado no referencial desta pesquisa, os professores adquirem uma formação muito superficial nas licenciaturas em relação a como lecionar para o público-alvo da Educação Especial (Glat; Blanco, 2007). “A pouca literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas” (CUNHA, 2013, p. 48). Como a maioria das produções acadêmicas vem

da área médica, os professores ficam sem suporte específico que oriente o trabalho docente.

Diante dessa realidade, a formação continuada tem se apresentado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e o processo de escolarização, tanto dos alunos que pertencem ao público-alvo da educação especial, quanto para aqueles que não pertencem. A formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa.

A própria instituição torna-se locus de formação docente, pois é um espaço que proporciona a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de possibilitar ao educador a oportunidade de investigar sua prática pedagógica.

Diante da carência destacada na formação de professores, vários têm sido os esforços que visam preparar em nível superior os docentes e demais profissionais do ensino, considerando a exigência da legislação nacional. Nesse sentido, a LDB (1996) traz em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996, p.46).

E ainda, em seu artigo 62. A, cita:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p.47)

Além da formação básica exigida para atuar nas redes de ensino, a lei define que deve ser ofertada a formação continuada, seja dentro da própria escola ou em parceria com instituições que ofereçam cursos de aperfeiçoamento ou especialização, para garantir um ensino de qualidade.

Além da LDB (1996), a Portaria Ministerial nº 1793 (1994) reconhece a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, e recomenda a inclusão de disciplina específica, com ênfase em aspectos ético-político-educacionais relativos às PCDs, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas.

De igual modo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2001), de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, traz referência à inclusão e à formação de professores, e estabelece que:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 2001, p. 4)

Diante do exposto, todos os professores da Educação Básica devem desenvolver habilidades necessárias para lidar com alunos que apresentem necessidades educacionais específicas na formação inicial durante a graduação ou posteriormente em cursos de formação continuada.

Importante ressaltar que, na Educação Profissional e Tecnológica, muitos professores possuem formação em diferentes áreas do conhecimento e grande parte deles não tem formação específica para a docência. Esse é o caso daqueles profissionais oriundos de cursos de tecnologia ou bacharelado, o que agrava ainda mais a situação (LIMA, 2022). Diante disso, muitos educadores recorrem a cursos de complementação/formação pedagógica para ampliar seus conhecimentos didático-

pedagógicos, buscando minimizar as dificuldades nas salas de aula e conseguir oferecer uma formação integral aos estudantes.

A tabela 5, descreve a modalidade de graduação e o tempo de experiência em docência dos professores participantes da pesquisa:

Tabela 5- Modalidade de graduação e tempo de experiência como docente

Professores	Modalidade	Experiência docente (anos)
P1	Licenciatura	36
P2	Bacharelado	8
P3	Bacharelado	1
P4	Bacharelado	10
P5	Licenciatura	18
P6	Licenciatura	19

Fonte: Elaborado pela autora

A legislação não prevê essa necessidade de formação pedagógica para a atuação nas áreas técnicas, exigindo apenas que docentes exerçam atividades nas disciplinas da formação geral.

A Lei Federal nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, prevê que os concursos para ingresso nos cargos de professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) Federal, demandam dos candidatos o diploma de curso superior em nível de graduação, dispensando a formação para a docência (BRASIL, 2012).

No entanto, após o ingresso na carreira, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, garante o direito à participação em programas de licenciatura e de complementação/formação pedagógica, ou em curso de pós-graduação de caráter pedagógico voltado para a docência aos professores não licenciados que atuam na EPT. Por outro lado, não estipula um tempo para que ocorra essa formação em seu artigo 53:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de

intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional (...). (BRASIL, 2021, p. 19).

Dentre os participantes da pesquisa, observa-se que o professor P3 buscou uma especialização e almeja a complementação pedagógica:

P3: Bem, minha formação é mais técnica, né? Eu fiz bacharelado em Sistemas de Informação e fiz mestrado em Engenharia de Sistemas de Automação, seguindo aí mais a carreira acadêmica voltada para a pesquisa. Depois, com o meu interesse aí pela área da educação, eu fiz uma especialização em Docência de Ensino Básico no IFMG Campus Arcos, tá? Então, eu vejo que há essa necessidade de fazer essas especializações ou fazer uma formação R2, que é uma formação complementar para a gente que é bacharel, para a gente ter a licenciatura.

Uma perspectiva inclusiva exige que educadores busquem ampliar suas práticas de acordo com a realidade existente. Nesse contexto, faz-se necessária uma formação continuada, que considere a reflexão sobre a prática visando uma educação de qualidade para todos.

Alguns professores, preocupados com suas práticas e formação integral dos alunos, relataram a necessidade de ampliar seus conhecimentos (autoformação) através de cursos de especialização, pesquisas e leituras de acordo com sua realidade, tempo disponível e até mesmo durante o serviço em sala de aula.

P1: Eu acho que só o conhecimento que eu tinha, né, de formação não ia ser suficiente. Então eu busquei. Fui fazer cursos de especialização mesmo depois de ter feito doutorado, já quase em fase de aposentadoria e eu fui fazer especialização. (...) Então assim, eu, particularmente, estou sempre buscando eh... Meios para poder me ajudar a ajudar os alunos que precisam desse apoio para poder fazer essas adequações e adaptações que são necessárias.

P3: Eu fiz a especialização que era sobre pessoas com algum tipo de deficiência... Ela foi básica. Então, tinha uma disciplina... Ah, tinha uma que era pra inclusão. Só que aí tratava vários temas. Foi rasa e bem básica. E como sendo ainda educação à distância, era mais lendo artigo...

Eu já até pensei em fazer outra formação. Uma formação mais voltada para alunos, para pessoas que têm uma divergência.

P4: ...a gente sempre tem como aprender, eu sempre preciso tá me atualizando, mas naturalmente eu sou mais preparado para lidar com estudantes TEA por ser TEA também. Então, às vezes, a gente tende a

acreditar que o nosso conhecimento implícito, o nosso conhecimento tátil, ele é suficiente para determinadas situações. Mas nem todo caso vai ser.

A formação institui-se como ferramenta essencial no processo de desenvolvimento docente e aprimoramento da sua prática. O professor passa a ter uma nova visão da sua realidade profissional, transformando a si mesmo podendo desenvolver seu trabalho com mais segurança e decisão. Deve ser uma decisão compartilhada entre docentes e instituições, pois ao mesmo tempo em que a instituição oferece a oportunidade de formação, os professores devem assumir o compromisso e a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal.

Em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, todos os entrevistados relatam ter algum tipo de dificuldade para lidar com a situação, levando em consideração que cada aluno é diferente e que as características do transtorno são diversas (MANTOAN, 2013).

A fala de P1, por exemplo, ao considerar a diversidade do TEA, diz que “a gente aprende no cotidiano. Cada um, cada ser ele é muito único. Cada ser é único e cada um que chega aqui ele chega realmente com as suas dificuldades as suas necessidades...”

Já P2 relata que os professores vão se ajudando e tentando fazer o melhor. Embasado em práticas anteriores de outros professores e relatórios de outras escolas e da própria instituição, ele prepara a sua prática. Mas, nada que não tire de outro lugar. Assume que não tem outra referência sólida, e mesmo porque cada um é cada um.

P3 também relata que ajuda muito conhecer tipos de comportamento. Apesar disso, cada aluno é um aluno, como qualquer outra pessoa e são diferentes. Não tem aquela “receita de bolo”. Nesse contexto, auxilia muito conhecer mais, ter mais conhecimento mais sobre o perfil, sobre o perfil deles, mesmo que seja de uma forma geral.

Para P4, que é um professor TEA nível 1, diz que falta para todo mundo mais diretrizes, porque o tema em estudo é complicado devido à amplitude do espectro.

A grande variação de cada caso, não dá pra gente formatar... Não é linear, não dá pra eu poder formatar uma receita de bolo, por exemplo, um algoritmo pra eu poder abordar com o aluno, porque o que eu fizer com um determinado aluno não vai ser suficiente pro outro... Acho que o que mais

falta mesmo é um entendimento de que cada caso é um caso, que a gente vai ter que lidar com as particularidades.

P5 relata que, hoje se sente mais à vontade ao lidar com alunos autistas. Segundo ele no início foi mais difícil, mas com prática em sala de aula aprendeu a observar os alunos e identificar suas dificuldades e potencialidades. Relata também que devido ao fato que a disciplina que leciona ser História, é bem mais fácil fazer as adaptações necessárias. Apesar de ter mais segurança para lidar com os alunos autistas, sente a necessidade de buscar mais conhecimento para aprimorar sua prática pedagógica.

O P6 diz que:

Nós ainda estamos nos adaptando à realidade desses alunos. E assim, é o que eu falei no começo. Não é uma receita de bolo.

O NAAPI do CEFET- MG Campus Divinópolis foi estruturado em 2023, portanto é um núcleo novo em relação aos demais núcleos de inclusão existentes em outros Institutos Federais. Apesar de ter apenas dois anos o NAAPI é bastante atuante e visa concretizar as políticas de inclusão dentro da instituição, garantindo apoio aos professores e alunos para que a educação inclusiva ocorra de fato.

O NAAPI realiza várias ações dentro da instituição (CEFET, 2019), como já citado anteriormente, além de atender os alunos com NEE, promover formações, reuniões, conselhos de classe voltados para a resolução de problemas ligados ao público-alvo da inclusão e apoio aos professores. Mesmo com os esforços realizados, para alguns professores, as formações sobre TEA, apesar de acontecerem, se mostram insuficientes devido à grande complexidade do transtorno.

P2: Aí a instituição começou a trazer pessoas, a falar do assunto, né? Mas assim... É o começo. Não dá pra falar que o que se faz aqui me deixa seguro e, assim, empoderado, vamos dizer assim, pra atender um aluno com TEA.? É assim, é insuficiente falar para um conjunto de setenta professores. Então eu vou até eles (NAAPI) para orientações...

P4: Então, às vezes, a gente tende a acreditar que o nosso conhecimento implícito, o nosso conhecimento tátil, ele é suficiente para determinadas situações. Mas nem todo caso vai ser. Com isso, eu penso que assim, que é essencial mesmo a humildade. Reconhecer isso. Sempre estar aberto a estudar novas metodologias. (...) Entender o contexto do outro. Principalmente do aluno com TEA.

P5: Olha, sobre TEA, eu acho que eu estou precisando ler mais. E aí eu tenho a questão de falta de tempo pra ler. Eu acho que, assim, a parte aí, eu falo a mim, eu acho que eu precisava eu estudar, e eu buscar um pouco mais de conhecimento sobre isso. Porque eu tenho falta de tempo pra fazer.

A fala dos professores vai ao encontro de um dos pontos fracos identificados no PPI da instituição, que cita a “ausência de programas de formação continuada de servidores, especialmente em temas sobre a educação” e também no PDI, “baixa oferta de formação continuada de docentes em temas ligados à educação”. Mesmo que, nos Objetivos Estratégicos do PDI sejam encontradas ações com objetivos de desenvolvimento e metas e outras ações definidas no PPI para que seja realizada uma inclusão de excelência no CEFET, ainda permanecem lacunas em relação à oferta de formação continuada aos docentes.

4.2.3 Categoria: Práticas pedagógicas

O sucesso na construção do conhecimento está diretamente ligado às práticas pedagógicas desenvolvidas com os discentes. O professor é a peça primordial para o sucesso das ações inclusivas, não só pela importância do seu ofício, mas também pela razão social do seu papel (CUNHA, 2013).

O docente que participa da caminhada do saber com seus alunos, consegue entendê-los melhor e identificar as possibilidades e dificuldades de cada um, como ressalta Mantoan (2015). A literatura mostra a importância de conhecer seu aluno, principalmente quando se trata de TEA, saber quais são suas dificuldades e quais são suas potencialidades. Conhecer o aluno e ter conhecimento sobre o transtorno oportuniza o desenvolvimento de estratégias de uma forma que atenda às necessidades dos estudantes. Essa preocupação foi claramente constatada no discurso da maioria dos professores.

P1: (...) E outra coisa importante, né! A gente conhecer o aluno é muito importante. E assim, eu acho que... Ganhar confiança. A partir do momento que você conhece... E assim, eu acho que... Ganhar confiança. Isso, pra ganhar confiança dele. A partir do momento que você conhece... Você só vai conhecê-lo a partir do momento que você tem continuidade nesse trabalho com o aluno. É claro que a

P2: Eu preciso conhecer o aluno e a prática dos outros professores. Principalmente de quem veio antes. Ah, tá. Se eu tive a sorte de dar no segundo ano. O que fizeram no primeiro?

P3: Bem, aqui, como eu estou tendo pouca experiência ainda, pelo menos aqui, eu vejo que por eles darem o relatório, mostrar o perfil do aluno, acho que já facilita muito o nosso trabalho. E a professora assistente, ela me ajuda bastante nesse sentido.

Conhecer o aluno demanda certa habilidade de observação no ambiente escolar e também na sala de aula. “E para observar é preciso saber observar” (CUNHA, 2013, p. 55). Não raro, o professor é quem percebe os primeiros sinais de acordo com o comportamento do educando e identifica esses sinais e a possibilidade de um transtorno. Esse olhar atento pode levar ao encaminhamento e diagnóstico precoce (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, faz-se necessária uma boa formação como já mencionado anteriormente. A preparação é fundamental na identificação de alguns aspectos peculiares no comportamento do aluno. Isso fará toda diferença, pois com o diagnóstico o discente terá melhor qualidade de vida e o professor se orientará quanto ao seu trabalho. O espaço escolar é um ambiente extremamente favorável à observação (CUNHA, 2013). Percebe-se esse cuidado entre os professores, que relatam observar e sempre que suspeitam de algum comportamento atípico repassam ao NAAPI, para que sejam tomadas providências para possíveis encaminhamentos.

P4: Às vezes, eu vejo alguns alunos e eu vejo o comportamento deles e eu falo, velho, dá uma investigada que isso aí pode ser algum transtorno.

P5: E aí eu fui aprendendo, sabe, como professor. Hoje, agora você pergunta o contexto hoje, o meu contexto hoje, eu lido muito melhor com isso, porque eu aprendi a “diagnosticar” diferentes tipos, sabe?

Assim que os professores percebem que tem algumas demandas que sugerem algum tipo de transtorno. (...) Os professores relatam para o NAAPI. A gente chama a família e aí propõe, explica e propõe a investigação. E aí pode ser via SUS, pode ser via, sei lá o que. Vai depender de vários outros fatores, econômicos, etc.

A observação torna o professor um pesquisador, pois ele pode registrar o que vê sem preconceitos, analisar as atitudes, as potencialidades e limitações. Fornece subsídios para compreender o educando, quais são seus gostos, interesses, desejos, sonhos, características pessoais e sociais e qual é a melhor forma para ele aprender e o que é pertinente ensinar (CUNHA, 2013). Estar em sala de aula deixa o professor lado a lado com o aluno e isso aproxima-os ajudando a desenvolver a afetividade que é outro ponto essencial quando o assunto é autismo.

Na perspectiva de Cunha (2013), tudo começa pelo afeto e, o aluno com TEA é comumente afetado em suas sensações. Os vínculos com os vários ambientes

poderão contribuir para a formação afetiva e social. Daí a necessidade de um bom acolhimento pela instituição, pelos professores e também pela turma, desde o início do ano escolar. Isso se torna evidente e claro quando o aluno já tem um laudo, mas quando apenas apresenta comportamento atípico é necessário muita atenção e observação constantes. A fala de alguns professores retrata a assertiva acima:

P1: (...) Mas eu acho que a gente precisa, nós, professores, por exemplo, a gente precisa estar mais atento. E eu acho que a escola precisa acolher melhor. A gente está falando de acolhimento do aluno.

P6: ...Olha, aqui a gente faz o seguinte, sempre que a gente recebe um aluno com TEA, ou com qualquer outro transtorno, a gente conversa com a turma. (...) A gente conversa com o aluno primeiro, claro, para não chegar na hora de surpresa. A gente, primeiro, faz um trabalho com o aluno, de acolhimento mesmo. De entender, de explicar o que ele tem direito e o que ele também não tem direito. Porque isso também precisa ser falado.

Assim que os professores percebem que tem algumas demandas que sugerem algum tipo de transtorno. (...) Os professores relatam para o NAAPI. A gente chama a família e aí propõe, explica e propõe a investigação. E aí pode ser via SUS, pode ser via, sei lá o que. Vai depender de vários outros fatores, econômicos, etc.

Aparece no discurso de todos os professores entrevistados a preocupação quanto ao bem-estar não só dos alunos autistas, mas também de todos os alunos da instituição. Apresentam um olhar refinado sobre os alunos e tentam identificar qualquer problema que possa estar afetando a aprendizagem dos mesmos, desde problemas familiares, afetivos, de interação com a turma, bullying e até problemas psicológicos. Qualquer necessidade especial dos estudantes é atendida pelo NAAPI, assim relata o coordenador do núcleo.

P6: Nós temos situações também que são temporárias, de alunos com quadros depressivos, com crises de ansiedade, com problemas familiares, e a gente faz esse acolhimento também no NAAPI. Claro que é um acolhimento diferente, né? Nós não temos aqui um transtorno, mas a gente entende que é uma maneira de incluir também. A gente entende aqui no NAAPI de Divinópolis que essa é uma maneira de incluir.

Para garantir a qualidade da educação oferecida, é fundamental um bom planejamento, ainda mais se tratando de uma educação pautada na inclusão. Vários são os caminhos e direcionamentos que um professor pode acertar se definir claramente seus objetivos, metodologias, estratégias e recursos didáticos. Além disso, o planejamento escolar deve ser realizado de acordo com a realidade de cada instituição, respeitando seu contexto regional e social (BNCC, 2017).

Libâneo (2013, p.1) ressalta, no mesmo sentido, que “planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente,

articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” A escola, os professores e os alunos são partes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está ligado a influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Dessa forma, se o docente não pensar didaticamente sobre o rumo que deve dar ao seu trabalho, ficará entregue aos rumos preestabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

A inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) presume o planejamento de ações adotadas na própria escola e para a efetiva aprendizagem desses alunos, envolvendo não só os professores, mas também o coordenador pedagógico, os profissionais do NAAPI e outros profissionais que estejam ligados ao planejamento educacional.

No entanto, deve-se ressaltar a importância de direcionar o olhar para as potencialidades do estudante e não focar na deficiência, visando atender às diferentes necessidades dos alunos e garantir a participação de todos nas atividades propostas. Também é de suma importância o compartilhamento das experiências positivas e negativas entre os docentes e os outros profissionais da equipe, o que possibilitará a identificação de pontos que precisam ser melhorados, tanto em questões metodológicas quanto em outros aspectos relacionados à acessibilidade na instituição. Nesse aspecto, alguns professores relatam não acontece esse tipo de ação.

P1: ...Com relação a essa troca de experiência que eu acho que realmente é o que falta aqui na nossa instituição. Eh... A gente não tem esses momentos, né. A gente não tem esses momentos de troca, troca de experiências. Que eu sei que tem outros colegas também que fazem trabalhos que são importantes e interessantes que podem também contribuir conosco, é de outra área de formação, mas as técnicas que ele utiliza, as experiências que ele teve podem ajudar o outro.

P3: Não cheguei a relatar com nenhum outro professor dessas atividades. Mas, aqui no CEFET, a gente costuma fazer um relatório. Eu passei pra coordenadora que a atividade foi adaptada. (...), Mas, em geral, não comentei com nenhum outro professor.

Em contrapartida, outro professor diz ter relatado suas experiências durante reuniões do NAAPI com todos os professores e também individualmente.

P5: Eu compartilhei isso no... Na verdade foi uma via de mão dupla, porque ao mesmo tempo em que das reuniões que o NAAPI teve, falando que ele gostava... Ele era mais visual do que de leitura. Eu tirei isso pra aplicar na minha sala. E também eu levei isso depois pro próprio NAAPI. Eu falei assim: O que vocês falaram aí funcionou! Tá dando certo!

P6: Sim, compartilhei com todos os professores aqui. Não compartilhei da maneira que deveria ter sido compartilhado. Eu acho que poderia ter escrito um artigo acadêmico.

Percebe-se uma divergência nas falas dos professores, pois alguns dizem fazer trocas de experiências durante as reuniões do NAAPI, outros dizem que faltam momentos específicos para realizar essas trocas e outro ainda que não compartilhou suas experiências como demais, porém relatou ao NAAPI. Várias são as explicações para o fato. No entanto, entende-se que durante as reuniões citadas são um bom momento para isso, desde que a equipe do NAAPI dê liberdade para que essa interação entre os docentes aconteça.

Quando questionados sobre o que levam em consideração em relação aos alunos autistas ao planejar suas aulas, as respostas dos professores foram diversas. Dentre elas destacam-se: conhecer o aluno, ler antecipadamente os relatórios (Plano Educacional Individualizado - PEI) com conhecimento sobre experiências anteriores sobre o aluno e orientações do NAAPI, observar se tem facilidade de comunicação, dificuldade na leitura e na escrita ou outras habilidades, escolher as metodologias adequadas, saber lidar com o hiperfoco, dar atenção às especificidades mais gerais do TEA (ser mais específico, manter uma rotina e organização da aula, sequência do mês programada, dentre outros.)

Percebe-se uma preocupação com a elaboração das aulas tendo em vista o perfil do aluno, bem como suas especificidades e também hiperfoco. Entende-se que os professores já possuem alguns conhecimentos sobre o TEA e apesar de alguns se sentirem inseguros, principalmente os que atuam na área técnica, conseguem lidar com a situação e realizar as adaptações. A fala de todos os professores foi unânime quanto à importância direcionamento de suas ações a partir das orientações recebidas do NAAPI, que os ajudam a traçar os objetivos, escolher melhor suas metodologias, estratégias de ensino, bem como ter clareza da sua intencionalidade pedagógica.

Na perspectiva de Franco (2012, p. 178), “A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Sendo assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em relação à formação do aluno, tem a consciência da importância de sua ação. Esse professor consegue dialogar com a necessidade do estudante, busca promover sua aprendizagem, valoriza seu interesse, faz questão que o estudante aprenda e acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Em se tratando de educação inclusiva, deve ser garantida a todos os alunos, além do acesso, o desenvolvimento de seu aprendizado. É fundamental a conscientização e sensibilização dos docentes sobre a necessidade de adaptações metodológicas, que considerem as condições e necessidades de cada discente (GONÇALVES, 2021). O ensino médio integrado possui uma densa carga horária e funciona em período integral, o que torna as adaptações imprescindíveis para o sucesso do aluno autista.

É fundamental, por isso, enquanto docentes, realizar adaptações que garantam a aprendizagem dos discentes e a funcionalidade do currículo organizado. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015,)), são consideradas adaptações razoáveis:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2015, p.11)

Os autistas necessitam de adaptações curriculares que considerem suas condições clínicas, comportamentais, sociais, de linguagem, dentre outras, de acordo com o grau de suporte (nível) de cada um (DSM-5, 2011). Outrossim, precisa-se garantir aos estudantes, não só aos alunos com TEA, seu desenvolvimento integral oferecendo meios para que participem ativamente de todas as atividades propostas em todos os espaços educativos com autonomia, bem como possibilitar condições para ingresso do estudante no mundo do trabalho e também continuidade no ensino superior.

Para Carvalho (2010), adaptações curriculares são modificações espontâneas realizadas pelos docentes, bem como estratégias intencionalmente organizadas para atender as necessidades de todos os alunos particularmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem, realizando ajustes necessários como flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem. Dessa forma, todos os alunos têm oportunidades iguais de construir seus conhecimentos.

Existem dois tipos de adaptações curriculares. Elas são classificadas de acordo com seu grau de significatividade. As adaptações curriculares significativas ou de grande porte são decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática. Portanto, seu planejamento e execução são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores. Dentre as ações

se incluem adaptações de acesso ao currículo, adaptação de objetivos, de conteúdos, do método de ensino e da organização didática, de sistema de avaliação e adaptação de temporalidade¹² (ARANHA, 2000a).

Já as adaptações curriculares não significativas ou de pequeno porte são de responsabilidade exclusiva do professor, não necessitando de ações de instâncias superiores nem de autorização. São modificações realizadas no plano de ensino e ações desenvolvidas em sala de aula pelo professor (ARANHA, 2000a).

Devido à diversidade existente em sua sala e as necessidades individuais dos alunos, o professor pode promover as adaptações não significativas ou de pequeno porte, dentre elas adaptações organizativas, relativas aos objetivos e conteúdos, atividades avaliativas, nos procedimentos didáticos e métodos de ensino e na temporalidade¹³ do processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, vale destacar algumas das inúmeras adaptações realizadas pelos professores, ao longo do seu trabalho, que são frutos de algumas formações que tiveram, orientações do NAAPi presencialmente em formações ou através de relatórios recebidos, pesquisas realizadas individualmente (autoformação) e práticas adquiridas em sala de aula.

P1: Como os alunos autistas que trabalho têm facilidade em meu conteúdo, a única adaptação que faço é flexibilizar o tempo para a realização de atividade e provas.

P2: As minhas provas, elas mudaram ao longo do tempo. Eu passei a fazer provas (...) com enunciados mais... Simplificados. Então meus enunciados passaram a ser curtos. Mais precisos, sabe assim? Mais diretos. Isso entrou na minha prática. Como a adaptação. Isso entrou na minha prática pedagógica. Entrou e ficou.

P3: É necessário você fazer algumas adaptações das atividades. Respeitar o tempo deles (...). Quando eu vejo que tem necessidade de adaptar as atividades, eu faço essa adaptação. Quando eu vejo que não precisa, eu os deixo livres, aplico o mesmo conteúdo para demais alunos. Comecei a perceber que tenho que ir mais devagar, usar duas semanas para trabalhar o conteúdo, dividir mais o conteúdo, dividir mais em partes, para que realmente eles consigam. Eu coloco todo esse material pra eles no drive, aí eles podiam estar revisando. (...) Utilizo muito tutorial. Eu acho que isso facilita também.

P4: A gente buscou uma ferramenta que seria capaz de ele construir de forma mais facilitada. Então, buscamos adaptar o ensino da programação em realidade dele, através da linguagem Scratch. "Ele" só tem uma sensibilidade a barulhos. Então ele não consegue fazer provas na mesma sala de aula com os outros alunos.

¹² Ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos. Também, se refere a ajustes na caminhada de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior.

¹³ Aumentar ou diminuir o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os consequentes conteúdos.

P5: Porque tem aluno que precisa adaptar para o outro. Tem aluno que não precisa. Tem aluno que precisa só de mais tempo. Então, aí, a sorte é que na turma que estava precisando de mais tempo, eu não estava tendo aula depois. Mas aí, uma das novas que veio para a gente é para a gente marcar dia diferente, sabe? Fazer no horário que tem estagiária. Também descobri que “ele” era mais fácil de lidar com imagem, e não dava pra ter muito texto.

P6: Eu adapto as atividades. Tanto as atividades de dever, extraclasse, que eu passo, quanto as atividades avaliativas. Com “ele” funciona muito a questão da quantidade de exercício. Ou, às vezes, dou um prazo um pouco maior, porque eu já sei que ele vai ter que estudar para a prova. Durante as avaliações (...) eu coloco menos exercícios. Ou, às vezes, eu adapto para questões mais objetivas, por ele ter um pouco de dificuldade de interpretação, de questões longas, claras. Eu substituí a prova e a avaliação do bimestre dele foi esse trabalho. (...) E, assim, em cada turma, com cada aluno, eu tento as especificidades. Por exemplo. Se o aluno tem mais facilidade anotando, eu tento fazer mais anotações. Se o aluno tem mais facilidade ouvindo, eu tento falar mais próximo. Tento falar mais alto. Tento chamar atenção.

Cada professor busca adaptar seu conteúdo de acordo com as necessidades apresentadas pelo aluno. As adaptações de pequeno porte mais frequentes são a flexibilização de tempo para entrega de atividades e provas, adaptações de provas e atividades, com enunciados menores, mais claros e objetivos. Aparentemente são adaptações simples uma vez que todos os alunos autistas matriculados na instituição não necessitam de grandes adaptações para a sua aprendizagem.

Importante destacar que cada aluno autista da instituição tem uma estagiária. Elas desempenham um papel importante na efetivação da aprendizagem dos alunos, no auxílio da organização do tempo para que o discente não se perca nos compromissos escolares, na organização do material escolar dos mesmos e também no auxílio aos professores quando necessário.

Apesar de todas as adaptações desenvolvidas pelos professores, de todo o cuidado em observar os alunos e tentar identificar suas dificuldades e potencialidades, vez ou outra, há um desafio em conseguir ajudar o aluno. Essas experiências se tornam frustrantes e desafiam os professores a rever suas práticas, buscar mais conhecimento e ajuda.

P6: Apesar das adaptações das atividades que eu fiz, eu também fiz a mesma proposta de diminuir as atividades para ter uma prova diferenciada, né, para eu poder tentar avaliar as habilidades. Ele é um aluno que eu ainda não consigo identificar qual é o hiperfoco dele. Não achei ainda, ele não desenha, não gosta de desenho, não gosta de jogos...

Nesse caso, o professor relatou que o estudante não tem apresentado um bom desempenho acadêmico em seu conteúdo. É perceptível o esforço do docente em identificar o hiperfoco do aluno, que é a capacidade de se concentrar intensamente em um assunto ou atividade que lhes interessa. Quando o hiperfoco é

identificado, o planejamento do professor é favorecido, bem como a aprendizagem do próprio aluno.

A importância do trabalho voltado para hiperfoco desses alunos é uma realidade entre a maioria dos professores do CEFET-MG, que descrevem em seus relatos, as experiências vivenciadas em sala de aula.

P1: Ele tinha um hiperfoco em Geografia em mapa e nem era em Geografia, era em mapa. A paixão dele era mapa. (...) E até nas aulas de Educação Física, ele pegava o celular e ficava lá sentado lá e viajando, né?

P4: (...) coincidentemente as pessoas têm hiperfoco, uma coisa que facilita o aprendizado para o TEA, quanto mais a gente trabalha no nosso hiperfoco, mais a atividade se torna prazerosa para a gente. Então, se eu consigo conciliar o ensino da programação com o meu hiperfoco, com o hiperfoco de outra pessoa, essa atividade tende a ganhar um sentido maior para aquele aluno.

Eu bato um papo com o aluno, com quem acompanha ele, para descobrir o hiperfoco. A partir do momento que o hiperfoco está descoberto, a gente vai em busca de problemas, porque o meu escopo é restrito, só quero ensinar programação.

(...) Vai melhorar o seu hiperfoco, vai ganhar mais conhecimento, vai sentir mais prazer, porque a realização de atividades harmonizadas ou hiperfoco de um autista, elas, querendo ou não, elas fazem com que o autista tenha muito prazer nas atividades que ele executa.

P6: Então nós temos, por exemplo, (...), um aluno que demanda um pouco mais de atenção, mas o hiperfoco dele é matemática. No mundinho dele, fechado, ele não é um aluno que consegue prestar atenção durante a aula. Ele desenha muito bem, que é uma característica do TEA, essa questão do hiperfoco (...).

No caso de alunos com TEA, a identificação e o aproveitamento do hiperfoco são aspectos importantes em relação ao seu desenvolvimento. Essa característica pode ser transformada numa ferramenta de ensino potente, à medida que o professor a reconhece e alinha aos interesses e habilidades do aluno com os objetivos curriculares (Melo e Lione, 2023).

Apesar de todos os esforços direcionados à inserção dos alunos TEA, no ensino médio integrado, ainda é um desafio tanto para a instituição quanto para os professores conseguirem realizar essa inclusão de fato, visto que ainda existem algumas barreiras e alguns pontos que precisam ser melhorados, tendo em vista as especificidades de cada aluno.

4.2.4 Desafios e dificuldades

Durante a pesquisa, foram identificados alguns desafios na perspectiva da educação inclusiva. A análise dos relatos dos entrevistados evidenciou que há vários problemas a serem enfrentados, seja em adequações nas instalações da escola,

investimento em capacitação dos recursos humanos, sobrecarga de trabalho, resistência de professores, dentre outros que citaremos a seguir.

P1: o maior desafio é a gente vencer muitas vezes, eh... nem é o preconceito. É a gente vencer essas resistências. E aí a gente precisa também, muitas vezes, quebrar o orgulho, né? Vaidades, pra poder a gente conversar e buscar informações.

Além das questões de preconceito e da quebra de orgulho, P1 também cita como desafio a necessidade de conhecer o aluno; melhorias na estrutura física, pois falta uma sala de recurso com materiais e ambiente adequado para fazer um atendimento individualizado dos alunos em momentos apropriados; falta de socialização e troca de experiências entre os professores, além da necessidade de manter os relatórios atualizados.

P1: E aí vem a questão dos materiais também. A gente não tem uma sala de recursos. A gente tem essa dificuldade de estrutura física mesmo, de espaço. Você não tem um espaço pra você lidar com o aluno individual. Porque (...) a maioria de nossos professores somos dedicação exclusiva, (...) está exclusivamente na segunda a sexta, na disposição da escola. Eu tenho meus horários de aula, trabalho com ensino, com pesquisa e extensão. Ensino, trabalho na sala de aula. Fora disso, eu tenho uma dedicação exclusiva pra poder estar lidando com as outras atividades que são pilares também da educação. No entanto, eu não tenho assim uma estrutura que propicie eu desenvolver um trabalho melhor que eu acho que eu poderia desenvolver com esse aluno, sabe?

P1 ressalta o quanto é importante ter um espaço para atendimento desses alunos, aproveitando seus horários vagos para desenvolver um trabalho melhor com esse discente. Destaca também a necessidade da troca de experiência entre os professores “em relação a técnicas de trabalho, metodologias de trabalho, o que deu certo e o que não deu certo”. Segundo P1, o atraso nos relatórios também dificulta o trabalho do professor, pois não tem uma orientação clara sobre qual caminho deve seguir.

P1: (...) então, assim, esse trabalho, né? Esse relatório do aluno que antes era no setor pedagógico. Depois foi no NAAPI. E agora continua sendo no NAAPI. Mas, assim, talvez com esse intervalo de tempo que a gente teve aí da greve, ainda não tenha chegado pra nós.

O relatório do aluno é um documento importante, pois contém a anamnese com o aluno, a família e profissionais de saúde que o acompanham. Nele também se encontra um levantamento de todas as dificuldades e potencialidades do aluno, assim como um resumo da sua trajetória pelas escolas por onde ele passou. Sendo assim, o documento apresenta todas as informações necessárias para que o

professor conheça o aluno e possa elaborar o PEI (Plano Educacional Individualizado), de acordo com as especificidades e a realidade deste aluno.

P1 relata ainda não ter recebido o relatório do aluno até o dia em que aconteceu a entrevista. O ideal é que o professor receba este “Relatório do Aluno”, feito pelo NAAPI, nos primeiros dias após o ingresso do aluno na escola. No anexo A, encontra-se um modelo de relatório do aluno com recomendações pedagógicas fornecidas pelo NAAPI.

Para P2 os desafios encontrados para lidar com alunos autistas são grandes pela situação. Ele não se sente preparado e resume a situação em duas palavras: “difícil e desafiador”. E quando questionado sobre quais são os maiores desafios enfrentados em sua prática pedagógica em relação a esses alunos, ele diz:

A formação. Isso. É assim... Não ter formação. Muitas vezes, por exemplo, a gente tem aluno que a gente não sabe o que ele tem. A gente, assim, na nossa ignorância, imagina que ele tenha algo. Aí ele está sendo investigado. A gente tem um aluno que está em investigação (...) no segundo ano agora. Aí ele está em investigação? Ainda?
Outras vezes a família é relutante de... Teve caso aqui assim também. Que não era isso. Que isso é coisa da idade...

O atraso nos laudos é um grande problema enfrentado pelas escolas atualmente, o que acaba prejudicando o próprio aluno em seu desenvolvimento por não receber um tratamento adequado, e também o professor que não se sente seguro para planejar suas aulas de forma eficiente. A raiz do problema, muitas vezes, está na própria família que não aceita o diagnóstico da criança e atrasa todo o processo escolar da mesma.

Conforme destaca Whitman (2015), essa negação aparece de várias formas, como por exemplo, ignorar o diagnóstico e continuar a vida, inclusive desconfiando do diagnóstico médico e buscando outros pareceres. Além da negação do diagnóstico, as famílias enfrentam dificuldades financeiras para arcar com o tratamento, além de evitar a convivência com o preconceito acerca do transtorno.

Não há como julgar os familiares, pois o sofrimento, a angústia e o estresse de conviver com o transtorno de seus filhos se misturam ao amor parental. Daí a importância de a escola orientar e dar suporte a essas famílias com o intuito de promover uma melhor aceitação da situação e convencê-las a buscar ajuda.

O professor P3 concorda com P2, a respeito da importância do relatório do aluno em mãos e ainda cita que um dos desafios é ter tempo para atender a todos os alunos:

P3: Bem, aqui, como eu estou tendo pouca experiência ainda, pelo menos aqui eu vejo que por eles darem o relatório, mostrar o perfil do aluno, acho que já facilita muito o nosso trabalho.

Eles necessitam de ter mais atenção e, às vezes, eu não consigo dar essa atenção porque as minhas aulas são práticas e eu tenho que estar tirando dúvidas de todos os alunos. Então, essa é a dificuldade que eu vejo.

Então destaca a importância da estagiária para ajudar os alunos durante suas aulas: “Elas ajudam bastante até na questão de disciplina”. Ressalta-se aqui a importância das assistentes na sala de aula para auxiliar os alunos TEA em suas dificuldades, tanto na questão da aprendizagem quanto no comportamento e organização.

Continuando nossa análise sobre os desafios enfrentados no contexto da inclusão de alunos TEA, o professor P4 traz algumas reflexões importantes e também cita outras deficiências:

P4: Um ponto de deficiência que o CEFET apresenta hoje: se nós recebêssemos alunos com deficiências visuais ou deficiências auditivas, ou da fala, muitos, no estado das coisas, a gente não teria condição de atendê-los tão bem quanto nós temos atendido hoje os nossos alunos TEA e um aluno nosso que tem deficiência física, cadeirante. E assim, até para os nossos alunos TEA e para alunos com deficiência também, precisa de melhorias, ainda não está 100%.

Ele relata também o caso de acessibilidade aos banheiros que são poucos e se encontram no final dos corredores do prédio escolar e alguns estão impossibilitados de serem utilizados, pois “pela ausência de espaço físico para poder acomodar os setores CEFET, para poder oferecer ambientes de depósito (...), apenas um banheiro para o PCD fica disponível”.

Observa-se nesse relato uma barreira física que está ligada à estrutura da instituição, que, segundo a LBI (2015), é uma barreira arquitetônica. Segundo P4 faltam espaços adequados para depósito de “coisas”. Outro relato que chama a atenção é a dificuldade em atender alunos cegos ou surdos. Nesse caso, teriam que ser tomadas medidas de grande porte envolvendo a direção da escola e órgãos responsáveis.

Já o professor P5 concorda com P1 ao se referir ao desafio de conhecer o aluno, considerando que cada discente possui suas especificidades, e ainda menciona a resistência de alguns professores.

P5: Então, cada aluno tem uma demanda, uma coisa que vai funcionar pra A, não vai funcionar pra B. Então, eu acho que talvez daí venha a principal parte do desafio mesmo. Compreender individualmente cada aluno, pensar

estratégias com o aluno para que você consiga que ele acompanhe tudo. Que, de fato, aconteça a inclusão.

P5: Mas também eu vejo alguns (professores) que não são inclusivos. E isso eu vejo nas reuniões. (...) Eu vejo muitos tentando rebater o argumento, principalmente dos cursos técnicos, sabe? A área mais pesada, o cara que se recusa a adaptar, que acha que o menino tem que dar conta, sabe? Que esse negócio é bobagem, que tem que reprovar sim, igual reprova todo mundo, sabe? Então, assim, não é por falta de conhecimento, não. Entende, é por não aceitar mesmo, né? É aquela mentalidade que não devia estar ali se não dá conta.

No mesmo sentido, P6 reconhece que o maior desafio parte diretamente dos professores que ainda não compreenderam a proposta da educação inclusiva e nem buscam conhecimentos para atender a demanda. Esse despreparo e desinteresse acabam afetando diretamente os alunos que necessitam de alguma adaptação.

P6: Olha, eu acho que o maior desafio ainda é a desinformação, por mais que nós tenhamos um NAAPL atuante, por mais que hoje a gente perceba que a inclusão é uma pauta muito forte dentro da educação básica. (...) Ainda é tudo muito recente. Então, eu acho que a maior dificuldade é a desinformação.

A inclusão escolar não se encaixa em uma concepção tradicional da educação. Conforme destaca Mantoan (2015), a formação do professor inclusivo necessita de um redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada eficiente que contemple as mudanças no campo educacional.

Formar um docente, na perspectiva da educação inclusiva, requer ressignificar não só o papel do professor, mas também da escola, o da educação e das práticas pedagógicas utilizadas entre os professores em todos os níveis (MANTOAN, 2015).

Outro desafio relatado por P6 diz respeito às turmas cheias, que acabam dificultando o trabalho docente, uma vez que alunos autistas demandam maior atenção e orientação:

Então, é complicado. Porque você tem um aluno com TEA e aí você tem mais 38 alunos na sala. Então, além disso tudo, o trabalho ainda é simultâneo. (...) Temos a professora de apoio, claro, que ajuda muito. Mas, a professora de apoio não vai dar aula de português, de matemática, de geografia, de biologia. Não tem como.

As turmas cheias são uma realidade na educação pública, porém torna-se muito difícil para o professor atuar de forma satisfatória e desenvolver um bom trabalho que vá de encontro dos anseios dos seus alunos, sanando suas dúvidas. É quase impossível atingir todos os objetivos propostos ainda mais se tratando de educação inclusiva e da diversidade encontrada em sala de aula.

Os professores citam também como desafio a sobrecarga de trabalho por causa da dedicação exclusiva ao CEFET e da falta de tempo para fazer “outras coisas”¹⁴.

P2: Porque a gente tem um monte de coisa pra fazer. Eu tenho laboratório de física. Eu cuido do laboratório de prototipagem. (...) Então a gente não fica aqui só pra dar aula. A gente não dá só aula, sabe? E tem questão da pesquisa, da extensão e da administração da escola. A administração da escola fica a cargo de todos os professores. Cada um com a sua função, né?

P3: A gente tem uma carga horária alta. Muitos aqui... É comum, né? Muitos aqui estão estudando, estão fazendo doutorado.

P6: Nós estamos engolidos pelo sistema. (...) Nós temos um monte de aula, um monte de coisa para corrigir, um monte de trabalho, orientação de mestrado, orientação disso, daquilo.

A Lei nº 12.772 (2012) determina que os professores em regime de dedicação exclusiva não podem exercer outras atividades remuneradas, públicas ou privadas, mas, em contrapartida, dentro da instituição, eles executam várias tarefas.

Art. 20. O Professor das IFE, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho:

I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional (BRASIL, 2012).

Além da carga horária extensa de trabalho, são vários os desafios enfrentados pelos professores do CEFET-MG para oferecer uma educação inclusiva voltada para a diversidade, respeitando as diferenças e as especificidades de cada aluno. É notado que a instituição faz seu papel cumprindo as legislações vigentes, mesmo que não consiga atender a todas as exigências necessárias. Portanto, a instituição precisa buscar formas de sanar as dificuldades de efetivação das políticas inclusivas, eliminando as barreiras existentes para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Foram observadas, no decorrer da pesquisa, barreiras como resistência de alguns professores às políticas inclusivas, não compartilhamento entre os docentes de experiências positivas com os alunos, orientação para adaptações metodológicas, atraso nos relatórios, nos laudos, baixa oferta de formação de professores, pouca flexibilização curricular; existência de barreiras arquitetônicas no

¹⁴ Ao citar que não têm tempo para fazer “outras coisas”, os professores se referem à busca por formações ligadas à inclusão, troca de experiências positivas ou negativas com alunos autistas e tempo para fazer um atendimento individualizado com os mesmos.

caso dos banheiros para PCDs e falta de espaço para atendimento individualizado. Nos discursos dos educadores, fica evidente que a instituição ainda tem muito que avançar para a efetivação da sua política inclusiva.

Para ser inclusiva de fato, uma escola precisa garantir a acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação, e, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado (PLETSCH, 2014, p.15).

No final da entrevista, foi solicitado aos participantes da pesquisa que sugerissem propostas de recursos educacionais que eles gostariam que fosse desenvolvido para ajudá-los em suas práticas na sala de aula. As respostas foram variadas, dentre elas cita-se:

Quadro 7: Sugestões de Produtos Educacionais

Docentes	Sugestões
P1	Dinâmica para acolhimento dos alunos no início do ano que ajudasse a conhecer o aluno;
P2	Curso de formação para professores em formato presencial ou EAD; Material de ação sobre TEA voltado para o aluno (adolescentes);
P3	Um guia ajudar identificar o perfil do aluno com autismo;
P4	Publicação de uma metodologia desenvolvida por um professor de engenharia da computação;
P5	Um jogo, como suporte mais lúdico para o professor lidar com esses alunos, que fossem adaptadas para um determinado desempenho;
P6	Material para disseminar informação sobre legislações inclusivas e aprimoramento de suas práticas docentes em relação ao discente com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora

Além das sugestões de recursos educacionais citadas pelos docentes, é preciso dar ênfase a uma sugestão em especial:

P6: Uma coisa que você deve constar nessa sua... apostila com letras garrafais: Não se esqueça de incluir o aluno no processo de inclusão.

Converse com seus alunos. Você tem um TEA, um aluno com TEA na sala, mas ali está uma pessoa. Então você pode conversar com ele, você pode ouvir, você pode perguntar pra ele.

Pergunta para o aluno, como o professor, como você acha que a gente pode fazer? Como você acha que eu posso te ajudar? Como você acha que sua prova é mais tranquila? Você acha que é menos questões? Você quer mais tempo pra fazer a prova? Você gosta de questões mais objetivas? E se a gente tentasse um texto? Entendeu? (...) É o professor com o aluno dele. Aproximar-se e conversar com o aluno.

Aos olhos de pesquisadora, percebe-se o verdadeiro sentido da inclusão, com a intenção de oferecer o melhor de si, tomando como referência a forma como o discente se sente, a vontade para aprender. Levando em consideração seu bem-estar, oferecendo espaço para que o estudante se manifeste e se sinta acolhido. Assim como nos diz Cunha (2013, p.102), “na educação especial ou regular, o melhor modelo de ensino é o que parte do aluno”. Se nos colocarmos no lugar do discente, estaremos começando uma verdadeira mudança em nós.

Após a leitura de todas as sugestões propostas pelos participantes, foi realizado um estudo para identificar quais sugestões relacionavam com o problema e objetivo da pesquisa. Optou-se pela construção de uma cartilha com informações sobre a temática em estudo. Então foram definidas quais estratégias deveriam ser apresentadas e qual seria o material textual. O próximo tópico trata da criação e desenvolvimento do produto educacional que é fruto dessa pesquisa.

5 Produto Educacional

Os Mestrados Profissionais, de acordo com a CAPES (2013, p. 23), têm como foco a pesquisa aplicada e o “desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” formal e não formal nos diferentes campos do conhecimento, sendo condição específica o desenvolvimento de um produto educativo que possa ser utilizado “em condições reais de sala de aula ou espaços não formais ou informais de ensino em formato artesanal ou protótipo” (CAPES, 2013, p.24).

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2016), os produtos educacionais são divididos em 12 categorias, sendo elas e seus exemplos:

Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); Materiais interativos (jogos, kits e similares); Atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (CAPES, 2016, p. 27).

De acordo com os resultados da pesquisa e as sugestões dos professores para a criação de um recurso educacional, compreendeu-se que a produção técnica/tecnológica mais relevante é a produção de um material textual, sendo escolhida a cartilha com informações claras e objetivas sobre a temática em estudo. O produto proposto apresentou a definição do que é o transtorno, a prevalência, as características mais comuns, sugestões de metodologias e dicas para aprimoramento das práticas pedagógicas, legislações, dinâmica para conhecer o aluno e um jogo para ser desenvolvido com os discentes na sala de aula, na tentativa de disseminar informações sobre TEA. São sugeridos também filmes e séries para maior conhecimento sobre o transtorno.

Figura 11: Sumário da Cartilha “Autismo: Conhecer para incluir”



Sumário

6	Definição e origem	11	Causas do autismo	19	Algumas sugestão de estratégias para serem utilizadas com alunos autista em sala de aula
7	Características	13	Aumento no número de casos	22	Sugestão de jogo sobre autismo: Mito ou verdade
8	Classificação quanto ao nível de suporte	14	Ensino e aprendizagem Autismo e Trabalho	25	Dinâmica "Conhecendo-me"
10	Prevalência e Incidência	15	A inserção de alunos com TEA na educação profissional	28	Sugestão de filmes e série
		16	Legislações	29	Referências bibliográficas
		18	Símbolo		

Fonte: Elaborado pela autora

O objetivo desse Recurso Educacional é ampliar os conhecimentos sobre o autismo e proporcionar o desenvolvimento de práticas inclusivas em relação ao estudante com TEA. O público-alvo são todos os professores e estagiários que lidam diretamente com os discentes em sala de aula, bem como qualquer outro ambiente educacional que utilize recursos e estratégias para o estudante autista.

Quanto às sugestões dos docentes e a escolha do produto educacional desenvolvido, deve-se levar em consideração que não há uma receita pronta que abranja todos os estudantes com TEA de uma mesma forma. Sendo assim, torna-se quase impossível desenvolver um produto direcionado apenas a um discente ou que atenda determinada especificidade do TEA. Assim optou-se pela produção da cartilha informativa por sua versatilidade. O material pode ser impresso ou digital facilitando o aceso dos docentes no momento que lhes for mais propício.

5.1 Elaboração do Produto Educacional

Para a elaboração do Produto Educacional, consideremos a assertiva de Kaplún (2003) que aponta:

[...] conhecer os debates em torno do tema e a opinião de autores sobre o assunto ajudará a compor o material educativo. É importante também

conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material. (KAPLÚN, 2003 apud LEITE, 2018, p.334).

Considerando a fala de Kaplún, tomamos como ponto de partida para a elaboração do produto educacional os textos anteriormente escritos nesta pesquisa que perpassam desde a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa de campo. Esse caminho percorrido nos permitiu contemplar os três eixos norteadores para a construção do produto educacional, que são os eixos temáticos conceitual, pedagógico e comunicacional declarados por Kaplún (2003 apud LEITE, 2018, p.334).

O eixo conceitual equivale à realização de pesquisa do tema para aprofundamento em seus conceitos, com leitura de autores relevantes que já abordaram o assunto. Essa imersão na temática, a qual realizamos por meio da pesquisa bibliográfica e documental, nos proporcionou a definição das ideias centrais a serem englobadas ao material.

O eixo pedagógico diz respeito ao caminho percorrido durante a pesquisa de campo. Quanto a esse eixo, Kaplún (2003) diz:

[...] é o articulador principal de um material educativo. Ele expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, quais pessoas estamos convidando e onde se encontram essas pessoas antes de partirmos. Kaplún (2003) sugere um itinerário pedagógico que contemple as concepções dos sujeitos; o confronto dessas ideias para mostrar suas possíveis causas; introdução, de modo gradual e acessível, de conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação desses conceitos. Por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre o tema. (KAPLÚN, 2003 apud LEITE, 2018, p. 334).

A pesquisa de campo e a posterior análise de dados nos permitiram conhecer os sujeitos a quem se destinaria o produto educacional, tendo ciência de suas inquietações e reais necessidades como educadores frente à temática em estudo. Nesse sentido, ao final da entrevista, cada participante teve a oportunidade de sugerir um produto educacional que julgasse necessário e relevante para sua prática educativa e também dos demais colegas.

Tão importante quanto os eixos conceituais e o pedagógico, é o eixo comunicacional, que segundo Kaplún:

[...] diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, pelo tipo de figura retórica ou poética sejam criados modos concretos de relação com os destinatários para que eles se sintam estimulados a refletirem sobre o assunto e também provocados a produzirem novos conhecimentos a partir do que aprenderam. (KAPLÚN, 2003 apud LEITE, 2018, p.334).

Segundo Leite (2018), os produtos educacionais dos mestrados da área de ensino, ao serem produzidos e avaliados, sobretudo os materiais textuais destinados a docentes, devem respeitar as especificidades do público-alvo a quem se destinam. No início do projeto de pesquisa, a nossa intenção era a criação de uma cartilha ou um minicurso para professores; no entanto, pela sobrecarga de trabalho dos mesmos, optamos pela criação de um material textual como produto educacional que seria mais acessível a todos.

Definido o formato do produto, passamos à fase de elaboração, selecionando os conteúdos que consideramos mais relevantes, a partir das ideias centrais definidas por meio da pesquisa bibliográfica. A parte textual foi desenvolvida de acordo com diagnóstico das necessidades apresentadas pelos docentes pensando no suporte pedagógico que o material poderia oferecer. Recorreu-se também ao apoio de uma designer gráfico que nos ajudou na construção e formatação da cartilha intitulada “Autismo: Aprender para incluir”. Como forma de valorizar o texto e torná-lo mais leve e atrativo, foram inseridas cores e imagens relacionadas aos tópicos, durante a fase de diagramação.

Figura 12: Capa da cartilha “Autimo: Conhecer para incluir”



Fonte: Elaborado pela autora

Após a finalização da cartilha, a mesma foi enviada para avaliação em formato de PDF via e-mail, aos docentes do Campus Divinópolis, equipe do NAAP, assistente social e também para coordenação pedagógica. Juntamente com a cartilha foi enviado um link do Formulário Google com um questionário para avaliação do Produto Educacional (Apêndice C) onde os participantes desta fase da pesquisa puderam dar sua contribuição sobre a relevância dos temas abordados, sobre a estética e organização do material. O conteúdo da cartilha e os resultados do questionário de avaliação serão apresentados na próxima seção.

5.2 Avaliação do Produto Educacional

A cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Conhecer para incluir” foi avaliada por professores da Instituição. Enviamos o produto educacional juntamente com o formulário de avaliação para todos os professores da instituição; porém, tivemos retorno de apenas dez educadores.

Para a validação da cartilha elaborou-se um formulário por meio da ferramenta *Google Forms* (Apêndice C). Esta ferramenta propicia o envio dos questionários por e-mail e permite ao pesquisador acompanhar as respostas em

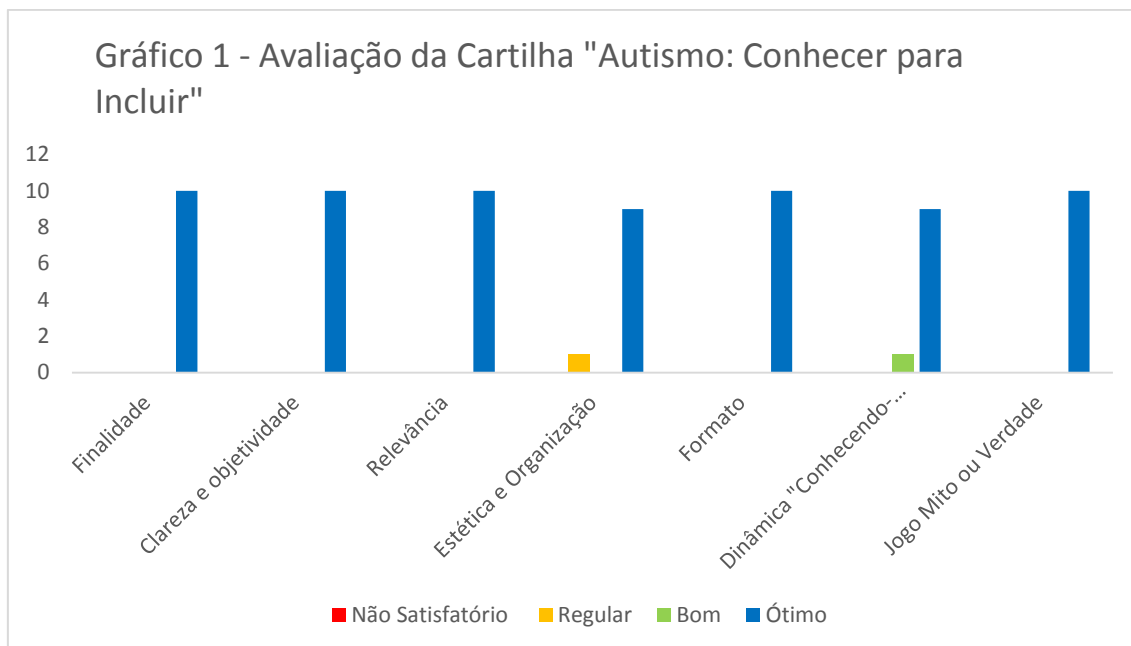
tempo real, além de produzir gráficos e planilhas com os resultados de forma automática.

O cabeçalho do formulário trazia um pequeno texto apresentando o produto avaliado, e ressaltando a importância da validação do mesmo. Foram elaboradas nove questões, sendo oito de múltipla escolha, em que o avaliador atribuía notas de 1 a 4, sendo 1= não satisfatório, 2= regular; 3= bom, 4= ótimo. Uma questão aberta, para que os participantes pudessem dar sugestões e contribuir com a melhoria do produto. Nas cinco primeiras questões, avaliou-se a finalidade do produto de informar sobre o TEA, a clareza e objetividade da linguagem, a relevância do conteúdo, aspectos relacionados à estética, organização e formato da cartilha.

A sexta pergunta buscou avaliar a dinâmica: “Conhecendo-me”, voltada para aplicação na sala de aula nos primeiros dias letivos. A sétima questão, visou avaliar o jogo “Mito ou Verdade” sobre o autismo, sugerido como forma de disseminar informações sobre o transtorno entre os estudantes. A última questão foi aberta para sugestões de melhoria da cartilha.

A primeira versão da cartilha foi encaminhada aos servidores por e-mail, juntamente com o formulário de avaliação on-line, no mês de janeiro de 2025, ficando disponível para a avaliação por três semanas. Neste período, dez servidores responderam o formulário, correspondendo a uma amostra de 12,5% do universo de servidores convidados para a avaliação da cartilha.

Gráfico 1 – Avaliação da Cartilha “Autismo: Conhecer para incluir”



Fonte: Elaborado pela autora

A avaliação da qualidade do produto educacional apresentou resultado positivo por quase todos os participantes, nos sete itens analisados atribuindo nota 4 (ótimo) às questões 1,2,3,5 e 7, que são respectivamente quanto aos aspectos da finalidade, clareza e objetividade, relevância, formato e jogo Mito ou Verdade. Um dos servidores atribuiu nota 2 (regular), no aspecto relacionados à estética e organização da cartilha, porém atribuiu nota 4 nos demais aspectos. Outro servidor atribuiu nota 3 (bom) à dinâmica “Conhecendo-me” e nota 4 nos restantes dos itens.

Para finalizar, a questão 8 (discursiva), oportunizou aos docentes um espaço para que colaborassem com sugestões, críticas e elogios. Abaixo encontram-se algumas das contribuições dos avaliadores:

“A cartilha está muito objetiva e esclarecedora para as pessoas que não tem nenhum tipo de conhecimento sobre TEA. Vai me ajudar em minha prática pedagógica para saber lidar com estudantes com TEA.”

“As imagens escolhidas na cartilha que aparecem pessoas (capa, contracapa e página 13, com as mãos) poderia representar maior diversidade, com cores de pele diferentes e pessoas diferentes no geral. [...]”

“Parabenizo orientanda e orientador pelo trabalho. A dinâmica para o primeiro dia de aula é fantástica, penso que poderia ser utilizada em todas as turmas iniciantes no CEFET, isto para apoiar os professores no conhecimento dos alunos e ajudar na escolha das melhores metodologias de trabalho. A cartilha está muito bem elaborada em um formato que promove a autonomia, como se fosse um software com interface intuitivo, fácil de utilizar.”

“Minha sugestão é que este trabalho após sua defesa, promova-se uma divulgação intensa, até mesmo via SETEC e Secretaria Estadual de Ensino para que possa atingir o maior número de pessoal da educação.”

“Gostaria de parabenizar todos os envolvidos na produção do conteúdo. Nos dias atuais, informações como essas, principalmente no tange a educação, são extremamente importantes para atualizar as condutas dos educadores aos novos tempos que presenciamos. Parabéns, ótimo trabalho e de excelente apresentação.”

“Parabenizo e agradeço muito pelo trabalho desenvolvido e por toda a contribuição que ele representa como ferramenta de melhoria do processo de ensino e aprendizado para estudantes autistas.”

Após as avaliações, iniciou-se as considerações a respeito das melhorias que poderiam ser feitas no material, a partir das sugestões dos avaliadores principalmente no aspecto estética e organização.

O produto educacional visa difundir informações relevantes, ampliando os conhecimentos dos docentes, sobre o autismo e conscientizando-os sobre a importância da implementação de práticas inclusivas na instituição.

A cartilha estará disponível para uso sempre que necessário, em versões digital e impressa. Sua principal finalidade é apoiar o trabalho docente, sendo relevante para os professores que ingressem recentemente na instituição ou que estabeleçam, pela primeira vez, contato com estudantes autistas. Dessa forma, espera-se que o material contribua para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a promoção de uma formação mais acolhedora e qualificada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

6 Considerações Finais

No contexto da educação inclusiva, essa pesquisa teve como objetivo analisar como acontece a inserção dos estudantes com Transtorno no Ensino Técnico Integrado no CEFET-MG, campus Divinópolis, visando o aprimoramento institucional na perspectiva da inclusão, como política pública e direito. Para alcançar o objetivo da pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica para entender os contextos históricos e político da inclusão, a Educação Profissional e Tecnológica e também sobre a instituição pesquisada, por meio de uma pesquisa documental.

O conhecimento adquirido durante o estudo foi fundamental para a realização da pesquisa de campo, bem como da análise dos resultados. Percebemos o quanto as políticas inclusivas avançaram e como as leis têm garantido o acesso à educação das pessoas com deficiência em todo o âmbito escolar. Mas não basta apenas incluir, é necessário criar mecanismos para garantir a permanência e o sucesso escolar dessas pessoas na instituição.

Durante a análise documental, analisamos o PDI, o PPI e o PEI da instituição. Nesses documentos foi possível observar a preocupação em cumprir as legislações vigentes no que tange o paradigma da inclusão, porém há uma discrepância quanto à execução das mesmas no ambiente escolar.

Na análise do PDI (2023-2027), o tema inclusão aparece primeiramente em seu Mapa Estratégico, no tópico “Processos Internos”, no item “Acesso, permanência e êxito” como objetivo “Assegurar as condições para o acesso, a permanência e o êxito dos alunos, suprimindo suas necessidades nas perspectivas da equidade, da inclusão. Aparece também no item “Valores”: Respeito à diversidade e diferenças, igualdade de oportunidade para todos e compromisso com a inserção social.

Surge como um dos pontos fortes às Políticas institucionais de inclusão e ações afirmativas, consolidadas. Como pontos fracos da instituição, citam-se pouca flexibilidade curricular; baixa oferta de formação continuada de docentes em temas ligados à educação; altos índices de evasão e retenção, em especial nos primeiros períodos dos cursos; baixo alcance de ações educacionais de prevenção da evasão de discentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e da Graduação. Em seguida, o documento apresenta ações com objetivos e metas para sanar os pontos fracos e garantir um ensino de excelência.

O PPI apresentou a temática em estudo no capítulo Política de Ensino, no tópico- Educação, ensino e aprendizagem, aparecendo entre as grandes questões ligadas à educação. Aparece também no capítulo Currículo quando cita as diretrizes para as concepções e perspectivas do currículo e no tópico Avaliação. Esse tópico também contempla avaliação da aprendizagem.

No Diagnóstico das Políticas Institucionais, foram destacados como pontos fracos: ausência de assessoramento pedagógico ao docente; inexistência de políticas e ações que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no CEFET-MG; ausência de uma política de inclusão, de setores responsáveis e de procedimentos claros sobre a matéria; ausência de programas de formação continuada de servidores, especialmente em temas sobre a educação.

O PEI, por se tratar de uma síntese do PDI, não apresentou nenhuma novidade em relação ao conteúdo da educação inclusiva discorridos a acima. Já nos PPCS, não há menção direta quanto à temática da inclusão.

Em relação a análise das entrevistas, dentre os pontos fracos citados no PDI e no PPI, alguns aparecem fortemente entre os relatos dos docentes como desafios e dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e também em suas práticas. Dentre os quais, cita-se resistência de alguns professores às políticas inclusivas, necessidade de formação continuada com temas referente à inclusão, não compartilhamento de experiências positivas com alunos, necessidade de orientação quanto às adaptações metodológicas, atraso nos relatórios e nos laudos, pouca flexibilização curricular, sobrecarga de trabalho, turmas cheias, existência de barreiras arquitetônicas no caso dos banheiros para PCDs e falta de espaço para atendimento individualizado.

Foi constatado que a maioria dos docentes não tiveram formação sobre educação inclusiva em sua formação inicial e muitos deles nem têm formação pedagógica para lecionar uma vez que sua formação é oriunda de cursos de bacharel, o que torna ainda mais urgente a formação continuada na instituição.

Apesar dos desafios encontrados, os docentes têm desenvolvido um bom trabalho com os discentes autistas. Percebe-se durante os relatos, principalmente quando mencionam as adaptações realizadas em sala de aula, metodologias utilizadas e a preocupação em conhecer o aluno para adaptar seus planejamentos e alcançar êxito em seus objetivos.

O NAAPI, que é o núcleo de apoio à inclusão no campus, desempenha suas funções e tem orientado os professores em suas ações e muito do que tem sido realizado em prol da inclusão pelos docentes são frutos de formações que tiveram, orientações através de relatórios recebidos, trocas de experiências e sugestões nos conselhos de classe. No entanto, devido à complexidade do tema em estudo, o NAAPI não consegue sanar toda a demanda existente.

Como forma de amenizar essa realidade, no que diz respeito à formação de professores sobre o autismo, optamos por desenvolver uma cartilha informativa sobre o transtorno. O intuito é que esse material sirva de apoio aos docentes e também àqueles professores que ingressarem na instituição sem conhecimento sobre o assunto, sendo uma importante ferramenta para consulta e formação, no entanto ela não supre totalmente a necessidade de formação de professores.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição ainda pouco conhecida entre alguns profissionais da educação, sendo esse um obstáculo para implementação de processos inclusivos, provocando, desse modo, insuficiência de um atendimento educacional apropriado às necessidades desse público.

Nesse sentido, apesar dos esforços em cumprir as legislações sobre a inclusão ainda há um grande caminho a percorrer até que a educação inclusiva seja implementada de fato na escola. A instituição precisa articular estratégias para capacitação não só dos docentes, mas também dos profissionais do NAAPI para que possam desempenhar com segurança seu trabalho, uma vez que nem todos que atuam no núcleo têm formação em educação especial. Também é de suma importância que sejam inseridos no currículo da escola, temas ligados à temática, possibilitando que o corpo discente também tenha acesso a esse conhecimento.

De acordo com a pesquisa realizada, constatamos também que falta uma política interna de inclusão na instituição, de setores responsáveis e de procedimentos claros sobre como proceder para a efetivação da inclusão no campus, que direcionasse os profissionais responsáveis pela política inclusiva em suas ações e procedimentos em relação à educação especial no cotidiano escolar, assegurando os direitos que as legislações vigentes, já garantem. Fica aberta a sugestão para futuros estudos.

Ademais, acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Pelas entrevistas identificamos o conhecimento dos professores em relação ao autismo e

consequentemente sobre a inclusão, bem como sobre as práticas desenvolvidas com esses estudantes. Desenvolvemos um produto educacional, a partir desses resultados, que, de acordo com a avaliação realizada, contribuiu com a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre TEA e também com suas práticas de atendimento a esses discentes.

Ao finalizar este estudo, percebemos que o conhecimento sobre a inclusão educacional precisa ser mais disseminado no âmbito da EPT. Os profissionais precisam estar preparados para atuar frente a diversidade e serem capazes de implementar práticas de ensino que contemplem as diferenças. Portanto, desejamos que esta pesquisa contribua para a realização de nossos estudos na área, assim como para a elucidação de outras questões que envolvam a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Walter; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Daniel (org.). **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009. p. 11–23.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais / adaptações curriculares de grande porte. Brasília: MEC/SEE, 2000a.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, J. B. **A inclusão dos 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. Rio Pomba, MG, 2021.

BENUTE, Gláucia R. G. **Transtorno do Espectro Autista (TEA):** desafios da inclusão. São Paulo: Setor de Publicações – Centro Universitário São Camilo, 2020. (Coleção Ensaaios para Acessibilidade, v. 2).

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 de fev. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial** – Brasília, MEC; 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).** Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, 8 de outubro de 2001.** Promulgada a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC;** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1793/94.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília, 2003.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Regulamenta a Lei nº 10.861/2004. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção do Direito da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 1793/94.** Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm#art50. Acesso em: 26 out. 2024.

CAMPOS, R. H. de F. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação.** Estudos Avançados, 17(49), 209–231. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>. Acesso em: 13 mai. 2023

CAPES. **Documento de área 2013.** Coordenadora de área: Tania Cremonini de Araújo-Jorge. Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional: Giselle Rôças de Souza Fonseca. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Documento de Área: Ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

CARNEIRO, Maria S. C. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica.** Revista Educação Especial. v. 25, n. 44, p. 513-530, set./dez. Santa Maria, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** A reorganização do trabalho pedagógico. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CEFET-MG. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** Atualizado em 19 de set. 2019. Disponível em <https://www.divinopolis.cefetmg.br/institucional-4/apresentacao/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CEFET-MG. **Análise de dados Campus Divinópolis – 2023/2024.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas gerais-CEFET, Divinópolis-MG, 2024.

CEFET-MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2023-2027).** Disponível em: https://www.dppg.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/164/2023/02/PDI_2023_2027.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024

CEFET-MG. **Plano Estratégico Institucional - PEI (2023-2032).** Disponível em: <https://www.dgdi.cefetmg.br/desenv-inst/gestao-estrategica/estrategia-instit/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CEFET-MG. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2023-2027).** Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/81/2023/02/PPI-2023-2027.pdf> . Acesso em: 18 nov. 2024.

CEFET-MG. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Mecatrônica.** Disponível em: <https://www.demdv.cefetmg.br/projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-em-mecatronica/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CEFET-MG. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática.** Disponível em: https://www.decomdv.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/356/2024/02/PPC_Informatica.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

CEFET-MG. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Produção de moda.** Disponível em : <https://www.digddv.cefetmg.br/projeto-pedagogico-do-curso-3/>. Acesso em 30 nov. 2024.

CIRÍACO, F. L. **Inclusão: um direito de todos.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos> Acesso em: 18 ago. 2023.

CUNHA, ANA L. B. M. **O Programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 178 P. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CURY, C.R.J. **Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

FADDA, Gisella M. e CURY, Vera E. **O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno**. Maringá, Psicologia em estudo, v. 21, n. 3, p. 411 a 423, jul./set. 2016.

FRANCO, Maria A. S. Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. P. 169-188.

FLICK, Uwe. Trad. Costa, José Elias. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Freire, K.R.L.C. & Lima, G.F. **Da exclusão à inclusão: a trajetória da educação inclusiva**. In: **Educação Inclusiva no Brasil: legislações contextos**. Org. Ivan vale de Sousa. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021, recurso digital: formato ePub <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/206802/epub/7?code=io/OggHi96vkOWHOA2/w+msDwH4JfpgGb1ZrxnQBxa4b/beQnGFnzq819QOc4YEVh/TF8qoY8Hx+NzBKOfMPg==>. Acessado em: 18 set.2023.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2022.

Glat,R.,& Blanco, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat (Ed.), **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (2ª ed., pp.15-35). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Glat, R., & Fernandes, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira**. Revista Inclusão, nº 1, 2005.

Gomà, Richard. Processo de exclusão e políticas de inclusão social: Algumas reflexões conceituais. In: **Gestão Social: o que há de novo?** Desafios e tendências. V. 1. Orgs: Carneiro,C.B.L. e Costa, B.L.D. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, p. 13 – 24 ,2004.

Gonçalves, Vânia M. D. (2021). **A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: Avaliação do conhecimento dos docentes da Cedef sobre as políticas e as práticas inclusivas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais CEFET-Mg, Campus Divinópolis-MG, 2021.

Henriques, Bruna D. C. **Autismo e Neurodiversidade: Inclusão das Diferenças**. In: ANAIS VII CONINTER, Rio de Janeiro, p. 95-102, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2\[3\]](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=N2[3]). Acesso em: 14 ago. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estatística da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF, "[s.d.]".

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar - **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar- **Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno Global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF, 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KAPP, Steven K. **Autistic Community and the Neurodiversity Movement**: Stories from the Frontline. Singapura: Palgrave Macmillan, 2020.

KAPLÚN, G. **Materiais educativos: experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, 271, 46-60, 2023.

KASSAR, Mônica C. M. Uma Leitura da Educação Especial no Brasil. In: **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Orgs: Gaio, Roberta e Meneghetti, Rosa G. K. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Klin, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Brazilian Journal of Psychiatry, 28, s3–s11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 23 mai. 2024.

LEITE, P. S. C. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino**: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. VII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). Atas CIAIQ, 2018, p. 330-339.

Libâneo, José Carlos. **Didática. Coleção Magistério 2 Grau. Série Formação Magistério**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, C.A.S & AMARAL, C.A. **Educação de pessoas com deficiência:** da perspectiva histórica e legal à inclusão na Educação profissional e Tecnológica. 139 p. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, *Campus* Rio Branco-AC, 2022.

LOCH, TATIANE M. **Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos Anos Finais do Ensino Fundamental:** A escuta dos educadores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul- RS, 2023.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACIEL, Mariene M. & FILHO, Argemiro P.G. (2009). Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 224-235.

MANTOAN, Maria T.E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria T.E. PRIETO, R.G. **Inclusão escolar:** Ponto e contraponto. 1ª ed. São Paulo, SP: Sumus, 2006.

MANTOAN, Maria T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria T.E. **Para uma escola do século XXI.** 1ª ed. Campinas, SP: Biblioteca Unicamp/BCCL, 2013

MANTOAN, Maria T. E. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:** Da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas, LEPED/Unicamp, 2015.

MARTINS, Ana M.A. **Neurodiversidade na Educação:** Quem são e como se dão os processos educacionais das crianças neurodivergentes? UNIMONTES, Montes Claros-MG, 2023.

MATIAS, Yasmim P. M. **Educação e Inclusão Social:** Uma análise da regulamentação da Política de Educação Inclusiva a partir da perspectiva dos professores do Centro de Educação Infantil. Brasília, DF, 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e política pública.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Michele M. ; LIONE, Viviane O. F.. **O brincar das crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 11, n. 1, 2023.

MINAYO, C. S. O desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MIRANDA, Arlete A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 29 – 44, jan./dez. 2008.

Moraes, C. S. V. **A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras**. Revista Brasileira De Educação, (15), 70–96, dez. 2000.

NISHIOKA, L. **Acessibilidade atitudinal das pessoas com deficiências e das pessoas com necessidades educacionais específicas: o processo de inclusão no IFRP para além das políticas de acesso**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba, PR, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PEREIRA, G.T. M. **Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, GO, 2019.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

RODRIGUES, A.F. et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. *In: Autismo: Pesquisas e relatos*. Org. Liliane Pereira de Souza. 1ª ed. Campo Grande, MS: Inovar, 2021.

SANT'ANA, T. D. et al. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino**. Alfenas: FORPDI, p.130, 2017.

SASSAKI, K. R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4ª edição, Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, p. 6-9.

SCHMIDT, C. **Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos**. Psicologia Em Estudo, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2 jul. 2017.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

SILVA, A.M. **Educação Especial e inclusão escolar: Histórias e fundamentos**. 1ª edição, Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, K. L. T.; SANTOS, R. **Inclusão social na escola e na sociedade**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Medianeira, PR, v. 8, n. 19, p. 16, nov. 2017.

SILVA, Marciana L. **Consolidação das políticas de ação afirmativa para a população negra: Um estudo junto a técnicos administrativos de uma escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 190 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2022.

Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VASCONCELLOS, 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*, vol. 26, n.4, 555–566, 2020.

VASCONCELLOS, S. P., RAHME, M. M. F. **A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional**. VIII Congresso de Educação especial, 2018.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo: Social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2015.

ZANATA, C. E TREVISO, V.C. **Inclusão escolar: conquistas e desafios**. Caderno de Educação: Ensino e sociedade, Bebedouro, SP, v. 3, p. 15-30, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Caracterização do (a) participante

Formação:

Tempo de experiência como docente:

Tempo de experiência no CEFET Campus Divinópolis:

Área de atuação e tempo de atuação na área:

II – Investigando as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes TEA na sala de aula e o conhecimento dos docentes sobre o TEA

1- Como você vê o contexto da docência em relação ao estudante com TEA?

2- Você possui experiências anteriores com estudantes TEA? Poderia relatar?

3- Como você avalia sua preparação para incluir os estudantes com TEA em suas práticas pedagógicas?

4- Relate alguma experiência positiva vivenciada em sala de aula.

- Nessa situação, a que atribui a evidência do sucesso?

- Como foi o planejamento dessa prática pedagógica?

- Compartilhou com colegas da escola os resultados positivos obtidos?

5- Você pode relatar uma situação pedagógica difícil, que não atingiu os resultados esperados? A quais aspectos você atribui o insucesso da situação pedagógica proposta?

6- Quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados em relação à organização e planejamento de práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA?

7- Quais conhecimentos e aspectos sobre estudantes com TEA você leva em consideração ao planejar suas aulas? (Estratégias e metodologias)

8- Você recebe orientação do NAAP da sua escola para elaboração de estratégias pedagógicas ou adaptações curriculares para seu aluno com TEA? Se sim, poderia relatar como acontece essa troca entre profissionais?

9- O que você considera primordial para melhorar seu conhecimento sobre o TEA e suas práticas em relação a esses alunos?

10- Baseado em suas experiências, quais são as medidas que devem ser tomadas para que a inclusão de alunos com TEA ocorra efetivamente na educação profissional?

11- No início do ano, você teve algum apoio pedagógico para acolhimento do estudante com TEA ou informações sobre o aluno?

12- Você recebeu capacitação ou formação sobre TEA ao longo do ano letivo? Se sim, poderia relatar?

13- Faz parte do Mestrado Profissional a criação de um Produto Educacional para ser aplicado na instituição pesquisada. Eu pretendo desenvolver um material voltado para os professores com intuito de aprimorar suas práticas pedagógicas em relação aos alunos TEA. Você poderia dar sua contribuição para o conteúdo e o formato desse material?

14- Algo mais para acrescentar a respeito desta temática?

APENDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL



2024



Autismo:

Conhecer para incluir

MESTRANDA:
Jane Bernardes dos Reis

ORIENTADOR:
Luiz Cláudio de Almeida Teodoro





Autismo:

Conhecer para incluir

Caro professor,

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar é um desafio em todas as escolas. Tendo em vista que cada discente é único e apresenta particularidades em seu aprendizado, essa cartilha foi criada para oferecer apoio aos docentes em suas práticas educativas e disseminar informações sobre o autismo.

Este Recurso Educacional é parte da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que estudou a inclusão escolar e as práticas educativas desenvolvidas com estudantes autistas em um Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Considerando a grande variedade do espectro autista, espera-se que as informações aqui apresentadas possam ser úteis e o ajudem a promover uma educação inclusiva de qualidade.



Sumário

6

Definição e origem

7

Características

8

Classificação quanto ao nível de suporte

10

Prevalência e incidência

11

Causas do autismo

13

Aumento no número de casos

14

Ensino e aprendizagem Autismo e Trabalho

15

A inserção de alunos com TEA na educação profissional

16

Legislações

18

Símbolo

19

Algumas sugestão de estratégias para serem utilizadas com alunos autista em sala de aula

22

Sugestão de jogo sobre autismo: Mito ou verdade

25

Dinâmica "Conhecendo-me"

28

Sugestão de filmes e série

29

Referências bibliográficas

Autismo:

Definição e origem

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), também chamados de Transtorno do Espectro Autista, formam um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que, geralmente, são observadas em crianças entre dois e três anos de idade. Caracterizam-se por comprometimentos qualitativos na interação social, na comunicação e na manifestação de interesses restritos e repetitivos. Ainda não se chegou a um consenso a respeito das causas do autismo na comunidade científica. Ele pode apresentar formas suaves ou graus severos de comprometimento, podendo estar associado com outras síndromes, como Down, Williams, Xfrágil, prejudicando ainda mais o indivíduo (MACIEL; FILHO, 2009).

Como surgiu?

Maciel e Filho (2009) apontam que a palavra autismo surgiu nas descrições da esquizofrenia, em 1908, criada por Eugene Bleuler, em correspondência com Freud. Em 1943, Leo Kanner, residente nos Estados Unidos, e Hans Asperger, residente na Áustria, a usaram para descrever o mesmo padrão de comportamento de crianças que se mantinham alheias às pessoas à sua volta, demonstravam interesse fixo em assuntos restritos, linguagem mecânica quando falavam e tendência à rotina e à mesmice. O estudo de Hans Asperger, que envolvia cerca de 200 pacientes e foi publicado em alemão, em 1944, ficou esquecido do grande público médico, até que uma médica inglesa, chamada Lorna Wing, mãe de um menino autista, o traduziu para o inglês em 1981.

Características

As principais características do autismo são os prejuízos na comunicação e o comportamento restrito e estereotipado. Cada autista apresenta suas particularidades com graus e formas diferentes. Em relação às características sociocomunicativas, os autistas podem ter dificuldades em desenvolver, compreender e manter relações interpessoais, dificuldade em estabelecer um diálogo ou uma abordagem social incomum, de se colocar no lugar do outro e em compartilhar sentimentos. Essas dificuldades de comunicação podem abranger a compreensão e o uso de gestos, entonação da fala, não compreender as expressões faciais e não fazer um contato visual (APA, 2014).

Já em os padrões restritos e repetitivos, é comum pessoas com TEA apresentarem padrões de gestos, como girar, agitar as mãos, correr para cima e para baixo, uso de objetos ou fala estereotipada ou repetitiva, insistência nos mesmos objetos, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos verbal ou não verbal, interesse fixo e altamente restrito que não são normais em intensidade e foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente. Esses sintomas causam prejuízos para as atividades do cotidiano, inclusive ao aprendizado educacional e escolar, pois os autistas não conseguem lidar com uma variedade de estímulos em sua vida diária. Como aponta a APA (2014), muitos indivíduos com TEA apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem, que podem se manifestar como atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção, por exemplo.

Classificação quanto ao nível de suporte

De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders¹ - DMS5, os níveis do Transtorno do Espectro Autista são classificados com base no nível de suporte necessário. São eles:

Nível 1: a pessoa com TEA necessita de apoio, tem prejuízos na comunicação, dificuldade para iniciar interação social, apresentando desinteresse social e prejuízos comunicacionais devido à falha na linguagem receptiva e expressiva. A pessoa com TEA também apresenta inflexibilidade comportamental, dificuldade na troca de atividades, rigidez e prejuízo na organização e planejamento, podendo surgir problema na independência (DSM-5, 2011)

Nível 2: a exigência de apoio é substancial e, mesmo na presença de apoio, os déficits se apresentam como graves, tanto na comunicação verbal como na comunicação não verbal. Outra característica apresentada nesse nível é a limitação "em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros" (DSM-5, 2011).

Nível 3: apresenta um prejuízo agravado, sendo a exigência de apoio muito substancial. Nesses casos os déficits na habilidade de comunicação verbal e não verbal são graves, com limitações excessivas na interação social e resposta à iniciativa do outro. De acordo com a APA (2014), a pessoa apresentará extrema dificuldade em lidar com mudanças, apresentando acentuado prejuízo em todas as esferas, com grande resistência em mudar ações e também inflexibilidade presente nas atividades propostas (DSM-5, 2011).

¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

Desde janeiro de 2022, a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11) adotou a terminologia Transtorno do Espectro Autista para abranger todos os diagnósticos que anteriormente eram classificados na CID-10 como Transtorno Global do desenvolvimento.

Na CID-11, o Transtorno do Espectro Autista é identificado pelo código 6A02, substituindo o código F84.0 da CID-10. As subdivisões desse código agora estão relacionadas à presença ou ausência de deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

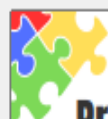
Autismo - Classificação

*TEA = Transtorno do Espectro do Autismo

*DI = Deficiência Intelectual

CID-10	CID-11
• F84 - Transtornos globais do desenvolvimento • F84.0 - Autismo infantil • F84.1 - Autismo atípico • F84.2 - Síndrome de Rett • F84.3 - Outro transtorno desintegrativo da infância • F84.4 - Transtorno com hiperinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados • F84.5 - Síndrome de Asperger • F84.8 - Outros transtornos globais do desenvolvimento • F84.9 - Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	• 6A02.0 - TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.1 - TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional • 6A02.2 - TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.3 - TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional • 6A02.4 - TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.5 - TEA com DI e com ausência de linguagem funcional • 6A02.Y - Outro transtorno do espectro do autismo especificado • 6A02.2 - Transtorno do espectro do autismo, não especificado

Fonte: Asperger e Autismo no Brasil (2019) apud Benute (2020)



Prevalência

A Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo que dois milhões sejam brasileiras (HENRIQUES, 2018). O Center for Disease Control and Prevention (CDC, 2021) aponta que uma em cada 44 crianças terá TEA. O TEA é quatro vezes mais comum entre meninos do que entre meninas, ocorrendo entre todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos. Em 2017, revelou-se que 77.102 crianças e adolescentes com autismo estavam estudando em classes regulares, enquanto em 2018 esse índice subiu para 105.842 (INEP, 2018).

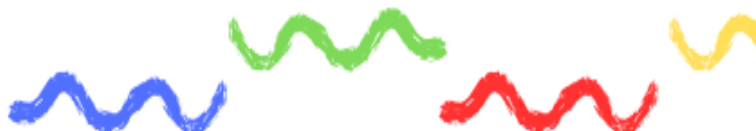


Incidência

Há uma incidência maior de autismo em meninos do que em meninas, com proporções médias de 3,5 a 4,0 meninos para cada menina. Essa proporção varia de acordo com o grau de funcionamento intelectual. Segundo (KLIN, 2006), alguns estudos relataram proporções de até 6,0 ou mais homens para cada mulher, em indivíduos com autismo sem retardo mental, ao passo que as proporções entre os que tinham retardo mental de moderado a grave eram de 1,5 para 1. Ainda não há explicações claras sobre o assunto, mas uma possibilidade é a de que os homens possuam um limiar mais baixo para disfunção cerebral do que as mulheres, ou que seria necessário um prejuízo cerebral mais grave para causar TEA em uma menina. Outra hipótese proposta inclui a possibilidade de que o autismo seja uma condição genética ligada ao cromossomo X, tornando os homens mais vulneráveis, mas, atualmente, não se têm dados para assegurar quaisquer conclusões (KLIN, 2006).



Causas do autismo



As causas do autismo ainda não foram totalmente definidas. Sua origem pode estar relacionada a quatro paradigmas: fatores biológico-genéticos, ambientais, relacionais e também à concepção da neurodiversidade humana (FADDA; CURY, 2016).

No que tange ao primeiro paradigma, a comunidade científica analisa o autismo como uma doença neurológica congênita e afirma que a sua origem está nas alterações do sistema nervoso central, mais particularmente nos genes, que podem ser herdados e/ou que sofreram alguma mutação genética espontânea. As estimativas indicam que centenas de genes estejam envolvidos em uma complexa combinação genética. Talvez essa seja a explicação para uma variedade e gravidade de sintomas (FADDA; CURY, 2016).

No paradigma ambiental, o autismo é visto como uma lesão neurológica causada pela exposição a agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Nesse paradigma, a gravidade das características autistas depende da duração e intensidade de exposição aos fatores de risco. Porém, os pesquisadores estão de acordo que existem vários agentes ambientais responsáveis pelo autismo e que deve haver, simultaneamente, uma predisposição genética na criança (FADDA; CURY, 2016).

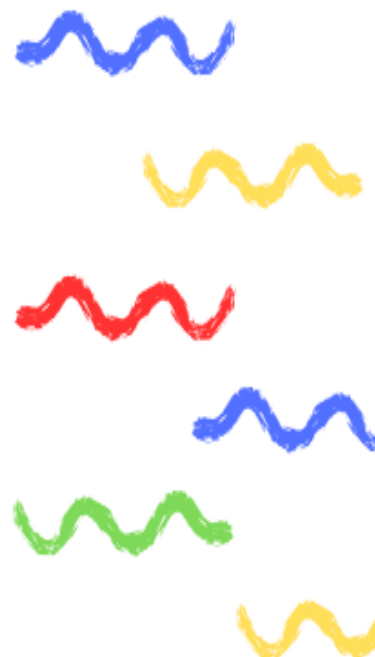
Segundo as autoras, podem ser considerados fatores de risco ambientais atuais, três grupos principais, de acordo com os tipos de agentes: (a) os agentes infecciosos que procedem de uma doença, como a rubéola congênita e o citomegalovírus; (b) os agentes químicos que procedem do contato com substâncias químicas, como o uso do ácido valproico² e da exposição à poluição atmosférica; e (c) o que será denominado de "agentes associativos", que procedem, por exemplo, do aumento da idade parental e de doenças maternas gestacionais, como o diabetes e a hipertensão (FADDA; CURY, 2016).

² Remédio usado para tratar episódios convulsivos, crises de ausência, transtorno bipolar e até mesmo transtorno do pânico.

Conforme Fadda e Cury (2016), o paradigma relacional está associado às relações familiares. O autismo é tido como um problema psicológico desencadeado na infância a partir de uma falha na relação mãe-bebê. Nesse paradigma, assenta-se que a gravidade das características está relacionada à combinação singular formada pela falha da função materna e pela forma como a criança foi afetada no seu desenvolvimento emocional.

Já o quarto paradigma diz respeito à neurodiversidade. Nesse paradigma, o autismo é visto como uma diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento neurológico atípico, consistindo, numa questão de identidade que não precisa ser tratada, mas deveria ser aceita e respeitada pela sociedade (FADDA; CURY, 2016).

O paradigma da neurodiversidade reconhece o TEA como deficiência, porém o considera, também, como uma condição neurodiversa. Em consonância com o modelo social da deficiência, esse paradigma supõe que todas as formas de neurodiversidade sejam respeitadas.



Aumento no número de casos

As possíveis razões para o grande aumento na prevalência estimada do autismo de acordo com estudos realizados nos Estados Unidos são:

- 1) A adoção de definições mais amplas de autismo;
- 2) Maior conscientização entre os clínicos e na comunidade mais ampla sobre as diferentes manifestações de autismo;
- 3) Melhor detecção de casos sem retardo mental;
- 4) O incentivo para que se determine um diagnóstico devido a elegibilidade para os serviços proporcionada por esse diagnóstico;
- 5) A compreensão de que a identificação precoce (e a intervenção) impulsionam um desfecho positivo (estimulando assim o diagnóstico das crianças jovens, iniciando o tratamento precocemente);
- 6) A investigação com base populacional, que aumentou amostras clínicas referidas por meio do sistemático "pente-fino" na comunidade em geral à procura de crianças com autismo (KLIN, 2006)

É importante ressaltar que o aumento nos índices de prevalência do TEA significa que mais indivíduos são identificados como tendo o espectro. Porém isso não significa que a incidência geral do autismo esteja aumentando. Por causa desse aumento no número de diagnósticos levou à ideia que estava ocorrendo uma "epidemia" de autismo. Portanto, não existem evidências confirmadas que isso seja verdadeiro e os riscos ambientais potenciais que hipoteticamente seriam "ativadores" de tal epidemia não receberam nenhuma validação empírica (KLIN, 2006)



Ensino e aprendizagem

De acordo com o DSM - V (2014), a ausência de capacidades sociais e comunicacionais em crianças com TEA pode ser um impedimento à aprendizagem, principalmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. A insistência em rotinas e a aversão à mudança, no ambiente doméstico, bem como sensibilidades sensoriais, podem interferir na alimentação e no sono, tornando os cuidados de rotina extremamente difíceis (p. ex., cortes de cabelo, cuidados dentários). Quando a criança apresenta dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança acarreta impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos que não possuem dificuldade de aprendizagem. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter sua independência comprometida devido à rigidez e à dificuldade contínua com o novo.

Autismo e trabalho

Muitas pessoas com TEA têm funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta, mesmo quando não apresentam deficiência intelectual, conforme avaliado por indicadores como vida independente e emprego remunerado. As consequências do autismo no envelhecimento são desconhecidas, porém o isolamento social e problemas de comunicação (por exemplo, redução da busca por ajuda) provavelmente trazem consequências para a saúde na velhice (DSM-V, 2014).

A inserção de alunos com TEA na educação profissional

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, inclui as instituições que ofertam cursos técnicos profissionalizantes e cursos de graduação de tecnologia, com atuação no nível médio e no nível superior. É formada por 38 Institutos Federais (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 22 Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais (ETUF), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

A ampliação do acesso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista às instituições de educação profissional foi possibilitada pela mudança de concepção educacional para o paradigma de educação inclusiva, (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020). Outro importante fator que contribuiu para a inserção dos mesmos na educação profissional foram as legislações, criadas que garantiram seu acesso e permanência nos cursos.



Legislações

Algumas leis sobre a inclusão e o TEA



Constituição Federal	Estabelece que a pessoa tem como direito fundamental a promoção do bem, sem preconceito de orientação sexual, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 1988).
Declaração de Salamanca	Estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (...) ressalta a interação das características individuais dos alunos com ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular com desafio de atender as diferenças
Lei 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana), define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. E no art. 3º a referida lei define que são direitos da pessoa com espectro autista o acesso a educação e ao ensino profissionalizante. A lei prevê também o desenvolvimento de políticas e ações centradas na saúde de crianças autistas, com objetivo de realizar um diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes. Prevê também a formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento de pessoas com TEA (BRASIL, 2012)
Lei 13.146/2015	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a todos os indivíduos. Essa lei assegura o direito dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.
Lei 13.370/2016	Estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário (BRASIL, 2016).

Lei 13.438/2017	Torna obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões de avaliação de risco para o desenvolvimento psíquico das crianças. A aplicação de testes, protocolos e instrumentos de avaliação deve ser obrigatória para todas as crianças nos seus primeiros doze meses de vida e tem por finalidade facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança de risco para o seu desenvolvimento psíquico (BRASIL, 2017).
Lei 13.861/2019	Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao TEA em consonância com o 52º art. 1º da Lei nº 12.274, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2019)
Lei 13.146/2015	A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a todos os indivíduos. Essa lei assegurou o direito dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.
Lei 12.711/2012	Estabelece a reserva de vagas nas Universidades Federais e nas Instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS e CEFETs)
Lei 13.977/2020	A Lei Romeo Mion criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita por órgãos estaduais e municipais. A carteira de identificação visa garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso a serviços públicos e privados, em especial na área da saúde, educação e assistência social.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Alguns símbolos do Transtorno do Espectro Autista: Conheça as diferenças



QUEBRA-CABEÇA

Criado em 1963, por Gerald Gasson, pai e membro da National Autistic Society, é um dos símbolos mais conhecidos e, talvez, o primeiro a ser criado. É também um dos símbolos mais polêmicos e menos aceitos pela comunidade autista, porque um de seus significados é, justamente, a dificuldade em compreender pessoas no espectro do autismo, pois pode implicar que o autismo seja algo a ser "resolvido".



FITA DA CONSCIENTIZAÇÃO

Esse símbolo foi criado em 1999 e é amplamente utilizado até hoje. Representa a diversidade, a inclusão social e a conscientização da sociedade. É usado para demonstrar apoio à causa e ao educar o público sobre os direitos das pessoas com TEA. Peças do quebra-cabeça compondo a fita em cores diferentes: representam a diversidade de famílias que têm integrantes autistas e sua inclusão social.



SÍMBOLO DO INFINITO - LOGOTIPO DA NEURODIVERSIDADE

Criado pelos próprios autistas, o logotipo da neurodiversidade é o símbolo mais aceito pela comunidade autista. Ele consiste em um sinal do infinito nas cores do arco-íris. Esse símbolo é utilizado como uma alternativa à fita do quebra-cabeça e celebra a esperança e a diversidade de expressão no espectro. Este símbolo é amplamente utilizado em movimentos que defendem a aceitação e a compreensão em vez de cura ou "normalização" do autismo.



CORDÃO DE GIRASSOL

Apesar de o cordão de girassol não ser um símbolo somente de autismo, ele é muito usado por pessoas no espectro para sinalizar o transtorno. Isso porque esse cordão é um acessório utilizado como símbolo de conscientização e apoio a pessoas autistas e com deficiências ocultas. Representa solidariedade e compreensão.

Algumas sugestões de estratégias para serem utilizadas com alunos autista em sala de aula:

Para a socialização:

- Intermediar as relações sociais a partir de atividades com jogos e brincadeiras;
- Atividades grupais de curto tempo, para evitar fadiga e alteração comportamental;

Atividades e atitudes para a aprendizagem:

- Estimular a manter a atenção sustentada, conforme o tempo de atenção, reduzindo a fadiga (tempo de descanso entre atividades de maior dificuldade na execução);
- Manter contato visual com o discente enquanto explica um conteúdo;
- Fazer perguntas diretas, claras e objetivas, evitando discursos longos;
- Buscar interesse dos estudantes utilizando material visual (fotos, imagens, entre outros) e concreto;
- Dividir as tarefas em partes, motivar o discente para que ele não desista da atividade;
- Fazer junto (ajuda física total) ou auxiliar na execução da atividade (ajuda parcial, gestual ou verbal);
- Considerar o potencial e não as dificuldades. Por exemplo, se a criança mantém a base de um minuto de atenção, esse tempo deve ser o eixo para intervenção educacional;
- Oferecer esquemas e/ou exercícios menos complexos e mais significativos;
- Estabelecer previamente tempos extras para a execução das atividades.

Relacionado aos comportamentos:

- Estruturar e organizar a rotina;
- Anteceder mudanças prováveis na rotina estabelecida (por exemplo: quando houver visitas ao teatro, cinema, planetário, entre outros, ou nas atividades internas da escola, tais como semana literária ou semana científica, entre outras);
- Mediar situações em que o toque físico e/ou o barulho desregulem o estudante;
- Criar oportunidades para que os alunos trabalhem uns com os outros, promovendo o trabalho em grupo e participativo;
- Com frequência, os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser alvos de bullying. O correto é não tolerar esse tipo de comportamento de maneira nenhuma.

Para ampliar a independência:

- Estimular a aquisição de independência nas atividades escolares, sociais e de vida diária

Em relação à linguagem:

- Utilizar figuras e imagens para melhorar a aprendizagem;
- Não fazer uso de linguagem figurada, pois, muitas vezes o autista interpreta literalmente o que escuta

As estratégias para as práticas pedagógicas devem variar conforme as especificidades do transtorno e conforme sua identidade, interesses, fixações, aversões, intensidade das alterações comportamentais, comunicativas e intelectuais, o TEA necessitará de adaptações diferentes.

Dicas

- Os autistas podem demonstrar interesse em assuntos específicos, procure usar esse interesse como forma de estimular a aprendizagem de outros conhecimentos e de auxiliá-lo a estabelecer interações sociais.
- Muitos autistas não conseguem olhar alguém de frente, olho no olho, entenda que a falta de contato visual não significa desinteresse, mas sim uma dificuldade em razão do desconforto que essa situação provoca.
- Crie estratégias que favoreçam a participação desse aluno em sala de aula, pois a dificuldade de comunicação e interação pode prejudicar a execução de algumas atividades, principalmente quando realizadas em grupos.
- Incentive e elogie os progressos, promovendo a autoestima.
- Tenha em mente que o planejamento deve ser individual, pois cada aluno possui necessidades distintas.
- Na medida do possível, permaneça próximo ao discente com necessidades educacionais especiais enquanto apresenta o conteúdo e ofereça assistência individual sempre que necessário.
- Não se altere diante de comportamentos disruptivos, mas redirecione a atenção e a ação do aluno; fale baixo e mantenha o contato visual.
- Ao realizar experiências no laboratório ou em outras situações similares, permita que o aluno faça a atividade diretamente ou participe indiretamente, por exemplo, anotando os dados observados pelos colegas. A observação e a exploração do concreto, por meio de experiências, são muito importantes para todos.

OUÇA O ALUNO. ESCUTE SUAS PREOCUPAÇÕES, MEDOS E ANSEIOS. PERGUNTE PARA O AUTISTA QUAL É A MELHOR FORMA PARA QUE ELE APRENDA E COMO VOCÊ PODE AJUDÁ-LO NESSE PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Fonte: Adaptado de Produto Educacional INCLUIR AUTISMO (PEREIRA, 2019) e Produto Educacional Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: Orientações aos docentes sobre políticas e práticas inclusivas (GONÇALVES, 2021)

Sugestão de jogo sobre autismo: Mito ou verdade

Para ser trabalhado em sala de aula com os discentes

MITOS E VERDADES

Objetivo: Aumentar o nível de conhecimento acerca da pessoa com Transtorno do espectro Autista entre os participantes.

Material:

- Cartão de questões (cada questão deve ser escrita em um cartão);
- Caixa ou saco para as questões;
- Paineis para o placar;
- Pincel atômico.

Desenvolvimento:

- Dividir os participantes em dois grupos e realizar o jogo de acerto e erro;
- Os grupos sortelam e respondem as perguntas de forma intercalada;
- O docente deverá ler em voz alta a pergunta sorteada;
- Após a resposta do grupo, o docente dirá se a resposta está certa ou errada e lerá a justificativa de ser MITO ou VERDADE;
- Cada resposta correta corresponde a um ponto; Se a equipe errar não há perda de pontos;
- Caso algum grupo opte por não responder, o outro grupo tem a opção de responder e se acertar receberá dois pontos nessa questão.
- Vence a equipe que conseguir mais pontos durante o jogo.

Questões:

1. O autismo é uma doença contagiosa.
2. O autismo afeta apenas crianças e adolescentes.
3. Pessoas com autismo não têm capacidade de amar.
4. O autismo é causado por vacinas.
5. Pessoas com autismo têm habilidades especiais.
6. O autismo é uma escolha pessoal e merece respeito.
7. Terapia comportamental pode ajudar pessoas com autismo.
8. Autismo é sinônimo de deficiência intelectual.
9. Pessoas com autismo não podem aprender.
10. O autismo afeta apenas homens.

Respostas

1. **Mito:** O autismo não é contagioso, pelo contrário, é uma característica da própria pessoa.
2. **Mito:** O autismo afeta pessoas de todas as idades, desde bebês até os idosos.
3. **Mito:** Pessoas com autismo podem amar e ter relações significativas.
4. **Mito:** Não há evidências científicas que liguem vacinas ao autismo.
5. **Verdade:** Muitas pessoas com autismo têm habilidades especiais em certas áreas como memória ou habilidades artísticas, todavia nem todo autista possui essas habilidades. O autismo é uma condição diversa e cada indivíduo tem suas características e talentos únicos.
6. **Mito:** O autismo é uma condição neurodesenvolvimental. Suas causas ainda não foram totalmente definidas. Podem estar relacionada a fatores biológico-genéticos, ambientais, relacionais e também por meio da concepção da neurodiversidade humana.
7. **Verdade:** Terapias comportamentais podem ajudar pessoas com autismo. São exemplos de algumas terapias: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Terapia cognitivo-comportamental, Terapia ocupacional, Musicoterapia, Equoterapia.
8. **Mito:** Autismo e deficiência intelectual são condições distintas, porém, em alguns casos, é possível que um autista também possua deficiência intelectual.
9. **Mito:** Pessoas com autismo aprendem normalmente e, quando necessitam, podem ser feitas adaptações adequadas para facilitar o seu aprendizado.
10. **Mito:** O autismo afeta homens e mulheres, porém possui maior prevalência entre os homens. O TEA é quatro vezes mais comum entre meninos do que entre meninas, ocorrendo entre todas as grupos raciais, étnicos e socioeconômicos.

Fonte: Adaptado pela autora da Cartilha Jogos e Dinâmicas de Grupo – Pessoas com Deficiência (União dos Escoteiros do Brasil)

Dicas para professores:

- Encoraje discussões e perguntas.
- Forneça recursos adicionais para estudantes interessados.
- Crie um ambiente acolhedor e respeitoso.



Dinâmica para o primeiro dia de aula “CONHECENDO-ME”

Objetivos:

- Fomentar a integração entre os alunos.
- Desenvolver habilidades de comunicação e apresentação.
- Promover a empatia e o respeito mútuo.
- Criar um ambiente acolhedor e inclusivo.
- Conhecer os alunos.

Regras:

1. Cada aluno receberá um cartão com perguntas.
2. Os alunos preencherão o cartão com informações sobre si mesmos.
3. Em seguida, formarão pares ou grupos pequenos para compartilhar as informações.
4. Cada aluno apresentará seu parceiro/grupo para a turma.
5. É proibido fazer julgamentos ou comentários negativos.





Cartão de Perguntas



Informações Pessoais: 1. Nome: 2. Idade: 3. Turma/Ano:	Interesses 1. Qual é seu hobby favorito? 2. Qual é seu livro/filme/música preferido(a)? 3. Qual é seu esporte favorito?
Sonhos e Objetivos 1. Qual é seu sonho de vida? 2. O que você gostaria de alcançar nos próximos anos? 3. Qual é sua maior inspiração?	Curiosidades 1. Qual é sua comida favorita? 2. Qual é o lugar mais interessante que você já visitou? 3. Qual é sua habilidade escondida? 4. Qual é seu maior medo?
Sobre você: () Tímido(a) () Comunica-se bem () Tem facilidade de interação com os colegas	() Consegue se expressar com facilidade diante da turma () Costa de trabalhos em grupo
Qual é a sua perspectiva em relação à escola para esse ano?	Desafios superados Crie um slogan ou lema pessoal.

Fonte: Elaborado pela autora



Dicas para aplicação

1. Ajuste o tempo de apresentação (3-5 minutos por aluno).
2. Encoraje a escuta ativa e respeito.
3. Garanta que todos tenham oportunidade de participar.
4. Utilize um cronômetro para controlar o tempo.
5. Anote observações e feedback, acrescente ou altere alguma pergunta para melhorar a dinâmica.
6. Se julgar necessário, guarde as fichas para futuras consultas



Indicação de filmes

1. **Farol das Orcas** (2017): Um filme baseado em uma história real sobre um menino com autismo que encontra conforto nas orcas.

7. **Mary e Max: uma amizade diferente** (2009): Uma animação sobre amizade e aceitação.

2. **Em um mundo interior** (2018): Um documentário brasileiro que explora a vida de sete famílias com crianças e adolescentes autistas.

8. **Sei que vou te amar** (2007): Um filme sobre dois irmãos, um com autismo e TDAH.

3. **Temple Grandin** (2010): Uma história real de superação de uma cientista com autismo, interpretada por Claire Danes.

9. **Missão especial** (2004): Uma mãe luta para criar seus filhos gêmeos com autismo.

4. **Tão forte e tão perto** (2012): Um filme que conta a história de um menino com autismo leve que perdeu o pai.

10. **Delicadeza é azul** (2021): Um filme sobre autismo sem clichês.

5. **Tudo que quero** (2017): Uma jovem com autismo que foge de casa para participar de um concurso de roteiros.

Indicação de série

6. **Gilbert Grape – Aprendiz de sonhador** (1993): Um clássico do cinema com Leonardo DiCaprio sobre dois irmãos, um com autismo.

1. **Atypical** (2019): Uma série da Netflix sobre um jovem autista em busca de namorada

Referências Bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Transtorno do Espectro Autista. In: *DSM- 5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento (et al.). 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 set. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.764 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção do Direito da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso 03 jan. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2023/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 29 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm. Acesso em: 29 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.370, de 08 de junho de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm. Acesso em: 29 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 29 dez. 2024.
- FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.
- CONÇALVES, V. M. D. A inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: Avaliação do conhecimento dos docentes da CEDAF sobre as políticas e as práticas inclusivas. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2021.
- HENRIQUES, B. D. C. Autismo e Neurodiversidade: Inclusão das Diferenças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 7, Aninter, 2018, Rio de Janeiro. *Anais...*. Rio de Janeiro: ANINTER, 2018, p. 95-102.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, 2018*
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 02 set. 2024.
- MACIEL, M. M.; FILHO, A. P. G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F. et al. (Orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 224-235.
- PEREIRA, G.T. M. Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019.
- TOKUDOME, M. *Cartilha Jogos e Dinâmicas de Grupo – Pessoas com Deficiência*. Curitiba: União dos Escoteiros do Brasil, 2020. Disponível em: www.escoteiros.org.br. Acesso 28 dez. 2024.
- VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; CONÇALVES, T. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 555-566, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26n04060>. Acesso em: 28 ago. 2024.

APENDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação da Cartilha “Autismo: Conhecer para incluir”

Caro professor(a),

O objetivo desse instrumento é avaliar a cartilha “Autismo: Conhecer para incluir”, fruto da pesquisa intitulada “Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista: Práticas Educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais”, da mestranda Jane Bernardes dos Reis, sob orientação do professor Luiz Cláudio de Almeida Teodoro. Sua avaliação é muito importante para validar esse Produto Educacional.

Agradeço a colaboração!

Assinale:

1= não satisfatório

2= regular

3= bom

4= ótimo

1. Quanto à finalidade de informar e instruir sobre o Transtorno do Espectro Autista: *

1



2



3



4



2. Quanto à clareza e objetividade da linguagem: *

1



2



3



4



3. Quanto à relevância do conteúdo: *

1



2



3



4



4. Quanto aos aspectos relacionados à estética e organização da cartilha: *

1



2



3



4



5. Quanto ao formato: *

1



2



3



4



6. Quanto à dinâmica "Conhecendo-me": *

1



2



3



4



7. Quanto ao jogo Mito ou Verdade sobre o autismo: *

1



2



3



4



8. Registre sugestões e/ou críticas:

Texto de resposta longa

.....

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: _____, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em ____ de _____ de _____.

Prezada _____,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: Práticas educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Este convite se deve ao fato de você ser professora de alunos autistas no Ensino Médio Integrado, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Jane Bernardes dos Reis, estudante do curso de Mestrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa refere-se a um estudo sobre como está sendo a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado do CEFET MG Campus Divinópolis e como os professores estão lidando com essa temática. A pesquisa tem como objetivo trazer reflexões a respeito de como ocorre o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no CEFET-Divinópolis. A justificativa para a pesquisa deve-se ao fato que o Campus CEFET Divinópolis é uma instituição que apresenta uma política de ingresso por cota para pessoas com deficiência, possui um quadro discente com alunos público-alvo da pesquisa. Além disso, o estudo tem o intuito de buscar maiores informações e esclarecimentos sobre o tema, no que diz respeito a documentos institucionais e legislações vigentes para auxiliar professores e coordenadores visando novas práticas pedagógicas que favoreçam o ensino-aprendizagem, o manejo com esses alunos em sala de aula e consequentemente a permanência dos mesmos na instituição.

Sua participação na pesquisa será muito importante, pois ajudará a entender como ocorre esse processo de inclusão, bem como analisar quais são os elementos facilitadores e os desafios enfrentados para que ocorra efetivamente a inclusão dos estudantes TEA. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista com gravação de áudio do participando dispensando o uso de imagem que visa conhecer a práxis com os alunos TEA em sala de aula. O tema da entrevista será a prática pedagógica direcionada aos estudantes com TEA na sala de aula e o conhecimento do docente sobre o assunto. A entrevista será realizada presencialmente no Campus CEFET Divinópolis com horário e dia previamente agendados. Os riscos para a pesquisa são mínimos, por se tratar de uma entrevista individual sem intervenção ou modificação intencional nos fatores fisiológicos e sociais os indivíduos que participarão do estudo. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível desconforto por parte dos participantes no momento da entrevista, em que pode ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada, algum tipo de cansaço durante a entrevista ou mesmo estresse durante sua participação na pesquisa.

Como medida minimizadora, para minimizar e mitigar riscos, serão adotadas medidas que evitem aborrecimentos e situações indesejadas, realizando uma pausa

durante a participação, oportunizando ao participante uma remarcação do agendamento para outro dia, caso necessário. É garantido ao participante pausar a entrevista, interromper e até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Ao longo de todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, serão assumidos os compromissos relacionados à preservação da segurança e do bem-estar dos participantes, garantindo rigorosa preservação da privacidade, sigilo e anonimato das informações obtidas, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização. Serão adotados codinomes para a identificação dos participantes, sem que haja nenhum tipo de divulgação dos nomes reais, nem mesmo as iniciais dos nomes.

Se mesmo assim, o participante da pesquisa se sentir constrangido por alguma situação, pelo fato de fazer parte do corpo docente dessa instituição, ele conta com o apoio da equipe pedagógica e o atendimento de um psicólogo da própria instituição. O professor pesquisador dispõe-se a dialogar com os mesmos, na tentativa de esclarecer qualquer situação.

Esclarecemos que o (a) sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela condição de aceitar fazer a pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o sigilo.

Em relação aos dados coletados, estes permanecerão em posse somente do pesquisador que manterá os arquivos sob sua guarda e responsabilidade por um período de cinco anos. Todos os dados serão excluídos de forma permanente de qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem” quando terminar o prazo de arquivamento após o término da pesquisa. Dessa forma, será assegurado o compromisso com a segurança dos dados.

Como benefícios, sinalizamos que a participação na pesquisa ajudará a entender como ocorre o processo de inclusão dos estudantes TEA no CEFET Divinópolis fornecendo dados para a criação de um produto educacional voltado para professores que será muito útil para ampliar os conhecimentos sobre o transtorno e beneficiará não só os professores em práticas pedagógicas, mas também o próprio aluno em seu aprendizado, favorecendo sua permanência nessa escola.

4. 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, lhe é garantido:

- 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;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e

- imediatamente, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
 - O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
 - A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
 - O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: _____, telefone (37)XXXX-XXXX, pessoalmente ou via postal para _____.

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 CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), 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: Avenida Amazonas, 5855, 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, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Divinópolis, _____ de _____ de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir,
endereço postal, no espaço a
seguir: _____

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Eu, _____, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada: Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: Práticas educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de áudio durante a entrevista para a pesquisa. AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Jane Bernardes dos Reis capture a gravação da minha voz para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa Jane Bernardes dos reis. Somente a mesma terá acesso aos arquivos.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora citada em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra

finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) responsável(véis) pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao(à) pesquisador(a) responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de _____, ____
Local e data

Nome completo do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DE RELATÓRIO DO ALUNO (COM RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS)

Formulário de Recomendações Pedagógicas para Alunos Atendidos pelo NAAPI- DV				
Informações do Aluno:				
Matrícula	[REDACTED]		Foto aqui	
Curso	Design de Moda			
Série/ano	[REDACTED]	Data de Nascimento:		[REDACTED]
Área de Atendimento	☐ TDAH ☐ TEA ☐ Deficiência Intelectual ☒ Outra (Especificar): Deficiência Visual			
Orientador NAAPI				
Necessidades Específicas do Aluno:				
A aluna necessita do uso de tecnologias assistivas e apoio, devido à baixa visão.				
Orientações para Sala de Aula:				
Adaptações de Materiais: • Alteração da fonte tipográfica do material recomendada é de no mínimo 18; • Slides mais limpos e organizados com contraste maior entre os elementos; • PDFs em formato TXT para reconhecimento de leitura digital.				
Estratégias de Ensino: • Suporte técnico para atividades práticas; • Monitorias especiais; • Disponibilização do material digital impresso se possível e/ou enviado antecipadamente à aluna;				
Acomodações do ambiente: A aluna deve se sentar na primeira carteira na fila do meio;				
Compartilhamento de informações				
Encaminhamento de mensagens por voz;				
Apoio para as atividades de reforço				
É indicado a disposição de um apoio técnico para o desenvolvimento da mesma em disciplinas práticas (costura e modelagem);				
Recursos recomendados				
• Lupas de aumento; • Software de leitura de texto;				

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO – COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: JANE BERNARDES DOS REIS			
6. CPF: 061.101.106-98		7. Endereço (Rua, n.º): JOAQUIM MANOEL PEREIRA Davanuze Apartamento 2 DIVINOPOLIS MINAS GERAIS 35500524	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 37988096836	10. Outro Telefone: 11. Email: janebernardes68@yahoo.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. Data: <u>17</u> / <u>04</u> / <u>2024</u> <u>Jane Bernardes dos Reis</u> Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais		13. CNPJ: 17.220.203/0001-96	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (31) 3319-7010		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Laíse Ferraz Correia</u> CPF: <u>003.664.9767-77</u> Cargo/Função: <u>Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação</u> Data: <u>18</u> / <u>04</u> / <u>2024</u> Documento assinado digitalmente LAISE FERRAZ CORREIA Data: 18/04/2024 15:47:12-0300 Verifique em https://validar.it.gov.br Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			