



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Maria José Batista

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF
Sudeste MG - Campus Juiz de Fora**

Rio Pomba

2021



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Doutor Leonardo da Fonseca Barbosa

Rio Pomba

2021



O trabalho A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso no
curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste
MG - Campus Juiz de Fora de Maria José
Batista está licenciado com uma Licença
Creative Commons - Atribuição 4.0
Internacional.

Ficha Catalográfica elaborada pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / Campus Rio Pomba
Bibliotecária: Ana Carolina Souza Dutra CRB 6 / 2977

B333i

Batista, Maria José.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora/ Maria José Batista. – Rio Pomba, 2021.

119f.; il.

Orientador: Prof. Leonardo da Fonseca Barbosa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Educação Profissional e Tecnológica. I. Barbosa, Leonardo da Fonseca. II. Título.

CDD: 379.26

Maria José Batista

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO TÉCNICO: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF
Sudeste MG - Campus Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 23/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Leonardo da Fonseca Barbosa
Doutor em Agronomia
IF Sudeste MG

Prof. Atualpa Luiz de Oliveira
Doutor em Psicologia
IF Sudeste MG

Prof. Vanessa Riani Olmi Silva
Doutora em Ciência e Tecnologia de
Alimentos
IF Sudeste MG

Prof. Rosiney Rocha Almeida
Doutora em Ensino de Ciências
IFNMG – Montes Claros

Maria José Batista

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: quando você conhece e apoia, as
peças se encaixam**

Produto Educacional apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 23/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Leonardo da Fonseca Barbosa
Doutor em Agronomia
IF Sudeste MG

Prof. Atualpa Luiz de Oliveira
Doutor em Psicologia
IF Sudeste MG

Prof. Vanessa Riani Olmi Silva
Doutora em Ciência e Tecnologia de
Alimentos
IF Sudeste MG

Prof. Rosiney Rocha Almeida
Doutora em Ensino de Ciências
IFNMG – Montes Claros

AGRADECIMENTOS

Até um dia ousar-me a desenvolver um trabalho acadêmico, não entendia o porquê de uma página (ou várias) dedicada aos agradecimentos. Agora eu entendo que as páginas que se seguem não foram escritas apenas por mim, mas por muitos que, de alguma forma, caminharam até aqui ao meu lado. Portanto, agradeço:

A Deus, por sempre fazer o melhor em minha vida e me mostrar que eu era capaz de realizar o mestrado. ELE me deu força, sabedoria e coragem.

À minha mãe, minha maior incentivadora em minha carreira acadêmica, que nunca deixou que eu desistisse. Ela partiu enquanto eu estava realizando esse estudo, mas sei que ela está festejando lá do céu essa minha vitória.

Ao meu pai, que com seu imenso coração sempre me ensinou os melhores valores como a humildade, a alegria, a bondade, a honestidade e a solidariedade.

Ao meu filho, Leonardo Batista, por toda a compreensão e paciência que teve neste tempo em que tive que me dedicar aos estudos e muitas vezes precisei me ausentar em sua vida.

Ao meu esposo Maciel Arrigui pelo companheirismo e por sempre me apoiar nos estudos.

Às minhas irmãs e aos meus cunhados que entenderam a minha ausência e sempre me apoiaram e me incentivaram.

À minha sobrinha Luisa Batista, que quando estiver maiorzinha, irá entender o porquê essa tia era estranha para ela, pois sempre chorava quando eu ia visitá-la, porque não me reconhecia.

Aos meus amigos e amigas, que sempre escutaram: Não posso! Estou estudando! Obrigada pela compreensão.

Às minhas colegas de trabalho por compreenderem minhas ausências, por me incentivarem sempre dizendo: Você consegue! Temos orgulho de você! Quer ajuda? Quer que eu recorte para você os cartões? Como posso te ajudar? Obrigada, meninas.

À Viviane Gomes, que entendeu a importância desse estudo e conseguiu uma flexibilização na minha carga horária, para que eu tivesse tempo de me dedicar aos estudos e não deixou que eu desistisse quando eu já não estava mais aguentando, que nos domingos sentava comigo e lia meus trabalhos, me avaliava para as apresentações, muita gratidão à você minha amiga.

Aos amigos que esse mestrado me proporcionou, agradeço por serem tão companheiros, por tornarem esta caminhada mais leve, mais prazerosa.

À minha amiga e colega de turma Anelisa Quintão, pela amizade verdadeira, pela disponibilidade em me ajudar todas as vezes em que precisei. Ela foi fundamental para a realização dessa pesquisa.

Ao meu sogro, Sr. Ismael Furtado, por sempre me incentivar e me escutar, e demonstrar satisfação e orgulho por eu estar realizando essa pesquisa.

Ao meu sobrinho, Gustavo Rodrigues, por entender que eu não podia assistir televisão porque eu precisava estudar, e por ficar ao meu lado me ouvindo ler e sempre dizendo para eu não desistir.

A minha amiga Cleire Gomes pela amizade e pelas orações, muito obrigada.

Ao Professor Euler Cabral, pela colaboração com o produto educacional. Assim, proporcionou à todos a esperança de que a inclusão é possível.

Ao Diego Toledo pela dedicação e paciência em corrigir minha cartilha por mais de dez vezes.

Aos meus vizinhos e amigos, Mônica Bomtempo e Bruno Gaudereto, pelos incentivos e demonstração de carinho durante essa trajetória.

À Professora Paula Miranda, por sempre estar disposta em me ajudar nesta pesquisa: eu sabia que podia contar sempre com ela.

Ao Professor Leonardo Barbosa, pela paciência comigo, por acreditar e me incentivar sempre, pela dedicação do seu tempo ao meu projeto de pesquisa; indicando sempre o melhor caminho para o melhor desenvolvimento dos meus trabalhos. Gratidão.

Ao senhor Sebastião Sérgio de Oliveira, Diretor Geral do Campus Juiz de Fora, por ter permitido o desenvolvimento dessa pesquisa na Instituição.

Enfim, agradeço também pelos incentivos financeiros que tive do IF Sudeste MG, que contribuíram na produção do produto educacional do Mestrado ProfEPT.

“Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério, é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça
(Cora Coralina).

RESUMO

O presente estudo trata da temática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Foi proposta uma análise das barreiras e possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, Campus Juiz Fora, à luz dos discursos dos professores, coordenador do curso, estudantes, estudante com TEA e seu responsável. O motivo para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância que se ofereçam esclarecimentos sobre o tema a todos que convivem com estudantes com TEA, para que possam aprimorar as práticas educativas no âmbito da EPT, fazendo com que as diferenças desses alunos, e não somente deles, sejam contempladas. A pesquisa consistiu num estudo de caso realizado por meio de uma análise qualitativa, dividida em três fases. Na primeira fase foi realizada uma análise documental. Na segunda fase foram realizadas entrevistas individuais com os professores, coordenador do curso e responsável pelo aluno com TEA. Na terceira fase, foi aplicado um questionário para os estudantes de uma turma do curso que apresentava um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista de nível II, grau moderado de acordo com o DSM V, (2013). O estudo dos conteúdos foi realizado por meio do método de análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2011). Os trabalhos de análise documental e de campo empreendidos possibilitaram a identificação de barreiras e possibilidades da instituição para o exercício da Educação Inclusiva. A partir dos discursos e da análise foram identificadas barreiras, como a capacitação, apropriação de documentos institucionais e legislação, ausência de diálogo entre servidores e com a família do estudante com TEA. O Produto Educacional originado deste estudo foi projetado para área geradora do problema pesquisado, como um instrumento de reflexão e mudança do contexto. Optou-se por uma cartilha, denominada “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam”. Os desafios da inclusão são contínuos. Por isso, o diálogo, bem como a ação de todos é que irão contribuir para que tenhamos um ensino que se adeque a realidade de todos.

Palavras-chave: Autismo. Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in technical education: a case study in the Technical Course in Electrotechnics, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora

This study deals with the theme of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Professional and Technological Education (EPT). An analysis of the barriers and possibilities of including students with ASD in the Concurrent Technical in Electrotechnics course at IF Sudeste MG, Campus Juiz Fora was proposed, in light of the speeches of teachers, course coordinator, students, student with ASD and their responsible person. The reason for carrying out this research is due to the fact that it is of great importance to offer clarification on the topic to everyone who lives with students with ASD, so that they can improve educational practices within the scope of EPT, making the differences these students, and not just them, are covered. The research consisted of a case study carried out through a qualitative analysis, debt in three phases. In the first phase, a document analysis was carried out. In the second phase, individual interviews were carried out with the teachers, the course coordinator and responsible for the student with ASD. In the third phase, a questionnaire was applied to students in a class of the course that had a student diagnosed with Level II Autistic Spectrum Disorder, moderate degree according to DSM V, (2013). The study of contents was carried out using the content analysis method, based on Bardin (2011). The work of documental and field analysis undertaken enabled the identification of barriers and possibilities of the institution for the exercise of Inclusive Education. From the speeches and the analysis, barriers were identified, such as training, appropriation of institutional documents and legislation, lack of dialogue between servers and with the family of the student with ASD. The Educational Product originated from this study was designed for the area that generated the researched problem, as an instrument for reflection and context change. We opted for a primer, called "Autistic Spectrum Disorder: When you know and support the pieces fit together". The challenges of inclusion are ongoing. Therefore, the dialogue, as well as the action of everyone, will contribute so that we have a teaching that fits everyone's reality.

Keywords: Autism. Inclusive education. Professional and Technological Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo do PEI – IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora	54
Figura 2 - Resultados analisados pelo software e as principais características encontradas	67
Figura 3 - Nuvem de palavras gerada à partir da análise do discurso no IRAMUTEQ	67
Figura 4 - Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso no IRAMUTEQ	68
Figura 5 - Capa do produto educacional.....	84
Figura 6 - Índice da cartilha	85
Gráfico 1 - Respostas dos estudantes sobre conhecimentos de Inclusão Escolar	79
Gráfico 2 - Visão dos estudantes sobre o convívio e realização de atividades pelo aluno NEE	80
Gráfico 3 - Opinião dos estudantes em relação às barreiras existentes no curso.....	80
Gráfico 4 - Opinião dos estudantes quanto às circunstâncias que favorecem a inclusão.....	81
Gráfico 5 - Opinião dos estudantes sobre quem beneficia com a Inclusão	82
Gráfico 6 - Respostas obtidas nas seis primeiras questões referentes à avaliação do produto educacional	87
Quadro 1 - Relação de documentos analisados quanto a informações sobre aspectos relacionados à inclusão.....	39
Quadro 2 - Dados dos participantes da entrevista.....	40
Quadro 3 - Pontos fracos relacionados ao tema inclusão extraídos do documento Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2020 (PDI) destacados em negrito	45
Quadro 4 - Objetivos associados à Excelência Acadêmica	48
Quadro 5 - Objetivos associados à expansão, infraestrutura e desenvolvimento institucional	50

Quadro 6 - Fluxograma para implementação de uma política institucional de inclusão para discentes público-alvo da Educação Especial	53
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativos de discentes atendidos pelos núcleos de ações inclusivas	61
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DSM – 5	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional Técnica e Tecnológica
EPCT	Educação Profissional Científica e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IF Sudeste MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IRAMUTEQ	Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires (Interface de R para análise multidimensional de textos e perguntas)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAI	Núcleo de Ações Inclusivas
NAPNEs	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas
NBR	Norma Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional da Educação

PPCs	Projeto Pedagógico dos Cursos
RAT	Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
SAEE	Setores de Apoio da Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Tecnologia do Ministério da Educação
ST	Segmentos de Texto
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Específicas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL.....	18
2.2	INCLUSÃO.....	22
2.3	AUTISMO.....	26
2.3.1	Inclusão de alunos com TEA	31
2.3.2	A Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva	34
3	METODOLOGIA	38
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	38
3.2	PESQUISA DE CAMPO	38
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL	44
4.1.1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 a 2020)	44
4.1.2	Guia Orientador “ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG”	52
4.1.3	Plano Educacional Individualizado (PEI)	53
4.1.4	Relatório de Gestão 2018	57
4.1.5	Relatório de Gestão 2019	60
4.1.6	Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (RAT)	64
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	66
4.2.1	As Classes 1 e 2	69
4.2.2	Classe 3	73
4.2.3	Classe 5	77
4.3	ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA.....	78
5	PRODUTO EDUCACIONAL	84
5.1	AVALIAÇÃO DO PRODUTO	86

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICES	101

1 INTRODUÇÃO

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Historicamente, a primeira modalidade de educação ocorria de modo excludente. A educação da classe dominante se dava na forma escolar, enquanto a educação da maioria coincidia com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

A educação tem papel preponderante na formação do cidadão para o mundo do trabalho. Mais que isso, ela é responsável pela formação do indivíduo, enquanto sujeito transformador do pensar, do agir de forma ética e preocupado com as questões de sustentabilidade e benefício coletivo. Nesse sentido, todos devem ter direito a uma educação de qualidade e que leve em conta as especificidades de cada sujeito. Por isso, quando se fala em educação para todos devemos sempre ter em conta a inclusão escolar.

Uma escola inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, s/p), é onde todos os estudantes deveriam aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem identificar e adaptar-se às diversas necessidades de seus estudantes, independente dos ritmos de aprendizagem, o importante é assegurar a todos uma educação de qualidade.

Inclusão escolar, portanto, significa ter todas as pessoas, independente da sua etnia, religião, gênero, classe social, dificuldades motoras e/ou intelectuais, inseridas no ensino regular, cabendo à escola, adaptar-se para atender às necessidades de todos (MANTOAN, 2003).

Para que possamos realizar uma Educação Inclusiva, faz-se necessário conhecer e entender as dificuldades pelas quais os estudantes perpassam muitas vezes. Estas dificuldades excludentes estão relacionadas a diversos aspectos. Dentre estes estão os transtornos mentais.

O autismo, descrito no DSM-5 (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), inclui-se nestes transtornos, sendo considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento, tal como a Síndrome de Asperger e abarca diversas dificuldades do desenvolvimento humano, recebendo assim o termo TEA – Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014).

Segundo dados disponibilizados em 26 de março de 2020, pelo Centro de Controle e Prevenção de doenças (Center of Diseases Control and Prevention/CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, existe um caso de autismo a cada 54 crianças. A estatística, que continua mostrando a proporção de quatro meninos para cada menina, é divulgada a cada dois anos pelo CDC e refere-se a crianças de oito anos provenientes de 11 estados dos Estados Unidos. Estas estimativas de prevalência são baseadas em registros educacionais e de saúde coletados pela Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento do CDC. O autismo é encontrado em todos os grupos étnico-raciais e socioeconômicos, ocorrendo quatro vezes mais em meninos do que em meninas. No Brasil, não há dados oficiais sobre a prevalência do autismo no país, mas estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas possam ser incluídas nesse diagnóstico (FADDA; CURY, 2016).

Em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo assegura que os alunos com TEA sejam matriculados nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Portanto, as escolas, como os Institutos Federais (IFs), precisam estar preparadas para uma educação que atenda a todos, respeitando suas diferenças. Logo, são necessárias práticas pedagógicas que atendam as especificidades, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial¹, mas de toda a comunidade escolar.

Autores como Glat (2007) e Sampaio (2009) indicam que nas licenciaturas, os professores adquirem conhecimento muito superficial de como trabalhar com o público-alvo da Educação Especial e isso pode provocar nesses profissionais atitudes negativas ante os estudantes com deficiência por duas razões: falta de informações apropriadas e falta de contato com estudantes com deficiência.

Então, surge diante desta perspectiva a questão problema deste estudo: quais são as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no Ensino Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora?

¹ Segundo a Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, seu público-alvo é definido pelos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p.15).

A justificativa para a pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância a obtenção de esclarecimentos sobre o tema, no que diz respeito à legislação, documentos institucionais e discurso dos sujeitos, que possam auxiliar nas estratégias para uma Educação Inclusiva efetiva. Dessa forma, a partir das indagações mencionadas, desenvolvemos um estudo com o objetivo de investigar, a partir de um estudo de caso, as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico, a partir dos discursos dos professores, do coordenador do curso, dos estudantes, inclusive o estudante com TEA e do responsável pelo aluno com TEA.

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa foi realizada uma análise documental sobre os processos e ações para a inclusão do estudante com TEA no Campus Juiz de Fora. Foram realizadas ainda entrevistas com a coordenação do curso, com os docentes e com o responsável pelo aluno incluído, além da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas aos estudantes da turma.

A questão problema deste estudo se encontra na Linha de Pesquisa de Práticas Educativas em Ensino Profissional Tecnológico, mais especificamente no Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

O trabalho é subdividido em cinco capítulos, onde no primeiro realiza-se esta introdução. O segundo capítulo é composto pelo referencial teórico.

No terceiro capítulo abordaremos o percurso metodológico desta pesquisa, classificada como de caráter qualitativo. Nela, foi realizado um estudo de caso, no qual os procedimentos realizados durante o trabalho de campo foram divididos em três fases: na primeira fase foi realizada uma análise documental. Na segunda, entrevistas individuais e na terceira foram aplicados questionário para os estudantes da turma do aluno com TEA.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e as discussões na abordagem dos dados. Optou-se por ter como referência o aporte dos teóricos que discutem a educação na perspectiva inclusiva e a literatura sobre o TEA. Todas as considerações na escrita deste capítulo subsidiaram a elaboração de uma cartilha educacional, desenvolvida a partir das análises dos documentos e dados obtidos nas entrevistas e questionários. Portanto, no quinto capítulo tem-se a apresentação do processo de aplicação e avaliação do produto junto aos professores do IF Sudeste, Campus Juiz de Fora.

Todas as considerações na escrita do quinto capítulo são a respeito do produto educacional, em que se optou por desenvolver uma cartilha, denominada “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia, as peças se encaixam”. O objetivo é que ela seja um instrumento de reflexão e mudança do contexto, visto que a instituição apresenta alguns pontos de fragilidade em relação à inclusão escolar de alunos com TEA. Ao fim desse capítulo, é apresentado o processo de aplicação e validação do produto educacional junto aos servidores do Campus Juiz de Fora - MG.

No sexto capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, a partir da articulação das análises que decorreram das narrativas dos entrevistados e dos dados levantados na pesquisa documental. Apesar desses resultados não serem passíveis de generalização, por se tratar de estudo de caso único e em virtude da variedade de manifestações do autismo, os resultados mostraram que existem barreiras. Contudo, também apontam para possibilidades de atuação com alunos que apresentam TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Segundo Moura (2007), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da Educação Profissional surgiram a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas.

Porém, apenas no século XX ocorreu a primeira ação federal pelo Ensino Profissional, com a criação das primeiras escolas de ensino profissional e técnico, em vários lugares do país.

Machado (1982) afirma que o processo de desenvolvimento do ensino profissional e técnico no Brasil, organizado e formal, teve início com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em setembro de 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha, que tinham como objetivo central controlar toda a sociedade. Essas instituições escolares ofereciam qualificação de mão de obra aos filhos dos proletários, jovens em situação de risco social, visto que se acreditava que esses eram os membros da sociedade mais suscetíveis a adquirirem hábitos e vícios a ela nocivos, o que ameaçava a construção da nação (MACHADO, 1982; PEREIRA, 2003).

Segundo Silva (2011), ademais, estavam excluídos desse processo de formação profissional as pessoas que apresentavam alguma deficiência.

[...] o governo estabeleceu que as escolas de Artífices e Aprendizes fossem destinadas de preferência aos desfavorecidos da sorte, desde que não apresentassem defeitos que os inabilitassem para o aprendizado do ofício [Decreto N. 7.566 /1909]. Esse critério de seleção para o ingresso nas escolas de aprendizes e artífices é confirmado em regulamentações posteriores (decreto n. 9.070 – de 25 de outubro de 1911; decreto n. 13.064 – de 12 de junho de 1918). A condição de “não possuir defeito” para ser admitido no curso deveria ser comprovada com certidões e atestados emitidos por autoridade competente (SILVA, 2011, p. 29).

De acordo com Moura (2007), as décadas de 30 e 40 do século XX foram marcadas por grandes transformações políticas e econômicas na sociedade brasileira, com consequências profundas sobre a educação. Nesse período, em 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e

efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

Porém, a Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, apresentou um retrocesso em relação à de 1934, pois dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. É nela, mais especificamente no art. 129, que aparece pela primeira vez a definição de escolas vocacionais e pré-vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, s/p).

Em 1942, com o desenvolvimento industrial, as Escolas de Aprendizizes e Artífices passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas. A Educação Profissional passou a ter nível equivalente ao do secundário (MACHADO, 1982).

Segundo Machado (1982), o ensino profissional nas Escolas Industriais e Técnicas se intensificou entre os anos de 1956 a 1961. Isso se deu devido a uma nova realidade de trabalho, com base nos pressupostos capitalistas que se apresentavam nesse período, sendo necessária a oferta de educação prática e útil para servir ao mercado de trabalho em expansão. Nesse ritmo, essas instituições ganharam autonomia didática e de gestão e passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. No entanto, continuaram a atender aos preceitos da economia, ofertando cursos técnicos sempre nas áreas afins aos interesses e investimentos econômicos do país (MACHADO, 1982).

Assim, chegou-se aos anos de 1970, ainda sob o regime ditatorial. Em 1971 há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71, da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação brasileira de nível médio como sendo profissionalizante para todos (MOURA, 2007).

Pereira (2003) ressalta que ainda nessa década, tendo em vista a necessidade de atender a todas as demandas de produção da época, três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro), tornaram-se Centros

Federais de Educação Tecnológica – CEFET, pela Lei 6.545, de 30 de junho de 1978.

Segundo Oliveira (2017), com a globalização, a partir dos anos de 1980, o cenário industrial se firmou novamente. Com o aquecimento das tecnologias no processo produtivo, tornou-se muito importante a qualificação dos operários. Em vez da expansão e criação de novos cursos técnicos e profissionalizantes, o que ocorreu foi uma retração dos investimentos nessa área, em função do cenário de descontrole da economia e inflação, que se verificou no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Essa situação fez com que acontecessem movimentações e inquietações em algumas Escolas Técnicas Federais e CEFET's. Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela Lei Federal nº 8.948 de 1994. Todas as Escolas Técnicas Federais, até então existentes, passariam a funcionar como CEFET, fato que se verificou efetivamente entre os anos de 1999 a 2002 (BRASIL, 2010).

No ano de 1997, por meio do Decreto nº 2.208, de 1997, a formação geral de nível médio foi separada do ensino técnico, de modo a reafirmar o dualismo histórico da educação brasileira com base na divisão social do trabalho. Trata-se, ao mesmo tempo, da distinção entre a formação geral e profissional e da diferenciação entre o trabalho intelectual e o manual (FRIGOTTO, 2010; CIAVATTA, 2010).

Entretanto, no ano de 2004 com a orientação de um novo governo, foram empreendidas novas estratégias para a Educação Profissional e Tecnológica, com alterações inseridas na LDBEN, pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Foi quando ocorreu a concessão de autonomia aos CEFET's e a outras escolas técnicas para criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica e, entre outras medidas, a expansão das Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (IFET, 2008, p. 16).

Em 2006, iniciou-se a primeira fase de expansão das Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de implantar novas instituições em estados onde ainda não existiam essas instituições, com o objetivo de ofertar cursos que fossem articulados com as potencialidades locais de geração de

trabalho. No ano seguinte, com a segunda fase de expansão, propôs-se a implantação de uma instituição em cada cidade-polo do país, condicionando uma distribuição por territorialidade das instituições de forma a atender ao maior número possível de mesorregiões e pessoas, ainda considerando os arranjos sociais e culturais locais (IFET, 2008).

Com o crescimento das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica em várias localidades e das novas proposições de ações político-pedagógicas, houve também a necessidade de nova institucionalização. Por isso, em 2008, houve a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFET, 2008, p. 21).

A criação dos Institutos Federais da Rede EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi apresentada pelo governo como uma nova política nacional para a Educação Profissional. Uma política pública que se constituiu como um bem público, tendo em vista que dentre seus princípios norteadores apresentava-se essa nova institucionalidade na perspectiva de transformação da sociedade, com o objetivo de contribuir com um projeto societário mais justo e igualitário, através do combate às desigualdades regionais e locais (IFET, 2008).

De acordo com os autores Frigotto (2010), Kuenzer (2010) e Ciavatta (2010) foi possível observar que o setor privado era muito mais forte em relação ao setor público na oferta de Educação Profissional. Boa parte dos recursos públicos eram destinados ao Sistema S², que serve diretamente aos interesses dos setores produtivos e que se incumbe de qualificar o indivíduo de baixa escolaridade para o trabalho específico e restrito, sem a menor pretensão de oferecer educação reflexiva para a compreensão científica, política e econômica do mundo.

² O termo "Sistema S", segundo glossário legislativo do senado federal, define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST). Fonte: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>, 2016.

Assim como constata Ciavatta, (2010), "as instituições federais, salvo algumas poucas exceções, individualmente ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar os ensinos médio e técnico" (CIAVATTA, 2010, p. 168).

Dentro desse complexo processo histórico da Educação Profissional e considerando as influências políticas, econômicas e sociais. Segundo o Portal da Rede EPCT³, até setembro de 2018, existiam 38 Institutos Federais, presentes em todos os estados do país, totalizando 644 Campi em funcionamento (MEC, 2018).

Sabe-se que o número de matrículas tem acompanhado essa expansão da Rede EPCT e tem possibilitado o acesso de muitas pessoas anteriormente excluídas do processo formal de educação, como, por exemplo, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (OLIVEIRA, 2017a). Diante dessa expansão, faz-se imprescindível compreender o conceito de inclusão e balizá-lo na construção de uma escola inclusiva.

2.2 INCLUSÃO

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão e esse assunto tem sido o tema de vários trabalhos e pesquisas desenvolvidas por diversos autores. Porém, os termos integração e inclusão aparecem em alguns textos como sinônimos e em outros, como palavras distintas. Mantoan (2003) conceitua o termo integração escolar como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, ou seja, significa colocar o aluno em contato com um sistema escolar, seja através de classe regular ou de classe especial. A autora complementa que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 14).

Nas situações de integração acaba sendo feita a exclusão dos alunos que não são aptos para a inserção em classes comuns, oferecendo-lhes atendimentos e

³ <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

currículos diferenciados. Sendo assim, a integração representa o especial na educação (MANTOAN, 2003).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar é incompatível com a integração escolar, uma vez que a primeira exige uma inserção mais radical, completa e sistemática do que a segunda. Na proposta da inclusão, todos os alunos devem frequentar uma sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, ainda que os alunos com deficiência não tenham um atendimento e um currículo diferenciados dos demais discentes.

Para Glat (2007), falar de inclusão escolar sem abordar antes os problemas do sistema de ensino é inútil, pois, tanto no Brasil quanto em outros países, existem muitos problemas com a inclusão escolar. Mas, anterior a isso, temos um grave problema com o sistema educacional como um todo, um modelo falido que não atende sequer as crianças sem deficiência. O objetivo desse sistema é claro: criar mão de obra que atenda às necessidades do sistema político e social que adotamos, ou seja, o capitalismo.

Todo o sistema de ensino contribui para isso, seja matando a criatividade das crianças ao impor disciplina e autoridade hierárquica como bases fundamentais, no estímulo da competitividade ao invés da solidariedade e da colaboração; seja tentando encaixar todos os alunos em um único modelo padrão de ser humano. Aqueles que não atendem a esse modelo não são dignos de “chegarem lá”. É a famosa meritocracia, que só funciona na cabeça de alguns desavisados (GLAT, 2007).

A inclusão pressupõe que não se pode colocar condições para que uma criança esteja na escola. Ao contrário da integração, que pede concessões ao sistema atual, a inclusão rompe com o sistema atual e exige transformações profundas. Todos os indivíduos são considerados com suas particularidades e necessidades e as barreiras ambientais e atitudinais são sistematicamente demolidas para que esses indivíduos possam ter acesso aos seus direitos e assim desenvolverem plenamente suas capacidades. Não é apenas um “estar na escola”, mas fazer parte dela de forma ativa, cooperativa e somativa. Essa inclusão é a base da nossa legislação atual (FERREIRA, 2017).

A Constituição Federal de 1988 apresenta avanços importantes para a educação escolar das pessoas com deficiência⁴, por trazer uma perspectiva de uma educação para todos, sem preconceitos e discriminação. Para tanto, em seu art. 205, propõe que a educação é:

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

Contudo, não define os princípios norteadores da inclusão. Em seu art. 206, o inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um direito de todas as pessoas. Porém, em seu art. 208, garante a proposta de atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para melhor atender os alunos com deficiência, ocasionando a integração dos discentes deficientes no ensino regular (BRASIL, 1988, s/p).

O discurso da educação como direito de todas as pessoas passa a ter mais importância anos depois, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, por destacar definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, visando garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos, necessários a uma vida que respeite a igualdade de direitos (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

Quatro anos depois o tema inclusão passa a ter ainda mais vigor com a Declaração de Salamanca, pois “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, s/p). Esse documento define:

[...] escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, s/p).

No Brasil, o tema inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares está embasado na Lei Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 9.394 de 1996, em seu

⁴ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições como as ou sensorial, demais pessoas (art. 2º da Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015).

capítulo V, art. 58, que enfatiza a Educação Especial como aquela que, para efeitos da lei, é “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” (BRASIL, 1996, s/p). Porém, o inciso II deste capítulo, garante a existência de escolas e serviços especializados para os estudantes com necessidades especiais que não conseguem integrar-se nas classes comuns do ensino regular.

Para complementar, têm-se, no art. 24 do Decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que a oferta da Educação Especial deve ser gratuita e obrigatória nos estabelecimentos públicos de ensino e que todo aluno com necessidades especiais tem direito aos mesmos benefícios concedidos aos demais alunos, como transporte escolar, merenda escolar e bolsa de estudos, ou seja, que eles não tenham tratamento diferenciado dos demais colegas devido a sua deficiência. O importante é que mesmo tendo suas diferenças, suas limitações, o aluno com deficiência seja tratado igualmente perante os outros colegas, pois as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos de um cidadão comum, inclusive o direito de não serem discriminados devido à deficiência, como se pode ver na Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que afirma:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, s/p).

Posterior a esse período, várias leis, decretos e portarias foram importantes no processo de inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Ela indica que a Educação Inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.5).

Um importante passo na luta pela inclusão foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento fixa punições para atitudes discriminatórias e prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação. Uma das grandes conquistas é a obrigação das escolas privadas

promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e providenciarem medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades e matrículas. A lei estabelece ainda pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo neles a educação.

Em relação ao ensino após a educação básica, este também deve ser garantido às pessoas com deficiência, pois segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu art. 24, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Ou seja, os países que participaram da Convenção deverão garantir aos deficientes acesso não só a educação básica, como também “acesso à educação comum nas modalidades de: Ensino Superior, treinamento profissional, Educação de Jovens e Adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006, s/p).

Outra conquista importante para os deficientes foi a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que estabelece que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de Instituições Federais de Educação Superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. A quantificação será regida pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso do IF Sudeste MG, no processo seletivo para ingresso no ano 2021, essas vagas passaram a ser ofertadas de acordo com essa legislação, trazendo oportunidade de inclusão para esse público que antes enfrentava dificuldade de acesso à instituição.

2.3 AUTISMO

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: *autos*, que significa “em si mesmo”, e *ismo* que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo, originalmente, significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

O termo autista foi usado pela primeira vez na Psiquiatria, por Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia (GAUDERER, 1993). Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo autismo para descrever um dos sintomas de esquizofrenia, que era a perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos (LIRA, 2004; GOMES, 2007).

Quando falamos em autismo, os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger merecem destaque. Kanner descreveu onze casos do que denominou distúrbios autísticos do contato afetivo. Dentre os distúrbios analisados estavam a incapacidade de relacionar-se, respostas incomuns ao ambiente, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (PRAÇA, 2011).

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco e formado na Universidade de Viena, a mesma em que estudou Leo Kanner, escreveu outro artigo com o título “Psicopatologia Autística da Infância”, descrevendo crianças bastante semelhantes às descritas por Kanner. Ao contrário do artigo de Kanner, o de Asperger levou muitos anos para ser amplamente lido. A razão mais comumente apontada para o desconhecimento do artigo de Asperger é o fato dele ter sido escrito originalmente em alemão (MELLO, 2007).

Segundo Praça (2011), apesar de o autismo ter um número relativamente grande de incidência, foi apenas em 1993 que a síndrome foi adicionada à Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde. Nela, o autismo foi incluído como uma forma de psicose com início na infância e com tendência a evolução para esquizofrenia. Ainda que possa parecer pouco, se analisado nos dias de hoje, esse foi um grande passo no sentido de melhor diagnosticar e reconhecer o autismo como uma condição distinta, ainda que seu conceito não estivesse completamente amadurecido e desenvolvido até então. Os critérios diagnósticos publicados nestes manuais servem como base para o diagnóstico em consultório e como orientação para pesquisadores.

No ano de 2013, foi publicado o DSM-5, (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) que trouxe consideráveis mudanças nos critérios de diagnósticos do autismo, adotando o termo TEA (Transtorno do Espectro Autismo) como categoria diagnóstica. Os transtornos incluídos no TEA foram: Transtorno

Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Essas categorias passaram a ser consideradas como espectro do autismo e não mais em condições diferentes.

A causa do autismo ainda não foi totalmente definida. A origem dessa condição pode estar relacionada a fatores genéticos, biológicos, ambientais, relacionais ou por meio da concepção da neurodiversidade humana (FADDA; CURY, 2016).

Nesse tópico, para que se possa pensar as estratégias educacionais para aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico, serão esclarecidas algumas informações sobre o transtorno, tais como as características apresentadas pelas pessoas com autismo e as determinações das causas e origens do transtorno.

Segundo a APA - Associação Psiquiátrica Americana (2014), a pessoa com autismo apresenta, além dos prejuízos no comportamento com padrões restritos e repetitivos, déficits persistentes na interação e na comunicação social. O transtorno do espectro do autismo em meninos é mais comum, com proporção de quase cinco meninos afetados para cada menina.

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014), as dificuldades nesses dois domínios podem se manifestar de diversas formas, com intensidades que transitam de leve a grave, sendo que a gravidade pode variar de acordo com o tipo de apoio necessário. O nível I refere-se à necessidade de “apoio muito substancial”, o nível II diz respeito à “exigência de apoio substancial” e, por fim, o nível III concerne a “exigindo apoio” (APA, 2014).

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

No que se refere aos padrões restritos e repetitivos, é muito comum pessoas com TEA apresentarem esses padrões como girar, agitar as mãos, correr para cima e para baixo, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, insistência nos mesmos objetos, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de

comportamento verbal ou não verbal, interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Esses sintomas causam, frequentemente, prejuízos para as atividades da vida diária, incluindo o aprendizado educacional e escolar, uma vez que os indivíduos não conseguem lidar com uma variedade de estímulos no cotidiano (APA, 2014).

Ainda de acordo com a APA (2014), “muitos indivíduos com transtorno do espectro autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (por exemplo atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção)” (APA, 2014, p. 55). Ou seja, o transtorno geralmente engloba vários tipos de comprometimentos, que não específicos relacionados a interação social.

Para Grinker (2010), o aumento da incidência do TEA na população pode estar relacionado a vários fatores, tais como, o aumento do número de diagnósticos do TEA, a mudança dos critérios nos diagnósticos que se tornaram mais amplos, o diagnóstico precoce, a maior conscientização sobre o TEA entre profissionais da saúde, familiares e educadores e a métodos epidemiológicos diferenciados.

Segundo as observações feitas por Fadda e Cury (2016) em suas pesquisas, as causas do autismo podem estar dispostas em quatro paradigmas: o biológico-genético, o relacional, o ambiental e o da neurodiversidade. Esses paradigmas serão discutidos a seguir.

No que tange ao primeiro paradigma, o biológico-genético, em 1943, Leo Kanner supôs que o transtorno tivesse uma origem biológica e concluiu que as crianças nasciam com uma inabilidade inata. Ele considerou que a origem poderia ser biológica, porém descreveu relações familiares complicadas. Para o pesquisador, dentre as crianças consideradas autistas à época, havia pouquíssimos pais e mães realmente amorosos e a criança parecia viver em um lar frio, sem sentimentos (FADDA; CURY, 2016).

Em 1944, Hans Asperger observou quatro meninos com características comportamentais que se aproximavam das estudadas por Kanner, porém mais leves. Ele identificou traços incomuns nos pais ou parentes, mas os relacionou a um possível fator genético.

Muitos anos depois, em 1977, Folstein e Rutter publicaram um estudo feito com 21 pares de gêmeos, sendo 25 deles diagnosticados como autistas. Os resultados reforçaram a hipótese da determinação genética, e também

demonstraram que influências ambientais, como uma lesão cerebral no período perinatal, poderiam causar o autismo de forma independente ou combinada com uma predisposição genética (FADDA; CURY, 2016).

No paradigma Relacional, enfatiza-se o aspecto da relação familiar na causalidade dessa condição. Assim, o autismo seria decorrente de dificuldades afetivas presentes no estabelecimento da relação entre a pessoa que exerce a função materna e a criança. Para a psicanálise, essas dificuldades são de natureza inconsciente e devem ser compreendidas no processo de constituição do sujeito, quando um conjunto de operações marca sua entrada na linguagem (FADDA; CURY, 2016). O termo “mãe geladeira” surgiu, de acordo com essa concepção, a partir de uma afirmação de Kanner de que os progenitores das crianças com autismo mantinham essas crianças “impecáveis em uma geladeira que nunca descongelava” (GRINKER, 2010, p. 51).

Na perspectiva do paradigma ambiental, os estudos relacionam o autismo a uma lesão neurológica causada por agentes ambientais no período pré, peri ou pós-natal, de forma que a gravidade dos sintomas estaria relacionada à duração e intensidade da exposição aos fatores de risco (FADDA; CURY, 2016). Grandin (2017) relata diversos fatores ambientais que poderiam contribuir para o desenvolvimento do TEA, como a falta de vitamina da mãe nos três meses anteriores à concepção e no primeiro mês de gestação, o contato da mãe com a poluição atmosférica ou com pesticidas, a exposição a agentes infecciosos, como rubéola congênita e citomegalovírus, o uso de medicamentos pela mãe durante a gravidez, como ácido valproico, talidomida e misoprostolo, a idade parental avançada, doenças maternas gestacionais como diabetes e a hipertensão (FADDA; CURY, 2016), alcoolismo materno, estresse pré-natal, acidentes pré, peri e neonatais e exposição a metais pesados como mercúrio, chumbo e níquel (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

Os estudos de Grandin (2017) e Fadda e Cury (2016) destacam que os fatores ambientais são relacionais, e que os estudos sobre a esse paradigma ambiental no TEA, na maioria das vezes, não são conclusivos.

Já o paradigma da neurodiversidade é descrito por Fadda e Cury (2016) como uma diversidade da natureza humana pelo desenvolvimento neurológico atípico, consistindo, portanto, numa questão de identidade que não precisa ser tratada, mas deveria ser aceita e respeitada pela sociedade.

Diferentes concepções teóricas e conceituais tentaram explicar a causa do autismo desde os primeiros estudos apresentados por Kanner e Asperger nos anos de 1940. Fadda e Cury (2016) destacam que a etiologia mais aceita se refere à visão de que uma combinação entre o paradigma genético e o ambiental altera o funcionamento cerebral das pessoas com autismo. Segundo as autoras, as pesquisas científicas são realizadas no intuito de compreender como os genes interagem entre si e com os fatores ambientais, produzindo o comportamento relativo ao autismo, o que possibilitaria desenvolver medicamentos para alterar os neurônios.

Tendo em vista tais mudanças na compreensão do TEA, bem como a emergência do paradigma educacional na perspectiva inclusiva, serão apresentados a seguir os temas: inclusão de alunos com TEA e a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva.

2.3.1 Inclusão de alunos com TEA

O paradigma da Educação Inclusiva favoreceu o acesso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista às escolas regulares, como os Institutos Federais. Porém, a literatura científica revela a existência de desafios que ainda precisam ser superados nos âmbitos institucional, pedagógico e social.

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), existem práticas educativas contraditórias e segregadoras. E mesmo com o crescente número de alunos nas escolas regulares, as práticas educativas têm obtido poucos resultados na aprendizagem dos alunos com TEA. Os autores pontuam como causas a falta de conhecimento sobre o transtorno e/ou falta de estratégias pedagógicas específicas, e descrevem algumas práticas que podem auxiliar no processo de escolarização dos alunos com autismo, como por exemplo: relatórios de avaliação criteriosamente elaborados, adaptações curriculares, recursos da Tecnologia Assistiva, plano de ensino individualizado (PEI) e trabalho colaborativo entre professores e especialistas.

De acordo com os estudos de Gomes e Mendes (2010) nas escolas municipais de Belo Horizonte – Minas Gerais, ainda que sinalizem sobre a pouca participação desses alunos nas atividades do dia a dia escolar, inexistência de interação com os colegas da turma e o nível de aprendizagem insatisfatório, as

estratégias educativas adotadas parecem favorecer a frequência desses estudantes, pois existem auxiliares de sala para acompanhar esses alunos. Segundo as pesquisadoras, os professores recebem orientação de forma eventual e não realizam adequações de currículos e de estratégias de ensino.

Lima e Laplane (2016) realizaram um estudo na rede municipal de ensino em Atibaia – São Paulo e constataram número alto de matrículas de pessoas com TEA, embora com índice de evasão escolar alto. Segundo as pesquisadoras, alunos que estão matriculados nas séries e anos correspondentes à idade, não frequentam as turmas regulares em que estão registrados. Muitos alunos desistem devido à ausência de apoio pedagógico especializado e o Atendimento Educacional Especializado é pouco abrangente, existente apenas na rede estadual, onde o atendimento é apenas para quem apresenta autismo de grau leve.

Logo, as observações levantadas neste item mostram que o percurso escolar dos alunos com autismo nas escolas regulares não está em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, que é adotar práticas educativas de acordo com as especificidades de cada estudante, propiciar estratégias para que haja interação social, oferecer capacitação aos educadores, flexibilização do currículo e adaptações na organização escolar e nos métodos de ensino.

Em relação à Educação Profissional, Oliveira (2014) e Rodrigues (2014) descrevem que há entraves na inclusão dos alunos com autismo. Segundo esses pesquisadores, o ingresso de alunos com TEA nas Instituições Federais pode encontrar obstáculos ao longo do percurso nos cursos técnicos, como a falta de institucionalização de políticas e práticas que promovam a acessibilidade. Também se destacam a carência de formação continuada dos profissionais dessas instituições.

Oliveira (2014) observa êxito de estudantes com TEA no percurso escolar e relata ações institucionais de apoio e a participação das famílias dos jovens com autismo. Essa última condição foi considerada um fator relevante pelos participantes da pesquisa, que fez a diferença no desenvolvimento escolar do estudante.

Os estudos apresentados apontam que é preciso refletir sobre práticas escolares para que as instituições não sejam excludentes e sim acessíveis a todos. Saviani (2015) defende essa ideia e alerta que a desigualdade no acesso ao saber pode privilegiar alguns grupos sociais em detrimento de outros e que condições de ensino apropriadas podem promover conhecimentos e amadurecimentos onde o

sujeito pode se tornar independente e capaz de lutar por seus direitos e mudar a realidade em que vive.

Conhecer a legislação é um dos caminhos para pensar na escolarização desses estudantes com TEA. A Lei 12.764/2012, conhecida como Lei dos Autistas ou Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo. Nesta lei, fica definido, no §2º do art.1º, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Segundo essa lei, o TEA é considerado uma deficiência. Mas, esta é uma condição em que as adaptações exigidas são tão amplas quanto a amplitude do espectro, por fazer parte de um grupo muito variado de sintomas que abrange desvios nas esferas do relacionamento social e da comunicação. Neste sentido, o grau de limitações impostas pelo autismo é variável em cada caso (ABI-HABIB, 2018).

Indivíduos com autismo necessitam de adaptações que considerem suas condições clínicas, comportamentais, sociais, de linguagem, dentre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas (FILHO; CUNHA, 2010).

[...] se permanecermos inflexíveis ante as diferenças de nossos alunos, aguardando que eles se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, pouco faremos para que desenvolvam novas competências. Sendo assim, é necessário que percebamos quais as necessidades reais do aluno com TEA e suas potencialidades para que passemos a pensar em novas estratégias de trabalho (FILHO; CUNHA, 2010, p.35).

Conforme a Nota Técnica nº 24/2013, o suporte à efetivação da inclusão do estudante com autismo é dado pelo professor do AEE que, com base em avaliação inicial, identifica suas potencialidades, limitações e possíveis barreiras que possam ser superadas por meio da proposta/plano de AEE. No entanto, familiares, professores, pedagogos, profissionais de apoio e técnicos da secretaria devem ocupar-se de seu processo de escolarização (e do acesso a ele), numa proposta de ação articulada entre ambos os serviços, cada um a partir da sua área de atuação e formação (FERREIRA, 2017).

Portanto, segundo Chiote (2013), incluir a pessoa com autismo vai além de colocá-la numa escola regular, numa sala de aula regular. É preciso proporcionar aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, instituindo assim

um indivíduo como um ser que aprende, que pensa, que sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

2.3.2 A Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva inclusiva

Em 2000 foi formatado um programa junto à SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Foi denominado TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Seu intuito era instrumentalizar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT para o desenvolvimento da Educação Inclusiva (NUNES, 2012).

A Ação TEC NEP visava expandir a Educação Profissional para a população com deficiência, buscando tornar seus beneficiários aptos tecnologicamente e ampliar seus conhecimentos e habilidades, como base para uma efetiva emancipação econômica e social. Este programa tinha como propósito iniciar o processo de transformação da realidade atual através da efetivação dos direitos das pessoas com necessidades especiais à Educação Profissional e ao Trabalho. A sua principal justificativa, no médio e no longo prazo, é de que isso representaria menos dispêndio com programas assistenciais, motivados, com razão, pela histórica exclusão social desse segmento da população (NUNES, 2012).

O Programa TEC NEP foi estruturado a partir de um Grupo Gestor Central, composto por técnicos da SETEC e da extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP, que coordenavam e davam diretrizes nacionais com o apoio de um Grupo de Gestores Regionais. Havia também, um Grupo Gestor Estadual, que dava suporte aos Coordenadores dos Núcleos implementados em cada instituição (NUNES, 2012).

Um dos objetivos do programa era a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, em todas as instituições da Rede EPCT, para que atuassem diretamente na implementação do TEC NEP, intervindo, internamente, no atendimento às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e no apoio ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas. A atuação externa deveria dar-se no estabelecimento de parcerias com instituições que apoiam a educação de pessoas com deficiência (ANJOS, 2006).

Em 2013, os NAPNEs foram pensados para atuar com o papel principal no processo de inclusão, sendo constituídos por um (a) Coordenador (a) designado por portaria institucional e por um corpo de apoio composto por servidores especializados, como psicólogos e sociólogos, além de outros servidores, técnicos e docentes, e alunos e seus pais (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Segundo Nascimento e Faria (2013), esse programa, contou com três momentos: de 2000 a 2003 foi o momento de sensibilização, com o intuito de apresentar o programa às instituições da Rede EPCT. De 2003 a 2006 foi o momento de consolidação do programa, com a formatação dos grupos gestores e implantação dos NAPNEs nas instituições da Rede. E de 2007 a 2009 houve um investimento na formação de recursos humanos, no uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. Um quarto momento seria de instrumentalização dos NAPNEs, com aquisição de recursos multifuncionais e capacitação de pessoal, o que não foi possível, já que o programa não teve continuidade, devido a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas pela SETEC, em 2011 (OLIVEIRA, 2017a).

Com o fim do Programa TEC NEP, muitas instituições da Rede EPCT que ainda estavam em processo de expansão e se consolidando, nem chegaram a implantar os Núcleos, ou implementaram, mas não conseguiram sustentar a proposta do programa sem o suporte dos grupos gestores e de recursos específicos. A partir daí, outra Secretaria passou a se responsabilizar pela política de inclusão educacional da Rede EPCT: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (OLIVEIRA, 2017a).

Em 2013, a SECADI, em parceria com Secretaria de Educação Superior – SESu, lançou um documento orientador sobre o Programa Incluir, que objetivou orientar as políticas de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior – IFES, não contemplando as instituições que compõem a Rede EPCT (SECADI/SESU, 2013).

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (SECADI/SESU, 2013, s/p, grifo nosso).

Oliveira (2017) destaca a importância de observar que, além do investimento no desenvolvimento da Educação Inclusiva na Educação Superior com foco nas universidades, existiu ainda uma grande aplicação de recursos públicos para a realização de ações de acessibilidade e inclusão nas escolas de Educação Básica, municipais e estaduais, novamente excluindo a Educação Profissional e Tecnológica, responsável também pela educação básica.

Tal constatação fica evidente quando se observam os diversos programas de apoio e incentivo do Governo Federal ao desenvolvimento de práticas inclusivas para acesso e permanência nas escolas de estudantes público-alvo da Educação Especial, como, por exemplo, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Transporte Escolar Acessível, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais ficaram desprovidos de recursos específicos para o desenvolvimento de ações de acessibilidade e inclusão. Nessa perspectiva, em 2013, a SECADI expediu a Nota Técnica nº 106 com orientações à implementação da política institucional de acessibilidade na Rede EPCT, destacando a autonomia dessas instituições no desenvolvimento de uma política de acessibilidade e deixando clara a inexistência de um direcionamento de âmbito governamental e de um financiamento específico para tais ações, entre outros.

Na atual conjuntura, cabe a cada instituição da Rede EPCT responsabilizar-se pelo planejamento, financiamento, implementação e gestão de uma política institucional para a Educação Inclusiva, considerando as garantias estabelecidas pela legislação vigente e a ausência de um programa específico de apoio e investimento (OLIVEIRA, 2017a).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de setembro de 2014 do IF Sudeste MG define como missão institucional:

Promover educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional (IF SUDESTE MG, 2014, p. 19).

No PDI, o atingimento da excelência acadêmica está associado ao desenvolvimento de políticas de inclusão voltadas para pessoas com necessidades específicas. Como indicadores do alcance a essa meta estão estabelecidas a

regulamentação das ações inclusivas junto aos órgãos colegiados da instituição e a elaboração de um Plano de Inclusão para subsidiar e orientar as ações a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, Oliveira (2017) destaca que apesar de todas as previsões contidas nos documentos institucionais, como no Projeto Político-Pedagógico Institucional e no Regimento Interno da Reitoria do IF Sudeste MG, é possível apreender que, em sua maioria, resumem-se a proposições e perspectivas para o trabalho inclusivo, sem, no entanto, possuírem reflexos diretos, até o momento, nas práticas vivenciadas nos Campi.

Em sua pesquisa realizada no IF Sudeste MG, Oliveira (2017) analisou que faltavam registros de esforços e ações para construção de uma política interna que direcionasse as ações para possibilitar a inclusão efetiva dos discentes público-alvo da Educação Especial no cotidiano escolar, assegurando-lhes os direitos que a legislação nacional já lhes garante.

Diante desta constatação, a supracitada autora criou um guia orientador, fruto de uma política de inclusão recentemente institucionalizada no IF Sudeste MG. Atualmente, esse documento é um referencial para as práticas institucionais inclusivas. E, a partir desse movimento, surgiu o Núcleo de Ações Inclusivas – NAI, uma ressignificação do antigo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE.

3 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa teve um caráter qualitativo, por ter sido um estudo do fenômeno em seu acontecer natural, uma vez que enfatizou os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que deu a essas experiências e interações. Pode também ser considerada interacionista simbólica, porque tomou como pressuposto a experiência humana, mediada pela interpretação, que não se dá de forma autônoma, mas na medida em que o indivíduo interage com outro (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi realizado um estudo de caso, de modo intensivo, considerando a compreensão, como um todo, do assunto investigado. O direcionamento desse método deu-se com a obtenção de uma descrição e compreensão completa das relações dos fatores em cada caso. (FACHIN, 2005).

3.2 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo aconteceu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora, no curso técnico concomitante em Eletrotécnica, turno noturno, cuja turma apresentava entre os matriculados um estudante diagnosticado com autismo.

Para iniciarmos a pesquisa, realizamos um contato com o Diretor Geral do campus para autorização prévia após o esclarecimento do estudo. Posteriormente, a mãe do estudante diagnosticado com TEA foi contatada, a fim de que fosse obtida a permissão para a participação dele na pesquisa, já que é ela quem acompanha a vida escolar do filho. Ambos concordaram e assinaram o termo de consentimento da pesquisa conforme consta nos Apêndices E e F. Para eles, esse trabalho seria um meio para obterem mais informações sobre o autismo, como lidar com suas características e comportamentos. É importante mencionar que esse estudo passou pela apreciação do Comitê de Ética do IF Sudeste MG, o qual recebeu aprovação sob parecer de número 3.686.416 e CAAE: 22304919.5.0000.5588.

A pesquisa de campo foi dividida em três fases, sendo importante destacar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme consta nos apêndices F, G e H. Na primeira fase foi realizada uma análise documental. Segundo Ludke e André (1986), os documentos constituem uma fonte estável e rica, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso, documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Os documentos analisados são descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de documentos analisados quanto a informações sobre aspectos relacionados à inclusão

Nº	Documento	Ano	Nível
01	Plano de Desenvolvimento Institucional	2014 2020	Documento interno IF Sudeste MG
02	GUIA ORIENTADOR: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG	2017	Produto Educacional
03	Plano Educacional Individualizado (PEI)	-	Documento interno IF Sudeste MG
04	Relatório de Gestão do Exercício de 2017 – IF Sudeste MG	2018 2019	Documento interno IF Sudeste MG
05	Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (RAT)	2018	Documento interno IF Sudeste MG

Fonte: Elaborado pela autora.

Na segunda fase foram realizadas entrevistas individuais, que se justificaram por desempenhar importante papel, não apenas em atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Atentou-se para o caráter de interação que permeia a entrevista, cuja grande vantagem foi permitir a captação imediata e corrente da informação desejada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Como sujeitos desta fase, temos a responsável pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quatro professores da área técnica, sendo que um deles também é coordenador do curso. Para relato dos dados desta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, com o intuito de preservação do anonimato (Quadro 2).

Quadro 2 – Dados dos participantes da entrevista

Nome fictício do entrevistado	Vínculo com a instituição	Formação Acadêmica	Alguma formação na área de Inclusão Escolar
Luiza	Mãe do aluno	Ensino Médio	Não
Paulo	Professor	Doutorado	Não
Mateus	Professor	Mestrado	Sim, Complementação Pedagógica
João	Professor	Pós-graduado	Não
Rita	Professora	Pós-graduada	Sim, Educar para a diversidade, Atendimento Educacional Especializado

Fonte: elaborado pela autora

As entrevistas foram realizadas após a obtenção da autorização da direção geral do *campus* Juiz de Fora – MG em local e horário definido pelos entrevistados. Nas entrevistas, foram abordados os seguintes temas: inclusão escolar, barreiras, conhecimento sobre autismo, NAI, capacitação profissional e interação social, conforme Apêndices A, B e C. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para uma melhor análise das informações.

Após a transcrição e comparação com o roteiro semiestruturado, as falas foram submetidas à Análise de Conteúdo, e com o objetivo de aprimoramento das análises foi realizada a Análise Léxica. Dessa forma, os resultados foram discutidos levando em consideração os achados temáticos e suas interligações a estudos desenvolvidos e publicações sobre a temática em questão.

A Análise de Conteúdo é definida como um modelo que, de forma objetiva e sistemática, analisa, enquanto método, as comunicações, através de um conjunto de técnicas de investigação, a fim de descrever o conteúdo das mensagens, descobrindo o que está intrínseco nas falas e, por conseguinte, verificando as hipóteses presentes. Esses dados devem ser apresentados em categorias, onde há a necessidade de descobrirem-se os núcleos de sentido que compõe a comunicação, após a leitura das falas que serão agregadas em categorias (BARDIN, 2011).

O conteúdo textual advindo das gravações de áudio das entrevistas semiestruturadas passou por um processo de transformação, através do qual foi pré-analisado e posteriormente transcrito. Assim, obteve-se um corpus único, subdividido entre linhas de comando para cada sujeito da pesquisa, codificado e posteriormente categorizado em sete outras linhas de comando (experiência,

Inclusão, Autismo, NAI, barreiras, avaliação, sugestão) para que o programa IRAMUTEQ identificasse a categorização no momento da análise.

Esta análise foi dividida em etapas de acordo com a proposta de Bardin (2011):

- Pré-análise: descrição analítica ou definição do corpus, transformação sistemática dos dados em unidades nos permitindo uma descrição das características do conteúdo. Este corpus foi preparado de acordo com as exigências do IRAMUTEQ, codificado de acordo com as variáveis e digitado em bloco de notas.
- Análise categorial: codificação, enumeração ou quantificação simples de frequência ou análise fatorial com representação em gráficos e diagramas, gerando classificação dos diferentes elementos. Para estar em conformidade com o IRAMUTEQ, procedeu-se as seguintes decodificações das variáveis: sujeitos participantes da pesquisa (suj_1 até suj_5), sexo (sex_1= masculino e sex_2=feminino), idade (ida_36), escolaridade ensino médio (esc_em), pós graduado (esc_pg), mestrado (esc_mest), doutorado. (esc_dout) Exemplo: ****
*Ind_2 *ida_43 *sex_M *esc_dout
- Inferência: nesta etapa ocorre a dedução de maneira lógica, descrição e análise das diferentes classes encontradas pelo software, estabelecendo de maneira consciente uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas, sociológicas, ambientais e físicas, fazendo sempre uma correlação com os tipos e contextos de conforto de Kolcaba.
- Interpretação: possibilita retornar ao referencial teórico, buscando embasar a análise e dando sentido a interpretação, visto que a interpretação pautada em inferências busca o que está subentendido no significado das palavras para um enunciado mais aprofundado dos discursos.

Por fim, na terceira fase, foi aplicado um questionário para os estudantes da turma do aluno com TEA, redigido em forma de perguntas fechadas com uma última pergunta aberta, para proporcionar a eles maior liberdade para respondê-la. Os sujeitos desta fase de pesquisa foram 20 estudantes do 3º módulo do curso técnico em Eletrotécnica na modalidade concomitante do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora, incluindo o estudante com TEA da turma. A turma era composta por estudantes com faixa etária entre 19 e 26 anos, contando com apenas um aluno com idade acima de 40 anos.

O questionário visou compreender o entendimento dos estudantes quanto ao tema inclusão e foi aplicado em uma aula cedida por um dos professores do curso. No primeiro momento, foi explicado aos alunos o objetivo da pesquisa. Depois de lido, o termo de consentimento foi entregue aos alunos para que pudessem assiná-lo e em seguida foi entregue o questionário para que pudessem responder. Dos alunos presentes em sala de aula, apenas um não mostrou interesse em participar.

Os dados coletados nos questionários foram inseridos em planilhas eletrônicas. As primeiras análises dos dados foram realizadas no programa Excel. Neste programa foi possível obter tabelas de respostas e até mesmo gráficos, a partir da inserção de dados e da seleção dos parâmetros para as análises.

Após o encerramento dessas fases, foi realizada a análise sobre os dados, à luz da teoria de conteúdo, proposta Bardin (2011). Tal teoria tem por base três momentos: a pré-análise, fase em que se organiza sistematicamente o material que será analisado por meio de leitura flutuante dos documentos e a escolha do que será efetivamente analisado. Em seguida, vem a etapa de exploração do material, momento em que é realizada uma classificação temática e se escolhe as unidades de codificação a serem utilizadas, realizando-se, posteriormente a codificação e a categorização.

A categorização dos dados deste trabalho de pesquisa também teve como base os preceitos da inclusão escolar, barreiras, possibilidades, NAI, autismo, capacitação/formação continuada.

Os dados coletados através das entrevistas foram analisados com o auxílio do programa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)⁵, por meio da análise textual amparando-se em referenciais da abordagem processual das representações sociais, bem como referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva.

Foi possível utilizar a análise textual com a finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. O IRAMUTEQ é um software gratuito, com fonte aberta, que possibilita a realização de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre quadros indivíduos/palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

⁵ IRAMUTEQ - Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários.

Os dados coletados nos questionários também foram inseridos em planilhas eletrônicas elaboradas no programa Excel, onde foi possível obter tabelas de respostas e até mesmo gráficos a partir da inserção de dados e da seleção dos parâmetros para as análises. Foi possível realizar análises de correlação e covariação, o que sempre será possível quando presentes pelo menos duas variáveis de medida. Por meio da ferramenta de estatística descritiva é possível obter um relatório de estatísticas univariáveis dos dados no intervalo de entrada, fornecendo informações sobre a tendência e a variabilidade centrais dos dados⁶.

Conforme a teoria de Bardin (2011), o terceiro momento consiste no tratamento dos dados, onde é possível a interpretação dos elementos identificados, assim como a inferência dos dados, para que dados brutos se transformem em elementos significativos para a pesquisa.

Uma cartilha educacional foi desenvolvida a partir das análises sobre legislação, inclusão, procedimentos pedagógicos, conceitos e estudos sobre TEA e dos dados obtidos nas entrevistas e questionário. Inicialmente, esta cartilha foi apresentada aos professores do IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora, e validada a partir de um questionário (APÊNDICE I) aplicado junto a estes professores.

⁶<https://support.office.com/pt-br/article/usar-ferramentas-de-an%C3%A1lise-para-executar-an%C3%A1lises-de-dados-complexas-6c67ccf0-f4a9-487c-8dec-bdb5a2cefab6>

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Os documentos analisados no âmbito do IF Sudeste MG tratam do tema inclusão escolar de forma direta e indireta. No entanto, na prática, muito do que é proposto não está institucionalizado como evidencia a análise documental e dos conteúdos obtidos durante a pesquisa.

4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 a 2020)

O PDI é um documento legal exigido pelo Ministério da Educação (MEC) para credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino, públicas ou privadas. Nele, está o perfil da instituição de ensino, sua estrutura organizacional, de infraestrutura e de pessoas, suas políticas norteadoras de ensino, pesquisa e extensão e sua sustentabilidade financeira. É por meio do PDI que a instituição define sua missão, visão e valores, e traça seus objetivos e metas.

As diretrizes nele presentes estavam previstas para vigorarem desde o segundo semestre de 2014 até o final de 2020, com o objetivo de possibilitar que as decisões desse período fossem tomadas de acordo com oportunidades, potencialidades e limitações institucionais diagnosticadas coletivamente (IF SUDESTE MG, 2014⁷).

De maneira geral, o PDI já expressa uma preocupação da comunidade acadêmica com a questão da inclusão, considerando que, dentre os pontos fracos listados (Quadro 3), quatro apresentam maior impacto nesse fenômeno: políticas de inclusão social/deficientes insuficientes, política deficiente de capacitação, comunicação interna e externa deficientes, qualificação de servidores e problemas de acessibilidade conforme dita a NBR 9050 (IF SUDESTE MG, 2014, p. 21 – 23).

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A nova edição, prevista para vigorar entre 2021 e 2025, foi elaborada pela Comissão Central Responsável e aprovada (resolução CONSU 01/2021, de 27/01/2021) e está em vigor desde a data de sua publicação.

Quadro 3 – Pontos fracos relacionados ao tema inclusão extraídos do documento Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2020 (PDI) destacados em negrito

Pontos fracos
Falta de sistema integrado de gestão para todo o IF.
Falta de padronização de equipamentos de TI - para as atividades administrativas.
Política deficiente de capacitação / qualificação de servidores.
Disparidade de bandas de link de internet entre os campi.
Estrutura do site - falta de padronização.
Falta de infraestrutura adequada - laboratórios, bibliotecas, erros de projetos, etc.
Falta de política de remoção e redistribuição de servidores.
Falta de gestão eletrônica de documentos.
Inexistência de política e infraestrutura de segurança da informação.
Problemas de acessibilidade NBR 9050.
Desconhecimento/ descumprimento dos procedimentos legais necessários para o encaminhamento de processos em tempo hábil.
Comunicação interna e externa deficientes.
Lentidão dos processos na Procuradoria.
Falta de integração entre os campi.
Centralização de projetos e execução no Setor de Engenharia.
Falta de um estudo de demanda para novos campi e cursos - indicadores.
Acompanhamento deficiente de egressos.
Acompanhamento deficiente dos motivos de evasão e retenção.
Índices de evasão e retenção elevados.
Deficiência na padronização e na regulamentação de procedimentos e processos institucionais.
Políticas de inclusão social / deficientes insuficientes.
Falta de uniformização na utilização da marca da Instituição.
Inexistência de política de apoio estrutural e financeiro para os órgãos de representação estudantil.
Tratamento diferenciado e desconhecimento na prestação dos serviços dos diversos setores dentro da instituição para o EAD.
Deficiência na integração do ensino presencial com o EAD.
Falta de normatização para a distribuição de cargos comissionados.
Falta de normatização para a distribuição de novas vagas de recursos humanos no Instituto.
Convênios internacionais em número insuficientes.
Funcionalidade das fundações de apoio.
Inexistência da representação sindical nos conselhos de alguns campi e inadequação na representação do CONSU.
Inexistência de um conselho consultivo com parceiros da sociedade civil.
Falta de treinamento para servidores novos.
Falta de padronização para cursos da mesma área dentro da instituição - possibilidade de utilização dos PPCs de cursos já existentes em outros campi.
Deficiência de instrumentos de avaliação da atuação docente - em sala de aula por parte dos discentes.
Fragilização / deficiência de normatização referente ao atendimento ininterrupto dos setores.
Infraestrutura inadequada para teleconferências em algumas unidades.
Pouca aceitação da comunidade institucional aos programas de inclusão criados pelo Governo Federal - Proeja, Pronatec, Mulheres Mil.

Conteúdos e formas das provas e editais de concursos inadequados aos perfis desejados.
Desconhecimento dos servidores a respeito da natureza e vocação dos Institutos Federais.
Ineficiência na prospecção de recursos extra orçamentários.

Fonte: IF SUDESTE MG, 2014.

Cabe destacar que o termo inclusão social abrange, além das pessoas com deficiência, jovens em vulnerabilidade econômica, diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero (BRASIL, 2015). Essa política de inclusão social evita a exclusão e conseqüentemente os fatores de suas implicações, como o abandono escolar que constitui a última etapa de um processo dinâmico cumulativo de desengajamento do estudante na vida escolar (RUMBERGER, 1995), precisando ser entendido e enfrentado, pois a redução da evasão escolar pode ter reflexo direto na prevenção da criminalidade (ROLIM, 2014). 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 que ele permaneça e desenvolva seus conhecimentos e que tenha uma formação integral (MANTOAN, 2003).

A política deficiente de capacitação / qualificação de servidores também é outro ponto fraco destacado no documento e implica nas dificuldades cotidianas dos servidores, no que diz respeito aos trabalhos dentro das especificidades da aprendizagem de uma turma. De modo geral, os professores têm uma lacuna na sua formação inicial e apresentam ausência na capacitação para recursos pedagógicos acessíveis a inclusão escolar (CRUZ; GLAT, 2014). Então, cabe à instituição suprir essa deficiência na formação dos seus servidores por meio dos cursos de capacitação e qualificação, atividades pedagógicas, etc.

Uma instituição inclusiva é aquela que está preparada para receber todos os alunos respeitando as especificidades de cada um. A instituição tem que atuar na preparação de seus servidores, não podendo haver especialista em áreas específicas, mas conhecimentos nos diversos aspectos da inclusão escolar, bem como os recursos pedagógicos que podem e devem ser utilizados a fim de garantir a participação efetiva de todos os alunos, tanto aqueles com ou sem deficiência (CRUZ; GLAT, 2014; MANTOAN, 2003).

Para além disso, Cunha (2017) reforça sobre a importância do amor pela profissão, pois quando tem amor naquilo que faz, o profissional terá vontade de aprender e saber que ele pode transformar a vida daquele aluno e não

simplesmente passar a responsabilidade para, por exemplo, um professor especialista.

Outro ponto fraco, de acordo com o PDI, é a acessibilidade conforme os parâmetros da NBR 9050, que estabelece critérios técnicos a serem observados quando do projeto, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Durante a coleta de dados para a pesquisa, foi possível observar que nem todos os espaços do Campus Juiz de Fora estão de acordo com essa normativa, já que apresentam ambientes com barreiras físicas, o que impossibilita que um cadeirante possa se deslocar com autonomia até o NAI, por exemplo.

Estudos apontam a necessidade de redução das barreiras para a acessibilidade, visando promover a integração de pessoas com deficiência em todos os ambientes (EMMEL; CASTRO, 2003; LAMÔNICA et al., 2008). O acesso aos espaços nas instituições de ensino deve ser visto não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma forma de acolhimento, conforto e facilidade em todos os espaços de ensino, evitando a sensação de exclusão (RODRIGUES, 2014).

A deficiência da comunicação interna e externa é destacada no PDI e foi constatada na coleta e análise dos dados quantitativos. Por exemplo, não há um diálogo entre o NAI e outras instituições de ensino em que o aluno com deficiência tenha feito seu percurso escolar, com o objetivo de obter informações para o preenchimento do PEI e também desenvolver estratégias para adaptação do aluno.

O diálogo do NAI com professores, coordenadores, pedagogos e técnicos é deficiente. Por exemplo, professores relatam dificuldade em preencher documentos do NAI e entender os objetivos deles. A mãe do aluno com autismo relata que não conhece os professores do seu filho, mas destaca a atenção que o NAI oferece. Desenvolver o diálogo e o trabalho colaborativo entre os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem pode desenvolver mais a confiança um no outro, na perspectiva de uma educação compartilhada e inclusiva, tendo o diálogo como forma de ampliação do espaço (FREIRE, 2005; ARGUELLES; HUGHES; SCHUMM, 2000).

Ademais, o PDI traça objetivos associados à excelência institucional e, buscando respostas nesse documento sobre os pontos fracos diretamente

relacionados à inclusão, à luz dos objetivos e do referencial teórico dessa pesquisa, trazemos nos Quadros 4 e 5 metas correlacionadas à inclusão escolar.

Quadro 4 - Objetivos associados à excelência acadêmica

Objetivo 1 – Buscar a excelência acadêmica							
	Meta	2015	2016	2017	2018	2019	Indicadores
1.1	Acompanhar a implantação do Sistema Integrado de Gestão acadêmica.	100%	100%	100%	-	-	Percentual de participação em reuniões, palestras e treinamentos em que forem convidados pela área de TI.
1.2	Reduzir os índices de evasão em cada campus.	65%	70%	75%	78%	80%	Taxa de permanência dos estudantes.
1.3	Reduzir os índices de retenção em cada campus.	70%	75%	80%	85%	90%	Taxa de promoção dos estudantes.
1.4	Melhorar a qualidade do acervo e da satisfação dos usuários das Bibliotecas	100%	100%	100%	100%	100%	Número de eventos/treinamentos referente a utilização dos serviços realizados por turma ingressante por ano.
		30%	40%	65%	75%	90%	Índice de usuários participantes em treinamentos x usuários reais
		-	-	30%	50%	100%	Percentual de títulos apresentados nos PPCs presentes nos acervos.
		1	-	-	-	-	Aprovação da política de desenvolvimento de coleções nos órgãos colegiados competentes.
		-	1	-	-	-	Aprovação da política de repositório institucional nos órgãos colegiados competentes.

1.5	Implementar políticas de incentivo à verticalização do ensino, no IF Sudeste de MG, de vagas ofertadas a serem preenchidas por ex-alunos.	10%	15%	20%	25%	30%	Percentual das vagas ofertadas serem preenchidas por alunos da instituição.
1.6	Normatizar ações que integrem o ensino a distância nas atividades institucionais regulares, proporcionando tratamento isonômico de todos os cursos,	1	-	-	-	-	Norma aprovada no órgão colegiado competente.
1.7	Fazer estudo de demanda com objetivo de diagnosticar carências e potencialidades no mercado de trabalho, da mesorregião do IF, para nortear a criação de novos cursos no IF.	1* ⁸	-	-	-	1	Estudo realizado.
1.8	Implantar novos cursos nos campi existentes, de acordo com a legislação da criação dos Institutos Federais, para o crescimento sustentável da instituição (máximo de 30%).	-	-	-	-	30%	Percentual de cursos novos abertos em relação a 2014.
1.9	Desenvolver políticas de ações inclusivas para os PNEs.	1	-	-	-	-	Regulamentação de ações inclusivas aprovadas no órgão
		1	-	-	-	-	Elaboração de plano de inclusão

Fonte: IF SUDESTE MG, 2014, p. 29.

⁸ Nesta meta foi realizada uma ação durante o período de vigência do documento.

A meta que merece atenção no Quadro 4 é a 1.9 - Desenvolver políticas de ações inclusivas para os PNEs, tendo como indicadores a regulamentação de ações inclusivas aprovadas no órgão e a elaboração do Plano de Inclusão.

Verifica-se, com base na análise documental, que este plano não foi desenvolvido, tendo em vista a inexistência de publicação nos meios institucionais. No entanto, observou-se a existência de um Guia Orientador de “ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG”, produto educacional da dissertação de Mestrado da servidora Wanessa Moreira de Oliveira, Assistente Social efetiva do Campus Barbacena (OLIVEIRA, 2017a). O guia direciona as ações necessárias para o desenvolvimento de uma política educacional inclusiva na instituição.

Quadro 5 – Objetivos associados à expansão, infraestrutura e desenvolvimento institucional

Objetivo 1 – Adequar a infraestrutura física							
	Meta	2015	2016	2017	2018	2019	Indicadores
1.1	Adequar as instalações físicas, por campus, às normas e legislações vigentes (Acessibilidade e Corpo de Bombeiros).	25%	50%	75%	100%	-	Percentual de conclusão das demandas exigidas pelas normas e legislações.
1.2	Elaborar o Plano Diretor para obras em cada campus.	1 ⁹	-	-	-	-	Plano Diretor concluído e aprovado no Conselho de campus.
1.3	Construir e melhorar a infraestrutura física de acordo com o Plano Diretor de obras de cada campus.	-	25%	50%	75%	100%	Percentual de obras concluídas no campus determinadas pelo Plano Diretor.
1.4	Finalização de obras em andamento.	50%	100%	-	-	-	Percentual de obras concluídas.
1.5	Implementar e melhorar o sistema de contratação de manutenção especializada.	10%	20%	50%	75%	100%	Percentual de atendimento das demandas existentes.
1.6	Implementar e melhorar os sistemas de segurança (infraestrutura, patrimonial e pessoal).	10%	20%	50%	75%	100%	Percentual de atendimento das demandas existentes.
1.7	Implantar uma Comissão de Prevenção de	-	1	-	-	-	Comissão criada,

⁹ No ano de 2016 foi realizada um ação em relação a essa meta.

	Acidentes por Unidade (campus e Reitoria).						regulamentada e regimentada.
--	--	--	--	--	--	--	------------------------------

Fonte: IF SUDESTE MG, 2014, p. 31.

O Plano de Inclusão vem ao encontro dos objetivos associados à expansão, infraestrutura e desenvolvimento institucional, que estabelecem como um dos objetivos institucionais adequar a infraestrutura física (Quadro 5). A meta 1.1 é adequar as instalações físicas, por campus, às normas e legislações vigentes sobre acessibilidade. Como indicadores, têm-se o percentual de conclusão das demandas exigidas pelas normas e legislações, dividido da seguinte forma em um período de tempo, 25% no ano de 2015, 50% no ano de 2016, 75% em 2017 e 100% em 2018.

A acessibilidade nas instituições de ensino é um meio de proporcionar maior interação, equidade e inclusão entre os estudantes, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não. A esse respeito, a Lei 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, definindo acessibilidade como:

[...] a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p, s/p).

Durante a pesquisa foi possível observar que a instituição encontra-se com o cronograma defasado no que concerne às instalações físicas de acordo com as normas e legislações de acessibilidade arquitetônica. A promoção de mudanças arquitetônicas no espaço escolar deve ser realizada continuamente para que mais pessoas com necessidades especiais possam conviver no ambiente, de modo a interagirem. Essa ação possibilita o acesso das pessoas deficientes, mas não promove a inclusão delas, devendo estar associada a outras ações. Então, a ausência ou deficiência nesses espaços limita ainda mais a inclusão (LAMONICA et al., 2008).

De modo global, o PDI da instituição indica pontos que precisam avançar para a melhoria do ensino. A inclusão, tema destacado, é um ponto no qual a coleta de dados, bem como a análise dos resultados evidenciam fragilidade após o período de vigência do documento.

4.1.2 Guia Orientador “ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da educação especial no IF Sudeste MG”

Esse documento foi um importante passo institucional no sentido de direcionar ações para o atendimento aos discentes público-alvo da Educação Especial em todos os *Campi* da instituição, propondo a utilização do Plano Educacional Especializado – PEI, para apoiar os servidores na organização, direcionamento, realização e acompanhamento de atendimentos a esses estudantes (OLIVEIRA, 2017).

Na análise, foi possível observar que o Guia partiu da construção de uma servidora da instituição no desenvolvimento do produto do seu Mestrado Profissional. A partir daí, a instituição observou a importância dessa ferramenta nos trabalhos realizados, os quais careciam de uma orientação. É um documento que está tendo seu papel orientador desde a sua aprovação no Conselho Superior (CONSU) do Instituto Federal, realizada em oito de agosto de 2017 pela Resolução CONSU Nº 20/2017.

O Guia tem como propósito a realização de uma mudança na realidade institucional, oferecendo subsídios para a institucionalização de uma política educacional inclusiva que prime pela qualidade de educação oferecida a todos os discentes, valorizando a diversidade, as características e peculiaridades de cada estudante (OLIVEIRA, 2017a).

A institucionalização do Guia pode ser considerada como um passo significativo para inclusão de alunos no ambiente escolar, garantido seus direitos, auxiliando nas práticas de ensino, garantindo formação cidadã dos alunos inclusos e de seus colegas e tornando a instituição um lugar melhor para todos. Quando se tem um documento como esse, os servidores dos *Campi* podem se orientar num caminho e refletir sobre a revisão e mudança das suas práticas pedagógicas, elaborando novas estratégias e materiais adaptados, para que o conhecimento esteja acessível de acordo com as demandas de aprendizagem de cada estudante.

A acessibilidade e a inclusão devem ser vistas pelos gestores como algo que requer empenho, esforço institucional na quebra de paradigmas e preconceitos ainda existentes e arraigados de um tradicionalismo histórico. Ademais, inclusão deve ser sinônimo de ganho e enriquecimento. Visões atrasadas que tratam o

assunto como gasto desnecessário e/ou despesa não cabem dentro da concepção da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (OLIVEIRA, 2017a).

A partir da aprovação do Guia, os diversos *Campi* do IF Sudeste MG tiveram acesso a uma orientação para sua política de inclusão. Esse papel ficou evidente nesse trabalho realizado no *Campus* Juiz de Fora, onde o Guia é uma ferramenta de orientação que apresenta caminhos para inclusão, e também uma referência aos trabalhos desenvolvidos no NAI. No entanto, a presença desse documento norteador não é garantia de uma inclusão efetiva, é um passo de muitos que precisam ser dados (OLIVEIRA, 2017a).

O guia sugere alguns passos para uma política de inclusão, com o objetivo de auxiliar na implantação dessa política (Quadro 6).

Quadro 6 – Fluxograma para implementação de uma política institucional de inclusão para discentes público-alvo da Educação Especial

PASSO 1 – Organização do trabalho inclusivo e da educação especial na instituição e nos <i>Campi</i>
PASSO 2 – Garantia de condições de acesso
PASSO 3 – Garantia de Acessibilidade
PASSO 4 – Garantia de inclusão no processo de ensino e aprendizagem e do atendimento educacional especializado (AEE)
PASSO 5 – Capacitação e formação continuada em educação inclusiva, para docentes e técnicos administrativos
PASSO 6 – Acompanhamento e avaliação

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Oliveira (2017).

O Guia organiza também algumas das ações que eram realizadas, mas de forma fragmentada. Os passos apresentados possibilitam que as ações sejam realizadas de forma organizada, porém não é necessário segui-los como modelo engessado, já que cada instituição apresenta uma realidade diferente. O importante é que se tenha uma sequência nas ações e que essas sejam executadas de forma a atender a todos os alunos e suas especificidades, tornando a instituição acessível e acolhedora.

4.1.3 Plano Educacional Individualizado (PEI)

O Plano Educacional Individualizado (PEI), cujo modelo utilizado no *Campus* Juiz de Fora do IF Sudeste MG consta na Figura 1, é uma ferramenta que viabiliza a

inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Esse documento assegura um direito dos discentes que apresentam dificuldade na aprendizagem e que precisam ter suas necessidades e especificidades reconhecidas e consideradas no âmbito escolar. É um documento que norteia os trabalhos de atendimento aos estudantes levando em conta as necessidades individuais dos sujeitos, tendo metas diferenciadas de acordo com as suas necessidades (VAN MUNSTER et al., 2014; OLIVEIRA, 2017).

Figura 1 – Modelo do PEI – IF Sudeste MG, *Campus Juiz de Fora*



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sudeste de Minas Gerais

Ministério da Educação
**Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.**



NAI
Núcleo de Apoio à Inclusão

Plano Educacional Individualizado¹

Aluno:
Curso:
Matrícula:

PRIMEIRA VERSÃO – DATA: / /

Habilidades do estudante		Dificuldades do estudante	
Pontos positivos do contexto Interno do campus		Dificuldades identificadas no contexto Interno do campus	
Externo ao campus		Externo ao campus	
Demandas	Encaminhamentos/ Soluções	Responsável(is)	

Assinatura responsável pela elaboração do PEI:

¹ Documento adaptado de instrumento desenvolvido no campus Rio Pomba do IF Sudeste MG a de instrumento sugerido pela Assessoria Tecnológica no curso de formação "Educação Inclusiva com ênfase no Desporto Universal na aprendizagem e na Tecnologia Assistiva" realizado no IF Sudeste MG em 2016. Elaborado em oficina realizada em Instituto de campus de observação intitulada "Ações Inclusivas no Âmbito do IF Sudeste MG em processo em construção", tendo servidores do IF Sudeste MG como colaboradores de pesquisa.

Fonte: IF SUDESTE MG.

Esse documento deve ser elaborado no início do período letivo, por equipe multiprofissional composta por representantes do NAI, dos setores de apoio pedagógico, da coordenação de curso, dos professores e pelo discente e/ou família (caso manifeste interesse) (OLIVEIRA, 2017; BARBOSA, 2019).

Na análise documental foi observado que, para a elaboração do PEI, é necessário um estudo de caso com a confecção de um relatório circunstanciado sobre todo o percurso escolar do estudante. Esse relatório é preenchido pelo NAI na busca de informações em escolas onde o aluno já tenha estudado, com profissionais que acompanham ou acompanharam esse estudante, como, por exemplo, professores de sala de recursos, professores de apoio, psicólogos, terapeutas e também com a família, que é fundamental no preenchimento desse relatório. É importante que sejam registradas as fontes das informações (MINAS GERAIS, 2018).

O relatório é uma das primeiras etapas do planejamento individualizado, pois retrata a história de vida do estudante e o seu percurso escolar, devendo ser revisto sempre que necessário. Informações importantes que devem constar no relatório, tais como: qual a idade do estudante quando ingressou na instituição e quais as escolas que ele já frequentou? Há quanto tempo está na escola atual? Houve reprovação por baixo rendimento ou por baixa frequência? Em quais disciplinas? Recebeu atendimento educacional individualizado nas escolas anteriores? Já precisou de adaptações curriculares? Se sim, quais? Como foi avaliado? Precisou fazer uso de material de apoio? Se sim, quais? Já frequentou sala de recursos multifuncionais? Reside com a família? Como é formada a família? Tem cuidador? Como é o relacionamento do estudante com os demais integrantes da família? Possui um diagnóstico? Se sim, qual, atestado por quem e em qual data foi diagnosticado? Recebe ou já recebeu acompanhamento de algum especialista? Se sim, qual e por quanto tempo? Faz ou já fez uso de medicamento? Se sim, qual e por quanto tempo? Interage bem? Comunica-se bem? Locomove-se bem? Tem autonomia para as atividades diárias familiares? Mais uma vez, é fundamental que sejam registradas as fontes das informações (MINAS GERAIS, 2018).

Com o relatório, os profissionais do NAI têm o subsídio de informações para início da construção do PEI do estudante. No PEI deve conter informações como:

- Identificação do estudante: devem ser registradas informações básicas do discente, como: nome, idade, data do ingresso na instituição, curso/modalidade,

condição de público alvo da Educação Especial, data da elaboração do plano, entre outros;

- As habilidades do estudante: aqui, é necessário o registro dos conhecimentos que o estudante já adquiriu, do que gosta, suas afinidades, seus interesses, etc. Exemplos: o estudante possui habilidade na leitura, história e redação, gosta de desenhos, histórias em quadrinhos e músicas, tem maior facilidade em aprender por meio da objetividade e repetição, gosta de vídeos, absorvendo mais o conteúdo por meio de materiais audiovisuais, tem interesse em temas sociais, como problemas educacionais, econômicos, igualdade de gênero, direitos sociais, etc.

- Dificuldades do estudante: são registradas as dificuldades apresentadas pelo estudante, como raciocínio lógico-matemático, realização de cálculos, fazer perguntas, interação social, dificuldades em apresentar trabalhos devido à timidez, etc. (BARBOSA, 2019).

- Pontos positivos do contexto interno do campus: esse item se refere a acessibilidade, currículo flexível, infraestrutura adequada, recursos disponíveis, profissionais que acreditam na inclusão escolar, interesse do aluno, assiduidade, conhecimento por parte da turma da dificuldade do estudante, apoio do NAI, inserção do estudante nas atividades de pesquisa e extensão, direito do aluno em relação a flexibilização aos prazos e na quantidade de disciplinas que ele pode cursar por semestre.

- Dificuldades encontradas no contexto interno do campus. Exemplos disso seriam barreiras, falta de infraestrutura, profissionais que não acreditam na inclusão, ausência de capacitações e seminários com a temática inclusiva, ausência de um professor com formação em Educação Especial para dar suporte ao NAI e aos professores, falta de recursos e Tecnologias Assistivas.

- Pontos positivos do contexto externo do campus: podemos citar o apoio da família, acompanhamento de profissionais especializados.

- Dificuldades encontradas no contexto externo do campus, como por exemplo falta do apoio da família, estudante em situação de vulnerabilidade social, o estudante não ter conhecimento sobre seu diagnóstico.

- Demandas: são as necessidades educacionais próprias do estudante em decorrência da sua condição de PNEE ou de algum transtorno funcional específico, que interferem e podem afetar a sua aprendizagem. A necessidade educacional

especial torna o estudante demandando algumas estratégias metodológicas que respondam adequadamente a essa especificidade.

- Encaminhamentos / Soluções: são as metodologias e materiais de apoio (Tecnologias Assistivas, etc.). Conforme a Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, inciso I, os estudantes PAEE devem ter assegurados, pelos sistemas de ensino, os “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, s/p). A Lei nº 13.146/2015 define como Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica:

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, s/p).

- Responsável(is): nesse tópico enquadram-se professores, coordenadores, pedagogos e profissionais do NAI, responsáveis em elaborar o PEI traçando os objetivos e metas. O objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar e a meta refere-se a quando e quanto daquele objetivo o aluno deverá alcançar (MASCARO; REDING, 2016). Também são os profissionais que irão definir critérios e métodos de avaliação. A avaliação deve ser entendida como avaliação de processo e não de desempenho quanto as habilidades adquiridas e a autonomia na sua execução (MASCARO; REDING, 2016). Por isso, é importante utilizar os instrumentos e as formas de aplicação que mais se adéquem às suas características. Exemplos de avaliação são os projetos educacionais e as atividades diferenciadas, como seminários, debates, provas individuais e/ou em dupla, etc. (BARBOSA, 2019). A revisão e reformulação do PEI têm como objetivo verificar se o estudante está ou não alcançando os objetivos propostos pelo documento. O PEI deve ser revisado e, caso necessário, reescrito. Quem faz esse trabalho é a mesma equipe que o elaborou e com a frequência que julgar necessária (BARBOSA, 2019).

4.1.4 Relatório de Gestão 2018

Esse documento é um instrumento fundamental de transparência e prestação de contas. De modo geral, tem a preocupação de apresentar para a comunidade, em um formato mais ilustrativo, com linguagem clara e objetiva, as principais ações

e resultados alcançados durante o ano letivo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG, 2018).

Nos relatórios de gestão dos últimos cinco anos é citada a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, a qual estabeleceu um novo paradigma para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com a criação da Rede Federal e dos Institutos Federais.

Sendo assim, o IF Sudeste MG destaca-se como importante organismo propulsor e de atuação protagonista na elaboração, na implementação, no acompanhamento e no controle das políticas públicas de ensino, pesquisa e extensão deste país. Para tanto, apresenta uma estrutura organizacional multicampi, com 10 unidades acadêmicas, localizadas em municípios que pertencem à Zona da Mata Mineira e Campo das Vertentes, sendo a Reitoria, localizada em Juiz de Fora, órgão de administração central, estratégico e gestor das políticas institucionais.

Os relatórios apresentam a missão institucional que é de promover a educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral e contribuindo para o desenvolvimento e sustentabilidade regional.

Em relação à acessibilidade aos serviços e em atendimento a Meta 1.9: Desenvolver políticas de ações inclusivas para os PNEs (PDI, 2014/2020), o relatório destaca as seguintes ações que foram executadas durante o ano de 2018:

- I. Divulgação da política de inclusão aos gestores, professores e técnicos dos Campi, ação esta que se iniciou em 2017 após a aprovação do Guia Orientador de Ações Inclusivas pelo CONSU.
- II. Orientação e suporte em atividades relacionadas ao processo de seleção de alunos no atendimento especial aos candidatos no momento da realização da prova, correção diferenciada de redação por docente habilitado para esta atividade.
- III. Análise da condição de pessoa com deficiência – PCD, para os candidatos aprovados nos processos seletivos 2018, 1º e 2º semestre.
- IV. Realização de reuniões do Fórum de Ações Inclusivas com o objetivo de trocar experiências e avaliar o andamento da utilização da política de inclusão.
- V. Análise de projetos pedagógicos de novos cursos com o objetivo de avaliar as propostas para acessibilidade.

VI. Realização de eventos internos e externos e em parceria com outras instituições públicas, além do desenvolvimento de projetos que promoveram a integração dos estudantes com deficiência com o ambiente escolar. São exemplos de eventos e projetos realizados:

- Reflexão sobre a Síndrome de Down, realizado no Campus Barbacena;
- II Simpósio de Libras, realizado no Campus Muriaé;
- I Seminário de Inclusão Educacional (UFJF, IF Sudeste MG e Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora) realizado em Juiz de Fora;
- Semana de Educação, Ciência, Tecnologia e Cultura do Campus Juiz de Fora (Secitec, 2018) do NAI do Campus Juiz de Fora, ministrando o minicurso “Elaboração de Recursos Didáticos Táteis a Partir de Materiais de Baixo Custo para Estudantes com Deficiência Visual;
- Ensino de Português como segunda língua, envolvendo Intérprete de Libras, coordenação do NAI e professor do ensino da língua portuguesa do Campus Rio Pomba;
- Libras ao seu alcance, com o objetivo de ampliar o conhecimento de Libras na comunidade acadêmica do Campus Rio Pomba;
- Matemática em mãos: produção e aplicação de materiais táteis na área de Geometria analítica, etapa de avaliação por parte das pessoas com deficiência visual, do Campus Juiz de Fora;
- Realização de curso de capacitação em produção de materiais pedagógicos e publicitários em vídeo libras, na Reitoria.

Divulgação dos trabalhos desenvolvidos no IF Sudeste MG em eventos, congressos científicos e apresentação em outras instituições, como por exemplo, Oficina no VI SINES – Seminário Inclusão no Ensino Superior da UFSJ e Curso de Formação para a equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, realizada na UFVJM.

De acordo com esse Relatório de 2018, o IF Sudeste MG e a Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Coordenação e Núcleos de Ações Inclusivas, vem se empenhando em ações, a fim de consolidar a sua política na busca da excelência acadêmica prevista em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014/2020).

Consta no relatório, em alinhamento com a política de inclusão, que a instituição tem buscado constantemente pela melhoria das condições de

acessibilidade da Reitoria e Campi avançados. Registram-se ações pontuais em cada unidade para adaptação das edificações já construídas. No Campus Juiz de Fora, por exemplo, foram instaladas plataformas elevatórias, demarcações de vagas, construção de rampas, instalação de guarda-corpos e corrimãos, instalação de bebedouros acessíveis e instalação de placas de sinalização.

No item desafios e próximos passos do Relatório de 2018, a Pró-Reitoria de Ensino, pontua vários desafios, sobre a temática inclusão, como:

- Rever e consolidar a política de ações inclusivas aprovada em 2017;
- Ampliar o atendimento universal aos discentes, além é claro da assistência estudantil;
- Revisar os cursos integrados, concomitantes e subsequentes, ampliando a oferta de ensino gratuito e de qualidade para a comunidade da Zona da Mata e Campo das Vertentes;
- Continuar a implantação de módulos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - SIGAA, visando acompanhamento e fortalecimento das ações institucionais para acesso, permanência e êxito, onde o módulo assistência ao estudante é fundamental;
- Intensificar as ações que promovam a permanência e êxito dos alunos, revendo o plano de permanência e êxito, bem como o acompanhamento de suas ações;
- Aprovar a Política de Formação de Professores do IF Sudeste MG.

4.1.5 Relatório de Gestão 2019

A introdução do Relatório de Gestão do ano de 2019 é bem semelhante à introdução do relatório do ano de 2018 e, como nos relatórios anteriores, destaca a definição do documento, a missão e visão do IF Sudeste MG. Neste ano, houve mudança significativa na estrutura do documento, pois foi acrescentado um item exclusivo para o tema ações inclusivas.

Nesse item consta o conceito de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que são aqueles que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem, além de outros que necessitam de adaptação de mobiliário e atendimento diferenciado. Além disso, descreve o público-alvo da Educação Especial que, de acordo com o relatório, são os alunos com deficiência visual, surdez, paralisia cerebral, entre outros e necessitam de atendimentos mais

específicos, quase que individual, como intérpretes de libras, tradutores, cuidadores e professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O relatório indica que houve contratação de servidores para atuar na coordenação de ações inclusivas e nos núcleos de ações inclusivas, a saber, dois revisores de texto braile e dois Tradutores e Intérpretes de Libras. O relatório indica que essas contratações ampliam a capacidade da instituição no que tange ao atendimento às atividades acadêmico-pedagógicas das unidades de ensino, mas ainda de forma parcial.

Ademais, constam informações do quantitativo de 105 alunos atendidos pelo IF Sudeste MG no ano 2019, dos quais 46 discentes são público-alvo da Educação Especial. No Campus Juiz de Fora, um total de 32 discentes foram atendidos e desses, 9 eram público-alvo da Educação Especial, conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Quantitativos de discentes atendidos pelos núcleos de ações inclusivas

Campus	Estudantes atendidos	Público-Alvo da Educação Especial	Percentual de alunos PAEE atendidos
Barbacena	16	16	100%
Juiz de Fora	32	9	28%
Manhuaçu	2	-	-
Muriaé	24	8	33%
Rio Pomba	28	10	36%
São João del-Rei	2	2	100%
Ubá	1	1	100%
Total	105	46	44%

Fonte: IF SUDESTE MG, 2019, p. 63.

Os dados da tabela apresentam informações conflitantes quanto aos números apresentados e ao que está descrito no texto, no que diz respeito ao número de alunos atendidos e ao número de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Uma das deficiências do relatório, além do baixo quantitativo de alunos atendidos se observado o total de estudantes matriculados, é a ausência de especificação, sobretudo dos estudantes público-alvo da Educação Especial, quanto ao tipo de deficiência/atendimento foi realizado. Essas informações poderiam nortear, dentro de um planejamento estratégico, ações de capacitação, de investimentos específicos no ambiente escolar, etc.

Um trabalho realizado referente às ações inclusivas foi o Regulamento de Monitoria Inclusiva, aprovado em 2019, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) do Instituto. Segundo o relatório, esta monitoria, além de estimular a cooperação entre os estudantes, auxiliaria os discentes público-alvo da Educação Especial no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e na quebra de barreiras enfrentadas diariamente, contribuindo assim com sua efetiva inclusão, permanência e êxito na instituição. Esta iniciativa, de um lado, estimularia a cooperação entre os estudantes e de outro, auxiliaria os discentes público-alvo da Educação Especial no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

A monitoria é um recurso importante para os estudantes pois, como é citado no relatório, estimula a cooperação e auxilia os discentes com NEE. O monitor, por ser um estudante e acompanhar o dia a dia de aulas e por já ter vivenciado as disciplinas, contribui com a inclusão, permanência e êxito dos estudantes com NEE. Porém, a monitoria, de acordo com Mantoan (2003), não pode ser algo direcionado especificamente para um determinado grupo de estudantes. O ideal é que existam monitores e que esses possam auxiliar a todos os alunos de determinada turma, independente das especificidades.

Segundo o relatório, também foi realizado o Gerenciamento, Avaliação de Desempenho e Implantação de novos módulos no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGAA, com a implantação do módulo “Necessidades Educacionais Especiais (NEE)”. Isso teve início no ano de 2019, por meio do cadastro dos alunos público-alvo da Educação Especial, com registro das necessidades especiais apresentadas por eles e do atendimento e atividades realizadas para consigo.

A utilização do módulo permitiu a visualização dos componentes curriculares do aluno e da turma virtual para acompanhamento do discente, principalmente em relação às notas e à frequência, possibilitando um melhor planejamento dos atendimentos realizados pelo Núcleo de Ações Inclusivas (NAI). Também permitiu ao docente visualizar que a turma contava com um discente com NEE e obter informações a respeito das necessidades educacionais apresentadas pelo mesmo.

Contudo, a partir da análise desse trabalho, percebemos que essa ferramenta ou não está disponível ou não é de conhecimento dos servidores que atuam direta ou indiretamente com estudantes com NEE ou não funciona a contento.

Em relação à acessibilidade, o relatório apresenta algumas medidas que foram providenciadas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações como:

- As contratações de projetos de novas construções ou reformas com a obrigatoriedade de atendimento às normativas relacionadas ao tema, principalmente a NBR 9050/2015;
- Elaboração de projetos e execução de obras específicas para a adequação das edificações existentes;
- Realização do curso de capacitação *In Company* em Acessibilidade Aplicada, ministrada pelo professor Eduardo Ronchetti, realizada nos dias 28 e 29 de novembro de 2019, que contou com a participação de servidores do IF Sudeste MG, em sua maioria, da área técnica de engenharia e arquitetura.

De acordo com o relatório, maiores avanços nesta área foram impedidos por existir dificuldades com empresas contratadas para elaboração de projetos, além da necessidade de priorização de projetos e obras que impactavam diretamente no funcionamento dos Campi ou poderiam ocasionar prejuízos e comprometer a segurança das pessoas e do patrimônio público.

Principais desafios e ações futuras destacadas no relatório:

- As incertezas quanto ao cenário político e econômico, principalmente em relação à definição de orçamento para os investimentos necessários;
- Adequação das instalações físicas, por campus, às normas e legislações vigentes (Acessibilidade e Corpo de Bombeiros);
- Implantação de um sistema de contratação de manutenção especializada;
- Implantação e melhorias dos sistemas de segurança (infraestrutura, patrimonial e pessoal).

Os seguintes eventos foram organizados e realizados pela equipe referente ao tema inclusão:

- Palestra na abertura do ano letivo do Campus Muriaé, com o tema: “Temos uma política de inclusão: e agora?”;
- Palestra de apresentação da política de inclusão institucional no Campus Juiz de Fora;
- Suporte à organização do V SIMEPE sobre questões relacionadas à acessibilidade.

4.1.6 Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (RAT)

O documento traz informações referentes aos discentes do IF Sudeste MG, como: matrícula, renovação, rematrícula, trancamento, suspensão temporária, cancelamento de matrícula, frequência, rendimentos acadêmicos do estudante, currículo, plano de ensino, recuperação, prova final, aproveitamento de disciplinas e estágio curricular. Apresenta informações sobre as funções do coordenador e do vice coordenador e também sobre o colegiado do curso, que é o órgão responsável pela supervisão das atividades didáticas, pelo acompanhamento do desempenho docente e pela deliberação de assuntos referentes aos discentes do curso.

Dentre as questões identificadas no discurso dos professores do curso, destacamos alguns esclarecimentos de acordo com o que preconiza o RAT.

No quesito prática docente em relação as especificidades do estudante, o § 4º do art. 7º do capítulo IV do RAT indica que a metodologia deverá contemplar a descrição dos métodos, técnicas e estratégias de ensino, de forma a promover a aprendizagem dos conhecimentos, objeto da disciplina. Para os discentes público-alvo da Educação Especial, deverá ser observada a necessidade de flexibilização e a realização de adaptações curriculares conforme legislações vigentes (entre elas a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - 2008, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - MEC/SEESP-2001), a fim de atender as demandas identificadas no decorrer da disciplina. Quanto ao discente público-alvo da Educação Especial, são considerados conforme a LDB, com aqueles que possuem, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No art. 14 aborda-se a questão do prazo da conclusão do curso, estabelecendo que o prazo máximo de conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, na forma integrada, considerando a prática profissional extracurricular, será de três anos a partir da integralização das disciplinas. Este prazo poderá ser prorrogado, uma única vez, por igual período, mediante requerimento com justificativa a ser aprovado pelo Colegiado de Curso. O § 2º do mesmo artigo dita que no caso de ultrapassar o tempo previsto, a permanência do discente no curso será analisada pelo colegiado de curso, levando-

se em conta o histórico do estudante, o contexto de desenvolvimento dos estudos e as condições especiais do estudante público-alvo da Educação Especial.

No quesito trancamento de matrícula, suspensão temporária, rematrícula e cancelamento de matrícula, o RAT traz, no § 3º do art. 70, na Subseção II, informações importantes para o público-alvo da Educação Especial, sendo que o trancamento poderá ser solicitado em qualquer período e quantas vezes forem necessárias, considerando possíveis limitações ou especificidades existentes no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre rendimento acadêmico e promoção, no art. 23, Subseção III do RAT, consta que o registro do rendimento acadêmico dos discentes compreenderá a apuração da assiduidade e a avaliação do rendimento em todos os componentes curriculares cursados na instituição. No caso dos discentes público-alvo da Educação Especial, deverão ser registradas as adaptações realizadas, os suportes disponibilizados e o acompanhamento a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deverá ser construído e reavaliado a cada dois meses por equipe multidisciplinar, conforme política institucional de inclusão (IFSUDESTE-MG, 2018).

O § 3º do referido artigo estabelece que o registro das atividades desenvolvidas pelos docentes, nas disciplinas, em atendimento aos discentes público-alvo da Educação Especial, deverá ser entregue no setor responsável pelas ações inclusivas do *Campus*, ao final de cada período letivo, conforme política institucional de inclusão (OLIVEIRA, 2017b).

Outra observação importante está no art. 31, onde se indica que perderá a vaga no curso, o aluno que ficar reprovado na mesma série por duas vezes consecutivas, ainda que em disciplinas diversas, exceto nos casos de discentes público-alvo da Educação Especial, para os quais deverá ser ouvida também a equipe multidisciplinar que os acompanha, conforme política institucional de inclusão.

Sobre os diplomas e histórico acadêmico, o Capítulo IX, art.109 dispõe que o histórico acadêmico é um documento oficial emitido pelo IF Sudeste MG ao técnico de nível médio, no qual constarão as disciplinas em que o discente obtiver aprovação, aproveitamento ou dispensa, suas respectivas cargas horárias, o período em que foram cursadas, aproveitadas ou dispensadas e a média final. O §1º do supramencionado artigo destaca que para os discentes público-alvo da Educação Especial, em caso de realização de adaptações consideráveis (de objetivos e

conteúdos), deverá ser expedido histórico contendo ressalvas sobre as adaptações realizadas e registradas na pasta do discente.

O desconhecimento dos documentos institucionais é outro fator que atua como barreira para o processo de inclusão escolar. Na medida em que, os professores não conhecem as normas e regulamentos, estes, mesmo que inconscientemente, tendem a utilizar os mesmos critérios entre alunos com e sem necessidades especiais. Por exemplo, o aluno público alvo da Educação Especial tem direito à adaptação de metodologia e à flexibilização do currículo. Não é necessário que o aluno PAEE curse todas as disciplinas da grade, ele tem o direito de se matricular de acordo com sua especificidade e, caso necessite de adaptações, a instituição deve providenciar para que ele desenvolva suas habilidades.

Uma forma de eliminar/contornar essa barreira seria oferecer a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua ou até mesmo no início de cada ano letivo, capacitações pedagógicas que envolvessem temas relacionados à inclusão escolar e a discussão e análise de normas e regulamentos institucionais.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

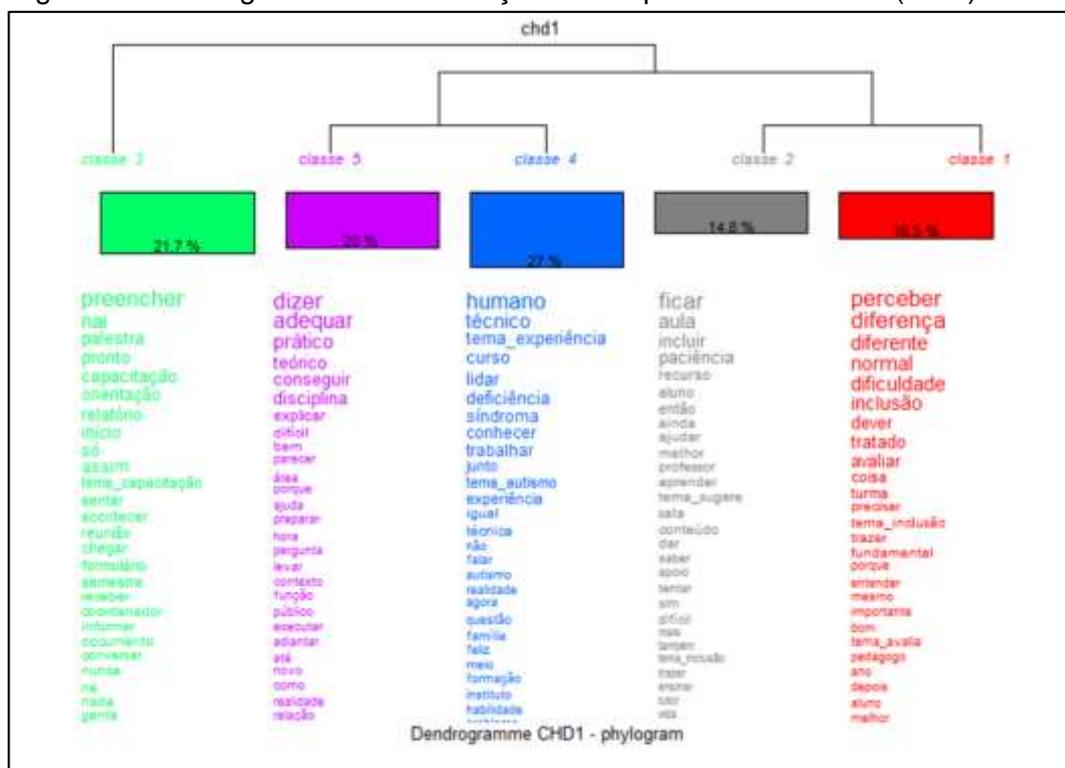
Conforme descrito no Capítulo 2, o instrumento utilizado para a coleta de material empírico foram as entrevistas. Após a realização delas, ocorreu o processo de transformação do conteúdo obtido pelas gravações em áudio em conteúdo textual. Esse material foi pré-analisado e posteriormente transcrito, em um corpus único, subdividido entre linhas de comando para cada sujeito da pesquisa, codificado e posteriormente categorizado em sete outras linhas de comando (experiência, Inclusão, autismo, NAI, barreiras, avaliação, sugestão) para que o programa IRAMUTEQ identificasse a categorização no momento da análise.

Além da análise lexical derivada do conteúdo do corpus, o IRAMUTEQ ofereceu uma análise estatística textual. Os textos foram separados em segmentos de texto (ST), que são recortes realizados pelo software para análise. O software contabilizou 5882 ocorrências (proposições, palavras), sendo 1187 palavras distintas e 572 palavras com apenas uma ocorrência. Esses dados podem ser observados na Figura 2.

classes. A CHD tem como função inferir o conteúdo do corpus e compreender grupos de discursos ou ideias emergentes do texto.

A leitura do dendograma é feita da esquerda pra direita conforme a afinidade entre as classes. Primeiro, o software divide a amostra em dois grupos. Destes dois grupos surgem uma classe isolada e mais quatro classes no outro grupo. Dentro desse subgrupo podemos perceber que os vocábulos entre as classes são ainda mais aproximados, tornando clara a afinidade entre elas. A classe 1 e 2, por exemplo, e seu distanciamento da classe 3, conforme pode ser observado na Figura 4. Essas, a partir da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011) coincidem com as categorias codificadas da leitura flutuante desse trabalho.

Figura 4 – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).



Fonte: Software IRAMUTEQ, dados da pesquisa (2020)

A Classe 1, que apresenta os termos: perceber, diferença, diferente, normal, dificuldade e inclusão, está mais próxima da Classe 2, representada pelos termos: ficar, aula, incluir, paciência, recurso, aluno. Quando analisadas no dendograma apresentado, estas classes encontram-se mais distantes da Classe 3, representada por termos como: preencher, NAI, palestra, pronto, capacitação e orientação.

Então, há um distanciamento, de acordo com os discursos analisados, entre o NAI, ações de capacitação para com, por exemplo, alunos, aulas, inclusão, termos presentes nas classes 2 e 1. A classe 4, com os termos: humano, técnico, experiência, conhecer, deficiência e lidar; e a classe 5, com os termos: dizer, adequar, prática, teoria, conseguir, disciplina e difícil, também se encontram distantes da classe 3, de modo que os discursos indicam distanciamento entre as atividades do NAI, os Relatórios (PEI) e a capacitação da formação humana, técnica e dos conhecimentos para que os sujeitos da pesquisam possam lidar com a inclusão escolar dos alunos.

4.2.1 As Classes 1 e 2

As classes 1 e 2 são as que estão mais próximas no dendograma. O percentual obtido na análise da classe 2 formada pelo ST¹⁰ foi de 14,78% com maior Chi2¹¹ para as palavras: ficar, aula, incluir, paciência, recurso, aluno e na classe 1 formada pelo ST foi de 16,52 % com maior Chi2 para as palavras: perceber, diferença, normal, dificuldade e inclusão. Nas duas classes, os termos incluir/inclusão aparecem no discurso dos entrevistados. Na análise dos discursos, é possível inferir que todos conhecem e entendem qual é o sentido do termo inclusão e para que ela aconteça de maneira efetiva é necessário eliminar barreiras.

Essas barreiras, que podem ser observadas no decorrer da pesquisa, passam por aspectos atitudinais, a falta de conhecimento das políticas institucionais, de acessibilidade no espaço físico, de adaptações metodológicas, de apoio pedagógico aos alunos, de recursos tecnológicos, de flexibilização curricular; aliados, muitas vezes, à falta de investimentos para a criação de condições favoráveis a uma educação para todos os sujeitos.

Na pesquisa, isso fica evidente no discurso da mãe do aluno TEA:

[...] a maior barreira que nós enfrentamos foi quando o meu filho passou no IFET não consegui fazer a matrícula dele, eles diziam que meu filho não era deficiente, que não poderia entrar na cota de deficientes, eu tive que correr em vários órgãos, para conseguir matricular ele, eu procurei um advogado e levei todas as documentações e quando foi em fevereiro a secretaria do IFET me ligou dizendo que a vaga do meu filho estava tudo certo que era para eu ir até lá para fazer a matrícula dele, também vi como barreira fazer

¹⁰ Segmento de texto

¹¹ Qui-quadrado por classe no dendograma

o curso médio e o técnico junto, ele cansou muito, mas ele não quis parar (LUIZA).

O processo de inclusão passa pela capacitação não só dos professores, mas de todos os profissionais da instituição, incluindo os que fazem parte dos processos de seleção, da equipe pedagógica e da secretaria, para que estejam preparados e informados sobre os direitos dos alunos com NEE e sobre a legislação vigente, evitando que ocorram situações como a relatada pela Luiza.

É necessário que o tema esteja presente no PPC do curso, para que seja trabalhado e que, somando-se a isso, seja debatido em fóruns, eventos institucionais e projetos de extensão, ensino e pesquisa. Assim, tanto servidores como estudantes e a comunidade escolar poderão conhecer e ser ativos na inclusão. Glat (2007) fala da importância da capacitação de todos os profissionais que estão envolvidos no ensino, pois esse relato de Luiza demonstra que as barreiras podem acontecer no momento da matrícula.

Quando questionada sobre o que era inclusão escolar, Luiza pontuou que:

É um direito do aluno, e quando isso é negado deve-se ir atrás de meios legais para que esse direito seja cumprido, inclusão para mim além dos recursos, é necessário amor ao próximo (LUIZA).

O discurso evidencia o conhecimento acerca dos direitos do estudante com TEA e que há um desgaste muito grande para família quando esses direitos lhe são negados.

O art. 3º da Lei nº 13.146/2015 dispõe que:

Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015, s/p).

Para os docentes entrevistados, a inclusão é:

[...] dar possibilidades para que essa pessoa com deficiência, possa participar da sociedade de forma ativa, que ela possa trabalhar, estudar, ter uma independência, eu penso mais é nesse sentido isso, a gente possibilitar que essas pessoas possam estar inseridas na sociedade de uma forma em geral[...] (PAULO).

Inclusão, na minha mente o que vem é, tentar abraçar todo mundo de forma à atender as demanda de todos os alunos independente das dificuldades, especificidades de cada um, todo mundo tem uma dificuldade específica, maior ou menor, e tentar atender os anseios de todos. Inclusão para mim é isso[...] (JOÃO).

Entendo a inclusão como garantia de acesso. Dar condições a todos de ter o direito de aprendizagem assegurando, considerando que todas as pessoas são diferentes e devem ter suas diferenças respeitadas. Para tanto, há de se pensar em formas variadas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, para atender as necessidades específicas de cada um. Acredito que todos tem a ganhar com o processo de inclusão e que a mesma não se faz apenas para os portadores de alguma deficiência. Uma adequada formação permite um novo olhar para as diferenças. Perceber que ninguém é igual, que somos seres únicos com dificuldades e habilidades e formas específicas de aprender. Deixar de enxergar o aluno dentro de um padrão e perceber a singularidade e subjetividade que nos fazem sujeitos[...] (RITA).

Nos discursos dos entrevistados, observamos que todos usam termos como “dar possibilidades”, “abraçar”, “atender as demandas”, “dar condições a todos”, “atender as especificidades de cada um”, “atender as necessidades específicas”. Essas falas estão em conformidade com o paradigma da Educação Inclusiva, que é atender a todos no ensino regular, independente da sua religião, gênero, etnia, condições financeiras, deficiências, etc.

A escola precisa se adequar para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, ser capaz de acolher a todos e de oferecer educação de qualidade, com uma proposta educacional compatível com as habilidades, necessidades e expectativas do educando (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994; SASSAKI, 2009).

Quando questionados sobre as maiores barreiras e suas sugestões para que elas fossem eliminadas, os entrevistados declararam:

Falta um pouco de diálogo. Igual o coordenador do curso, eu não o conheço, nunca me procuraram, sinto falta de saber quem são os professores do meu filho. As reuniões sempre são com a coordenadora do NAI, nunca sentei com os professores para conversar sobre o meu filho (LUIZA).

A dificuldade que eu vejo, né (sic) como uma barreira é de entender qual a melhor maneira para ensinar. O professor não tem conhecimento, é fundamental o apoio com um tutor, mas infelizmente ele teve que sair e até hoje não conseguimos outro. Durante a aula tem dia que está tudo bem, mas tem dia que ele está voando e eu não consigo toda hora intervir. Uma turma de 20 alunos e o tutor ajudaria nisso, mesmo tentando eu não estou conseguindo. Não temos assim uma formação continuada dos professores quando tem algum tema sobre deficiência e inclusão que precisa ser conversado (PAULO).

[...] falta também uma estrutura voltada para a inclusão, direcionada para isso, como, por exemplo, no segundo semestre, nas aulas de máquinas, que necessitava de mais conhecimento eu não sei te dizer

o que ele absorveu da aula. Igual eu te falei, eu não conheço bem essa síndrome né (sic), eu não entendo muito bem, mas parece que tem hora que o cérebro dá um *reset* e a memória apaga, parece que ele nem sabe onde está, e nessa hora não adianta eu explicar de novo porque ele parece que não sabe o que é “um mais um”. Então eu não sabia o que fazer eu tocava a aula e eu ficava com a sensação de que eu não fiz a minha parte, aí eu chamava ele na minha sala individualmente para tentar resolver alguns exercícios, passo a passo, aí ele conseguia resolver, mas se eu mudasse a forma ou número ou a ordem dos acontecimentos ele não entendia mais nada (MATEUS).

O maior desafio é buscar alternativas para que o conhecimento seja sistematizado de forma mais concreta para o aluno. As disciplinas do curso requerem muita abstração. Ainda não há política de formação continuada para a inclusão no Instituto. Acredito que deveriam ser oferecidos cursos de capacitação permanentemente sobre diversidade e inclusão, perpassando pelas diversas deficiências, oferecidos a todos os educadores, equipe pedagógica. As reuniões acontecem no início de cada semestre e os professores costumam procurar o NAI e a pedagoga posteriormente, quando sentem necessidade para esclarecimentos (RITA).

A ausência de diálogo relatada por Luiza é um fator que dificulta a inclusão do aluno, tendo em vista que esse distanciamento não contribui na obtenção de informações importantes sobre o aluno, provocando lacunas no acompanhamento e deixando de lado um importante apoio da família.

No discurso de Paulo, é destacado a figura de um tutor (monitor) para acompanhamento do aluno. Na pesquisa de campo pode ser observado que esse apoio já existe na instituição. Há um acompanhamento de estudantes bolsistas (monitores), através da equipe do NAI.

Nos discursos, fica evidente que a instituição ainda tem muito que avançar no que diz respeito a adaptações, organização, e mais uma vez, na capacitação dos seus servidores. Conforme Pletsch (2014):

Para ser inclusiva, uma escola tem que ter 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).

A inclusão, como destacado, vai além da estrutura física. É necessário que toda a instituição esteja engajada na causa e o trabalho em equipe é um ponto fundamental nesse processo.

4.2.2 Classe 3

O percentual obtido referente a contextualização dos vocábulos típicos de cada classe formada pelos ST foi de 21,74%, com evidência maior no discurso dos entrevistados para as palavras: preencher, NAI, palestra, pronto, capacitação e orientação. Ao fazer a leitura minuciosa dos dados obtidos durante a coleta de dados, percebemos a importância do apoio oferecido pelo NAI e da atenção recebida durante o semestre, sugerindo que seria importante haver mais palestras e/ou capacitações sobre o tema TEA.

No depoimento da mãe do aluno, ela reafirmou o apoio do Núcleo como essencial para o desenvolvimento do filho. Nos discursos dos professores, o apoio do NAI é destacado pela maioria, apenas o indivíduo 3 relata falta de apoio e excesso de documentos para preencher sem orientação.

A coordenadora do NAI é a pessoa que mais apoia meu filho. Ela sempre esteve em contato comigo. Tudo que meu filho precisa ele tem a liberdade de ir no NAI e pedir ajuda (LUIZA).

Eu avalio o apoio do NAI como fundamental. São pessoas que tem conhecimento sobre o Autismo e que pode auxiliar a gente. O acompanhamento é de fundamental importância, podia fazer mais encontros, conversar mais com a gente né (sic). Porque nós muitas vezes não sabemos como agir (PAULO).

O apoio do NAI é bom, mas do NAI chega alguns relatórios para preencher, mas nada assim muito concreto. No início do semestre houve algumas palestras sobre inclusão, sobre atendimento individualizado, algumas obrigações que a gente tem que fazer, como relatórios para preencher, mas nunca um treinamento ou assim. Vamos simular um caso que possa acontecer ou um estudo de caso, houve uma palestra no sentido de que você tem que preencher alguns formulários, mas como fazer? Tem esse estudo de caso e a saída seria essa, não houve isso. Somente disseram que você tem que adequar sua aula, na prática, não uma ajuda de como fazer isso[...]
(JOÃO).

[...] o apoio do NAI é bom, nós é que não temos muito tempo mesmo de ficar encontrando com a equipe, sabe. É muita coisa, não sabemos se estamos no caminho certo, estamos sempre na dúvida: será que estou agindo certo, meu Deus, ou será que poderíamos fazer algo mais por esse aluno. Seria muito bom se tivéssemos mais palestras falando sobre o tema para nós sabermos se estamos no caminho certo (MATEUS).

O NAI tem um papel importante neste processo, para a conscientização de que os alunos têm direitos a serem respeitados e que cada um deve fazer sua parte para garantir o mesmo. Além de

nos orientar a respeito das características deste transtorno e as especificidades para que a aprendizagem seja possível (RITA).

O papel do NAI fica evidenciado ao se analisar os discursos um a um e verificar que o termo está disposto, na classe 3, junto a outros tais que: capacitação, palestra e orientação. Mantoan (2003) destaca que não há como cada profissional ser especialista na especificidade de cada estudante. No entanto, informações acerca das deficiências, limitações, altas habilidades e superdotação contribuem para que os servidores ampliem as estratégias de ensino, a fim de que estes percebam a necessidade de usar estratégias diferentes nas práticas de ensino. Numa perspectiva de que:

[...] mais do que reestruturar práticas e/ou propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e condições de trabalho aos profissionais da educação, para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como dos demais alunos (VALERA, 2015, p. 121).

Quando questionados se foi oferecida alguma capacitação ou palestra sobre autismo, as respostas foram as seguintes:

Não tive capacitação sobre o Autismo não. Tivemos no início do curso reuniões e palestras e documentos para preencher. Também né (sic), não existe uma receita pronta, não tem material pronto, tem que conhecer e ter criatividade, e ver o que pode ser feito. Cada um precisa fazer sua parte (PAULO).

Não tive capacitação, tivemos uma orientação do NAI. Eles reuniram com a gente e falaram: o aluno tem em esse problema, ele pensa assim. Assim, foi no início do curso, eles aprofundaram em Síndrome de Asperger, que era o caso do aluno, foi mais para saber o que é e tal. Se eu pudesse falar para você eu diria que a escola não está preparada para receber um aluno com TEA, mas é aquela coisa, também a gente não pode deixar de falar assim: vamos acolher porque tudo que começa se a gente for falar que não tem preparo a gente nunca vai estar preparado. Fiz na Complementação Pedagógica uma disciplina sobre a inclusão, mas foi à distância, também foi muito superficial, eles não focam nas deficiências em si. Seria importante falar um pouco sobre cada uma e qual a melhor estratégia para lidar com os tipos de deficiência. O recurso que usava era mais paciência com ele, então eu me dispus a ter muito mais paciência e na aula, quando ele levantava a mão, eu o escutava, e os alunos também entendiam que nós professores tínhamos que ter mais paciência com ele e respeitá-lo, explicar mais de uma vez [...] (MATEUS).

Não tive capacitação, do NAI. Só chega alguns relatórios para preencher, mas nada assim muito concreto. No início do semestre houve algumas palestras sobre inclusão, sobre atendimento individualizado, algumas obrigações que a gente tem que fazer, como relatórios para preencher. Esse tal de PEI que eu não conheço

e nem entendo qual é o objetivo desse documento, que só chega para a gente no final do semestre, mas nunca um treinamento, ou assim, vamos simular um caso que possa acontecer ou um estudo de caso. Houve uma palestra no sentido de que você tem que preencher alguns formulários, mas como fazer? Tem esse estudo de caso e a saída seria essa, não houve isso, somente disseram que você tem que adequar sua aula. Na prática, não tem uma ajuda de como fazer isso (JOÃO)

A literatura científica mostra a importância do trabalho colaborativo, de haver diálogos com quem tem experiência em trabalhar com estudantes com TEA e também de conhecer seu aluno, saber quais são suas dificuldades e quais são suas potencialidades. Isso ocorre porque conhecer sobre o TEA dá a oportunidade de desenvolver estratégias de uma forma que atenda às necessidades dos estudantes.

Sabe-se que nenhum autista é igual a outro, porém existem dificuldades comuns entre as pessoas com essa deficiência que são: déficits persistentes na comunicação social e interação, padrões restritos e repetitivos de comportamento, dificuldade de abstração, etc. (APA, 2014). Quando questionados sobre o que era o autismo, a maioria dos entrevistados não tinha tido experiência com esse público antes da vivência com o aluno e relataram não conhecer bem o transtorno:

Ah, eu tinha conhecimentos muito rasos, muito pouco. Quando a gente não tem contato com essa deficiência na família ou com alguém que a gente conhece. Sabia mais ou menos o que era. Mas não tinha um conhecimento muito aprofundado do tema, mas a gente tenta um pouco entender a situação (PAULO).

Não, eu não tinha conhecimento sobre o que era o Autismo. A princípio eu imaginei que seria um desafio. A gente se sente um pouco desconfortável, assim, será que eu vou ser suficiente, o que é isso primeiro né (sic)? O que esse aluno pode fazer? E no que ele é diferente dos outros? E aí, com o passar do tempo, na medida em que as aulas foram caminhando, eu vi assim que não era tudo aquilo que eu estava imaginando. Não estava sendo problemático do jeito que eu estava pensando que podia ser, mas via que existia sim uma diferença. Que [o aluno] deveria ser tratado de forma diferente, para poder alcançar os mesmos objetivos, igual com os alunos normais (MATEUS).

Já tinha algum conhecimento sobre o que é o Autismo, não de ter casos na família, mas de conhecer pessoas, jovens principalmente. Eu vejo esse público com Autismo, é um público mais jovem, é raro, eu nunca vi alguém com mais idade do que eu com esse diagnóstico. Então é algo muito recente para mim, então a gente vê algumas coisas, em sites, televisão, alguns vizinhos que tem essa dificuldade, mas de fato eu nunca convivi com ninguém com essa dificuldade, é tudo muito recente para mim. Quando fiquei sabendo que ia ter um aluno com Autismo, dá um impacto de saber como adequar a nossa

disciplina da área técnica, extremamente técnica, extremamente matemática, como adequar a esse conteúdo para esse público, sabendo das dificuldades que eles têm, de processamento, de relação, de relacionamento inclusive. De comportamento em sala de aula, a gente ficava pensando, será que ele vai ter algum comportamento estranho, algum comportamento inesperado em sala de aula. Deu esse sentimento, de uma novidade, de não saber o que ia encontrar pela frente. Eu te confesso que às vezes eu não sei como ensinar, por exemplo, na matemática avançada. Não sei até onde a deficiência dele, até onde eu posso ir com ele, até onde ele pode fazer o mesmo curso que os demais. Se for ver no meu ponto de vista humano, eu gostaria de ver ele conseguindo igual aos demais, mas será que ele consegue resolver a matemática e a física para chegar naquele nível (JOÃO).

Vejo o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento que afeta a capacidade de interação social, a linguagem e o raciocínio abstrato. Quando fiquei sabendo que teria um aluno com Autismo me deu muita preocupação e ansiedade, porque o processo de inclusão é muito recente no Instituto Federal. A maioria dos professores do curso não são licenciados e não possuem formação pedagógica, quem dirá capacitação para lidar com o Transtorno do Espectro Autista (RITA).

O discurso da maioria dos professores reflete a ausência de conhecimento e experiência para lidar com os estudantes com TEA, o que gera medo, desconforto e insegurança com a situação. O conhecimento sobre o tema poderia amenizar esse impacto inicial e gerar uma sensibilidade em relação às eventuais dificuldades do estudante e na adequação de conteúdos e da didática do professor.

Além disso, uma proposta de trabalho colaborativo associada às questões já levantadas pode ser um caminho para inclusão. Isso passaria pelo diálogo junto às instituições as quais o estudante encontra-se matriculado e às instituições anteriores onde o aluno realizou seu percurso escolar.

A participação da família também é uma importante aliada, pois muitas vezes os familiares são os únicos que acreditam nas potencialidades dos filhos. A comunicação com os profissionais que porventura realizem acompanhamento com esse estudante pode sugerir técnicas que irão auxiliar na prática dos professores no dia a dia (VILARONGA; MENDES, 2014; BRAUN; MARIN, 2016).

A colaboração entre instituições tem resultados que demonstram que o diálogo entre professores do ensino regular e profissionais especializados propicia aprendizados por meio de experiências entre as partes e resultam na adoção de adaptações de objetivos, conteúdos, organização didática, materiais de ensino,

avaliação, bem como na adequação da temporalidade da escolarização de jovens com deficiência (HONNEF, 2013).

4.2.3 Classe 5

O percentual obtido na análise de classe formada pelo ST foi de 20%, com maior Chi2 para as palavras: dizer, adequar, prática, teoria, conseguir, disciplina, difícil. As palavras aqui destacadas indicam uma dificuldade relacionada ao aprendizado nos itinerários formativos do curso.

O discurso dos professores sugere que há dificuldade em adequar estratégias para que o estudante com TEA não tenha tantas dificuldades nas disciplinas teóricas. Eles relatam que nas disciplinas que envolvem mais prática, o aluno absorve com mais facilidade as informações. Pelas falas dos professores, eles ainda não compreendem as repercussões das características relativas ao autismo na escolarização do aluno, principalmente a interferência da dificuldade de abstração no processo de ensino e aprendizagem, conforme indica a narrativa de dois professores:

Eu dei duas disciplinas pro aluno, uma no semestre passado, uma disciplina teórica, e a outra nesse semestre, uma disciplina mais prática. Na disciplina teórica, de cálculo, foi muito difícil adequar para a realidade dele, tive muita dificuldade. Às vezes, quando eu terminava de explicar uma aula, ele dizia que tinha entendido tudo e logo em seguida vinha com uma pergunta totalmente fora do contexto, aí eu não sabia se voltava tudo [...]. Nessa disciplina, desse semestre, por ser mais prática, mais aulas em laboratório, foi mais fácil adequar à realidade dele. Foi muito mais tranquilo, até porque são muitos trabalhos em equipes [...]. A experiência que tive com ele nas disciplinas teórica e prática é que se eu pedisse a ele, faça isso e isso, mas se aparecesse uma variável nova no processo, ele não conseguia. A minha experiência com ele foi essa, ele consegue executar aquilo que eu oriento ele a fazer, mas se surgir algo novo, como mudar uma frase de ordem, colocando ela no início ou no final, ele já ficava ansioso e não conseguia resolver. E já na prática eu dizia, fulano, você tem que fazer isso e isso, aí ele conseguia fazer. Parece assim, um serviço mais orientado ele consegue fazer (MATEUS).

Minhas aulas são mais teóricas. No caso do X, eu conversei com a pedagoga. Ele apresentava uma dificuldade em entender coisas que a gente precisa imaginar. O abstrato para ele é muito difícil. Minha matéria era máquinas elétricas, ela parte do princípio do eletromagnetismo, que explica porque as máquinas, rodas, tantos os geradores como os motores, porque o campo magnético existe. Mas é uma coisa que a gente não vê e nisso eu vi que o X não entendia isso, apresentava muita dificuldade. Não consigo nem avaliar se ele

entendeu ou não entendeu, com certeza eu não sei avaliar se ele aprendeu ou não a minha matéria. É uma coisa muito além, não sei se é por causa da minha limitação. Primeiro eu avalei e percebi até onde ele estava aprendendo a matéria, mas na hora das provas, eu via que ele não estava tão perdido como eu imaginava, mas para mim não estava sendo suficiente não (JOÃO).

Segundo Baron-Cohen (2002), Frith e Happe (1994) e Hapee e Frith (2006) *apud* Gomes e Souza (2018), as pessoas com TEA tendem a manter o foco da atenção em detalhes e apresentam dificuldade de estabelecer a relação entre as partes. Por isso, ao planejar o ensino que envolva estímulos complexos, o educador deve planejar estratégias que favoreçam a observação do estímulo como um todo, como por exemplo: apontar para o estímulo a ser observado, marcar visualmente, orientar verbalmente o estudante a olhar para os aspectos relevantes da atividade, evitar usar estímulos que não são relevantes.

Pessoas com TEA apresentam pensamento literal, ou seja, compreendem os conceitos de forma concreta, sem abstração, o pensamento tem estilo cognitivo diferente, marcado pela rigidez e raciocínio pouco flexível. Essa rigidez se manifesta em não compreender conceitos abstratos, figuras de linguagem, em dar sentido além do literal, em generalizar a aprendizagem (GOMES; SOUZA, 2018). Já Grandin (2017), afirma em seus estudos que pessoas com autismo apresentam pensamento visual que é caracterizado pelo melhor aprendizado quando lhe são apresentadas imagens.

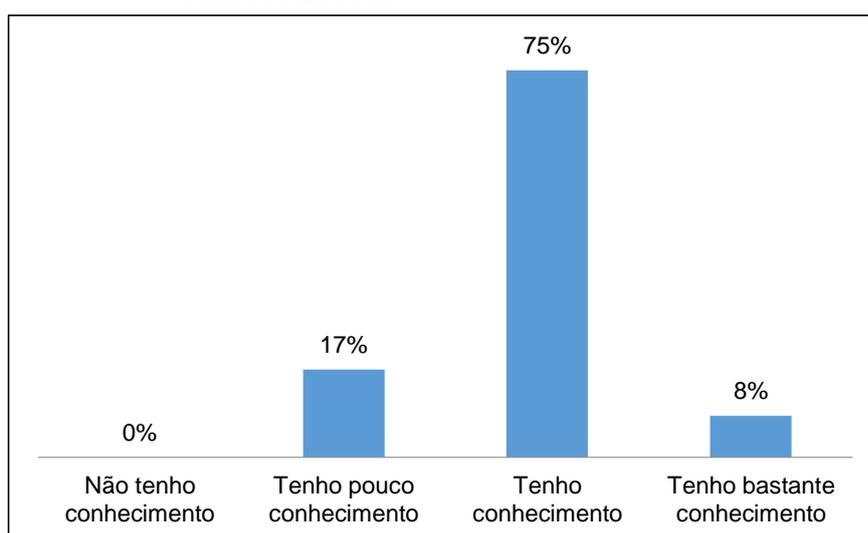
Conhecendo sobre o TEA, o educador pode utilizar práticas pedagógicas como explicações diretas, claras, objetivas, com vocabulário simples e recursos visuais e concretos para propiciar vivências práticas ao estudante com TEA. Cabe destacar que devido a esse pensamento literal das pessoas com autismo, devemos evitar o uso de ironias e metáforas (BOSA, 2006).

4.3 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

Na análise dos dados obtidos junto aos estudantes do curso técnico em Eletrotécnica, de um total de vinte estudantes matriculados na turma, doze estavam presentes no momento da aplicação do questionário e responderam as questões da pesquisa. As primeiras questões referiam-se a informações pessoais. A turma apresentou, na sua maioria, estudantes com faixa etária entre 19 e 26 anos, tendo

um aluno com mais de 40 anos. Dos participantes, 11 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Dentre as questões iniciais apresentadas estava a pergunta: “Você tem conhecimento sobre a Inclusão Escolar?”. Em sua maioria, os estudantes responderam que têm conhecimento ou muito conhecimento acerca da Inclusão Escolar (83%) (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Respostas dos estudantes sobre conhecimentos de Inclusão Escolar

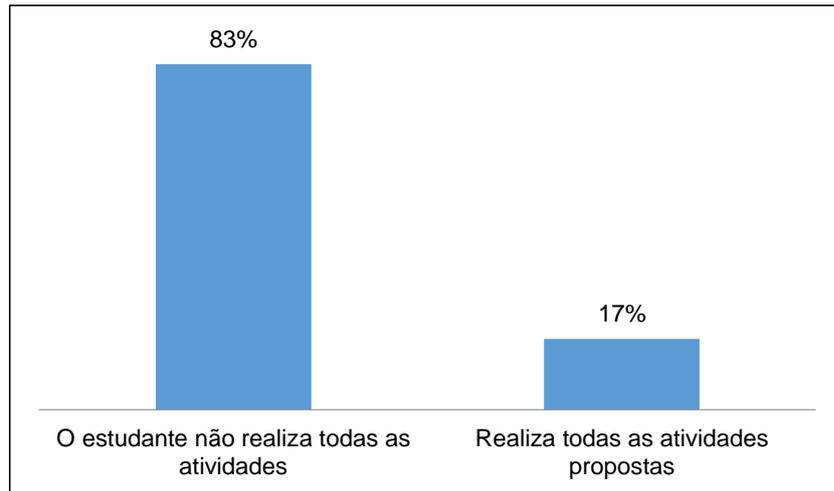


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O dado de que 83% dos estudantes têm conhecimento sobre a inclusão pode estar relacionado aos estudantes estarem cursando o último semestre do curso. Nesse caso, já existia um convívio com o estudante com deficiência há mais tempo e um percurso dentro da instituição, cuja missão é a formação humana e integral dos estudantes. Ademais, a formação do estudante está além de uma formação técnica para a atuação no mundo do trabalho, ela compreende as transformações sociais e coletivas, voltadas para construção de uma sociedade justa e igualitária (MOURA, 2007).

Seguindo o roteiro proposto para pesquisa, no olhar dos estudantes, é possível verificar que estes, em sua maioria (83%) observaram dificuldades na realização de atividades pelo estudante com NEE (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Visão dos estudantes sobre convívio e realização de atividades pelo aluno NEE

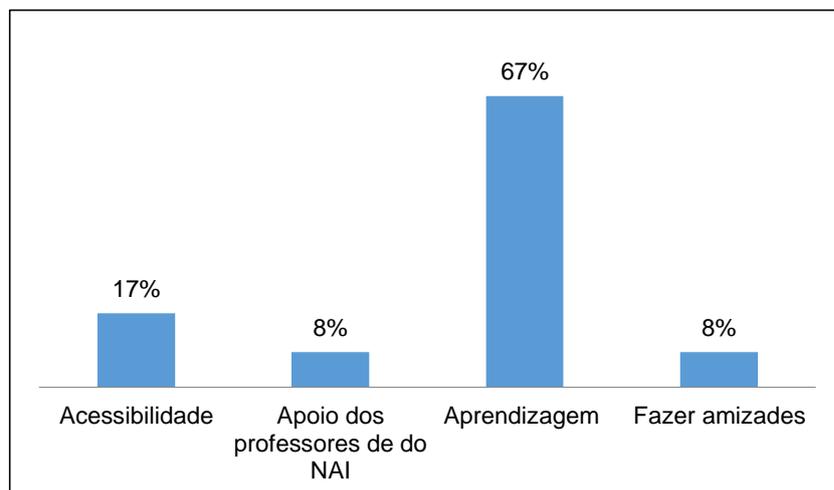


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esse dado aponta para uma expectativa de que todos acompanhem ou estejam num mesmo ritmo de aprendizagem, não levando em consideração que o aprendizado pode acontecer em ritmos distintos de aluno para aluno, e, no caso do estudante com NEE, isso pode ser mais perceptível, dadas as condições inerentes ao TEA (PLETSCH, 2014).

A partir desse olhar e diante das dificuldades observadas, os colegas da turma evidenciaram como principais barreiras para com o aluno com TEA: aprendizagem 67%, acessibilidade 17%, apoio dos professores e do NAI 8% e fazer amizades 8% (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Opinião dos estudantes em relação às barreiras existentes no curso

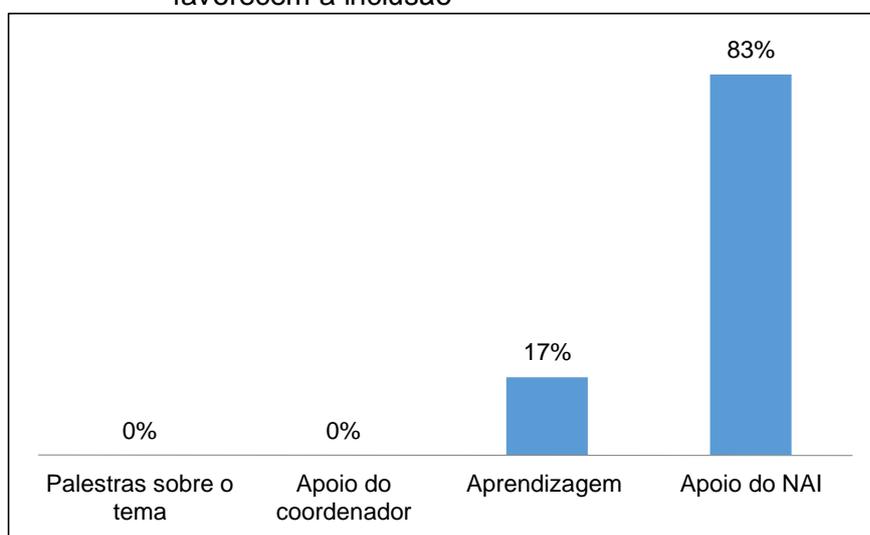


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A aprendizagem preocupa e deve ser objeto de diagnóstico, tanto do professor, como do NAI, para que haja uma intervenção no sentido de que essa dificuldade seja amenizada. Isso faz parte do trabalho de inclusão. Ademais, o tema acessibilidade, discutido anteriormente, é uma barreira do campus, que foi diagnosticada na análise documental e na percepção dos estudantes.

Além das questões relacionadas ao apoio dos professores e do NAI (Gráfico 4), as amizades foram apontadas também pelos colegas de turma do estudante com TEA e são questões às quais a instituição deve trabalhar, a partir da capacitação de servidores com atividades que abordem temas ligados a inclusão. É importante ampliar os investimentos pedagógicos para maximizar os potenciais de aprendizagem desses alunos, tendo o cuidado para não os rotular e nem os deixar à margem dos processos educativos (PLETSCH; GLAT, 2012).

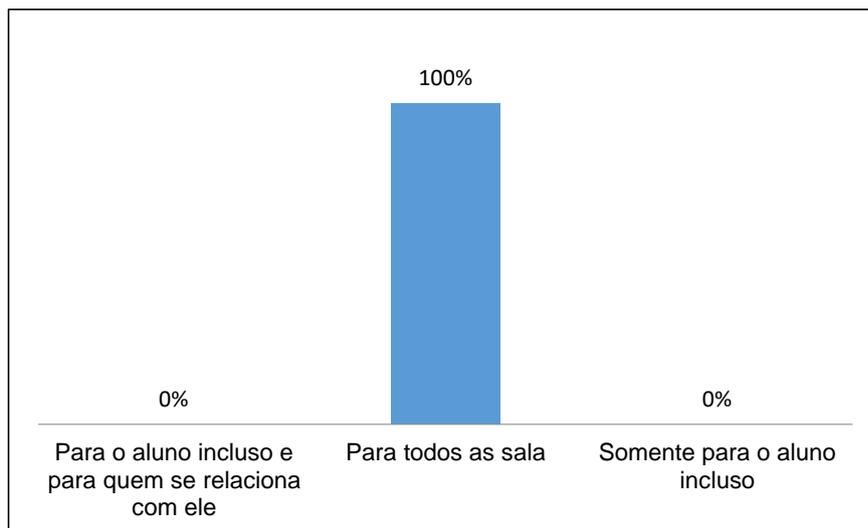
Gráfico 4 – Opinião dos estudantes quanto às circunstâncias que favorecem a inclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Além do NAI, o tema capacitação retorna nesse questionamento, tendo em vista que os estudantes reconhecem a importância da preparação de professores no tema inclusão. Todos os estudantes que participaram da pesquisa indicaram que a inclusão traz benefício para todos, alunos, servidores, instituição e sociedade (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Opinião dos estudantes sobre quem beneficia com a Inclusão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Então, a participação da turma de Eletrotécnica do IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora, nessa pesquisa, reforça o quanto a inclusão deve ser praticada nas instituições de ensino e que essa questão vai além de uma responsabilidade institucional. É uma questão de cidadania, de formação humana integral e omnilateral¹².

Segundo Staub e Peck (1995), estudar em ambientes que valorizam a diversidade, em que estão juntos estudantes com e sem deficiência, pode ter efeitos positivos nas atitudes e nas crenças sociais de alunos sem deficiência, lhes trazendo benefícios da inclusão como: redução do medo das diferenças humanas acompanhada por um maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência ou comportamento diferentes), crescimento da cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas), melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento), desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros) e amizades carinhosas.

Havia um espaço no final do questionário onde os alunos respondentes poderiam sugerir algo que poderia ser criado ou implementado, com objetivo de

¹² A omnilateralidade propõe a formação de um sujeito que seja capaz de viver em sociedade mediante à diversidade humana e os diversos embates que terá que enfrentar no seu dia-a-dia (RAMOS, 2005).

obtenção de melhoria para a inclusão de alunos com deficiência. Todos os estudantes deram suas sugestões, dentre as quais se destacam:

Sugiro que tenham atividades mais inclusivas para estes alunos, práticas que possam aprimorar o entendimento e conhecimento. Profissional mais capacitado que tenham uma forma de lecionar de maneira a melhorar a experiência deste aluno. Palestras que possam melhorar o entendimento de todos, sobre a inclusão de alunos com deficiência (ESTUDANTE 1, 19 anos).

Maior preparo dos professores, ao meu ver todos são preparados. Maior participação do NAI nas aulas, geralmente eles nem sabem o que o aluno está estudando e sua real dificuldade. E mais apoio e compreensão dos colegas, prepará-los para que não haja preconceito e discriminação (ESTUDANTE 2, 22 anos).

Infelizmente tem muitas pessoas preconceituosas em todo local. A maioria das pessoas não conhece a deficiência do cidadão e por isso acaba julgando, esnobando entre outras coisas. Só quando a pessoa começa a saber sobre a deficiência, que se envolve no assunto é tem mais respeito e assim acaba fazendo a sua inclusão. Com isso acho que uma divulgação, passando mais conhecimento às pessoas seria de grande vantagem. Através do conhecimento tem mais respeito, carinho, afeto e outras coisas para a inclusão social do mesmo (ESTUDANTE 3, 24 anos).

No início do curso, aparentemente, poucos professores e nenhum dos alunos sabia que tinha um aluno com essa deficiência e alguns professores e colegas de sala demoraram para acostumar com a forma e o jeito de lidar com ele. Acho que se essa informação sobre o entendimento de como é essa deficiência fosse passada de forma mais clara, conseguíamos antecipar a ajuda a esse colega (ESTUDANTE 4, 41 anos).

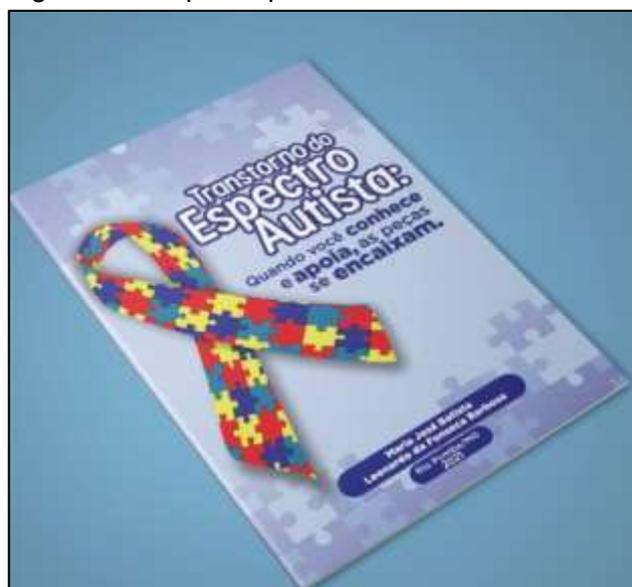
5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi construído para ser aplicado na área geradora do problema pesquisado, como um instrumento de reflexão e mudança do contexto, tendo em vista que os resultados da pesquisa apontaram para problemas ligados a falta de informação e conhecimento da legislação, documentos institucionais e prática pedagógicas de ensino, sobretudo, aquelas que possibilitam a participação dos estudantes, independentemente da sua condição.

Trata-se de um conteúdo textual, com informações úteis para orientar a prática pedagógica dos docentes. Tem por objetivo fornecer informações sobre o Transtorno do Espectro Autista para possibilitar que estes repensem as concepções de inclusão e para promover reflexões sobre práticas que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Optou-se por desenvolver a cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam”, por esta poder ser um instrumento de sensibilização e conscientização dos professores. No IF Sudeste MG, a utilização da cartilha pode ser feita pela equipe pedagógica, em processos de formação e orientação de docentes e em grupos de estudos, como ponto de partida para aprofundamentos na área. Também pode ser fornecida aos docentes que ingressarem na instituição.

Figura 5 – Capa do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora

Para melhor informar sobre a inclusão de alunos com TEA a cartilha apresenta a definição do que é o transtorno, a prevalência, as características mais comuns, estratégias do dia a dia em sala de aula, informações adicionais sobre o tema, breve histórico sobre inclusão escolar, barreiras, documentos institucionais importantes, leis, sugestões de filmes, livros e série, e o depoimento de um professor com TEA.

Figura 6 – Índice da Cartilha

SUMÁRIO	
SÍMBOLOS	6
O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?	7
PREVALÊNCIA DO AUTISMO	10
TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO SENSORIAL - TPS	11
O sintoma mais conhecido é a hipersensibilidade sensorial	11
Características dos tipos do TPS (hipersensíveis e hipossensíveis)	12
IMPORTANTE SABER!	14
Regras	14
Pensamentos por imagens	14
Apego demasiado a determinados temas, em detrimento de outros	15
DIFICULDADE COM O PENSAMENTO ABSTRATO E A LINGUAGEM CONOTATIVA	16
BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR	17
O QUE SÃO BARREIRAS?	19
Algumas sugestões para professores	21
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS IMPORTANTES	21
PEI (Pano Educacional Individualizado)	21
Elementos que compõem a estrutura de um PEI	23
RAT (Regulamento Acadêmico dos Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio)	24
Como deve ser a metodologia para atender os alunos com TEA?	24
Qual o prazo máximo para a conclusão dos cursos de educação profissional e técnica de nível médio?	25
Em qual momento o estudante com TEA pode trancar o curso?	25
Como se dá a verificação do rendimento acadêmico e da promoção de um estudante com TEA?	25
Quantas vezes um estudante com TEA pode ser reprovado de acordo com RAT?	26
Como deverá ser o histórico de um estudante que necessitou de adaptações?	26
Leis importantes	27
Sugestões de filmes	29
Sugestão de série	30
Sugestões de livros	30
Depoimentos de um professor com TEA	31
Referências	32

Fonte: Elaborado pela autora

5.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO

A cartilha “Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam” foi avaliada por um comitê *ad hoc* composto por nove servidores da Instituição: seis professores, uma pedagoga e dois técnicos do NAI no IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora. Realizamos esta escolha pois estes profissionais trabalham ou já trabalharam com o estudante com TEA.

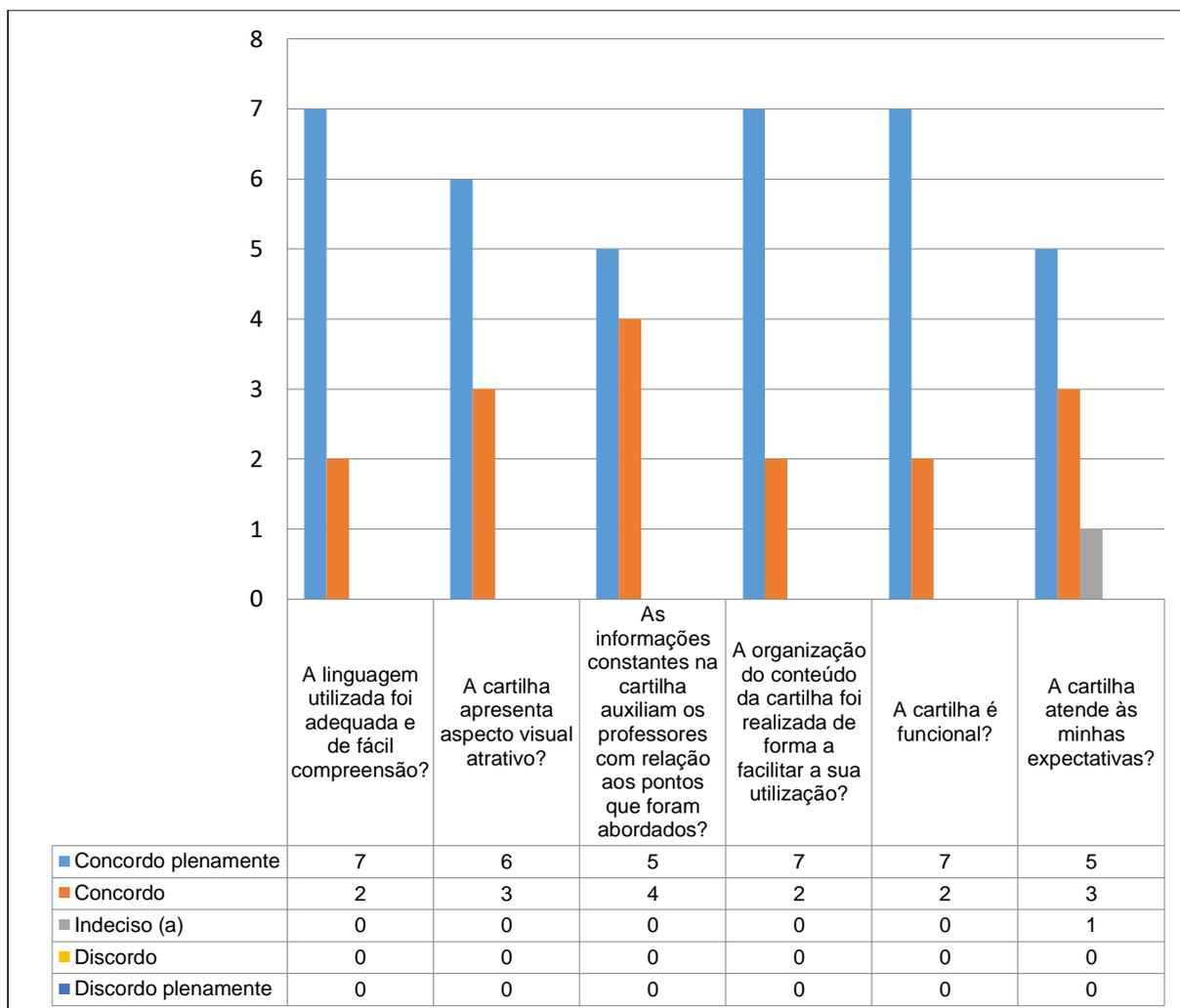
O processo de validação da cartilha teve início com a elaboração de um formulário por meio da ferramenta *Google Forms* (APÊNDICE A). Esta ferramenta proporciona o envio dos questionários por e-mail e permite ao pesquisador acompanhar as respostas em tempo real, além de produzir gráficos e planilhas com os resultados de forma automática.

O cabeçalho do formulário trazia uma apresentação sobre o produto avaliado. Foram elaboradas nove questões, sendo oito questões de múltipla escolha e uma questão aberta para que os avaliadores pudessem dar sugestões para contribuir com a melhoria do produto. Nas seis primeiras questões, avaliou-se a qualidade do produto educacional (cartilha) proposto, no que diz respeito a itens como linguagem utilizada, aspecto visual, organização do conteúdo, funcionalidade e expectativas.

A sétima pergunta questionou se existem, no IF Sudeste MG, processos de formação continuada para os docentes em relação à inclusão escolar. A oitava questão argumentou se os avaliadores acreditavam que esta cartilha poderia ser utilizada como um instrumento norteador de prática pedagógica inclusiva. A última questão foi aberta para sugestões de melhoria da cartilha.

A primeira versão da cartilha foi encaminhada por e-mail para os servidores, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e com o formulário de avaliação on-line no mês de dezembro de 2020, ficando disponível para a avaliação por duas semanas. Neste período, nove servidores (75%) responderam ao formulário.

Gráfico 6 – Respostas obtidas nas seis primeiras questões referentes à avaliação do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora

A avaliação da qualidade do produto educacional apresentou resultado positivo por todos os participantes em seis aspectos analisados. Apenas um dos servidores se considerou indeciso em relação à questão sobre a cartilha atender às expectativas do leitor.

Após estas questões, iniciou-se as considerações a respeito da existência de processos de formação continuada para os docentes em relação à inclusão escolar no IF Sudeste MG. Dos nove participantes, oito deles responderam que não há processos de formação continuada no campus e um participante respondeu que há.

Em seguida, a questão para ser respondida foi se a cartilha poderia ser utilizada como um instrumento norteador de prática pedagógica inclusiva. Todos os participantes responderam que sim, afirmando que a cartilha “Transtorno do

Espectro Autista: Quando você conhece e apoia as peças se encaixam” é um instrumento que pode ser utilizado para ampliar os conhecimentos dos docentes e funcionários da instituição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da inclusão escolar, no que concerne ao aluno com TEA, presente no curso técnico concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora, à luz da análise documental, da pesquisa de campo e da análise dos dados coletados transparecem que a instituição está aberta à inclusão escolar. Percebeu-se que os professores e a equipe do NAI já vêm realizando um trabalho que visa o acolhimento e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, contudo ainda existem barreiras que precisam ser eliminadas.

Na análise documental foi possível observar que existem preocupações com a questão da inclusão, já que os documentos analisados dispõem sobre normas, preveem direitos e deveres relativos a esse paradigma. Porém, incluir vai além do que está proposto nos documentos e legislação, sendo necessárias mudanças de atitudes e de pensamentos que criam barreiras ao atender esse público.

Na Análise do PDI (2014-2020), documento institucional, o tema inclusão aparece em destaque em meio aos pontos fortes e fracos da instituição. Dentre os pontos fracos estão a política deficiente de capacitação e qualificação de servidores, problemas de acessibilidade quanto à NBR 9050, comunicação interna e externa deficientes e políticas de inclusão social deficientes e/ou insuficientes.

Esses pontos foram fortemente observados na pesquisa de campo a partir das observações e dos discursos dos servidores participantes. Nos relatórios de gestão dos anos 2018 e 2019, as ações de capacitação apresentaram diminuição, o que contrasta com as necessidades evidenciadas durante a pesquisa, tendo em vista a necessidade de uma ampliação na política de capacitação e formação, sobretudo aquelas direcionadas a inclusão escolar.

Os relatórios de gestão apresentam desafios a serem perpassados, dentre os quais estão rever e ampliar as políticas de ações inclusivas, ampliar o atendimento universal aos discentes e mitigar as limitações do sistema (SIGAA) para o acompanhamento de discentes com NEE.

Ademais, as capacitações na instituição estão direcionadas para aquelas deficiências visíveis. Aqueles alunos que possuem deficiências que não são vistas, como, por exemplo, imperatividades, TEA, déficit de atenção, dislexia, etc., podem passar sem um acompanhamento ou por um acompanhamento tardio, ocasionando a evasão escolar.

O PEI, documento individual para acompanhamento e assistência aos estudantes com NEE, é algo que precisa ser mais bem trabalhado entre os setores. Precisa deixar de ser apenas um documento burocrático, passando a ser um instrumento de inclusão, no sentido de que haja o acompanhamento, o registro e o encaminhamento de ações dos diversos setores à especificidade relatada, tanto pelo docente, como pela equipe multidisciplinar que assiste o estudante.

A inclusão no curso do IF SUDESTE MG *campus* Juiz de Fora ocorre de maneira fragmentada, o que fica evidente a partir dos discursos da família, dos professores, do coordenador e dos questionários respondidos pelos estudantes. Diante disso, a existência de barreiras como conhecimento superficial dos professores sobre o TEA e sobre as normas e regulamentos relacionados à inclusão no âmbito do IF sudeste MG estão latentes. Outro ponto que pode ser melhorado é o diálogo entre servidores, família e comunidade.

O NAI foi destacado como uma possibilidade de inclusão, tanto pelos professores, quanto pela família do aluno com TEA. Porém, a fragmentação outrora indicada também passa pelo setor, já que não há uma interação entre os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Inexiste ainda uma equipe multidisciplinar para acompanhar, registrar, assistir e refletir conjuntamente sobre o percurso formativo do estudante com TEA.

Durante a pesquisa, observou-se que os professores e estudantes apresentam atitudes de acolhimento e empatia com o aluno com TEA. Isso possibilitou a transposição das barreiras, de modo a incluir em questões relacionadas e minimizar a carência de ações mais específicas.

A partir do diagnóstico da pesquisa, a cartilha foi apresentada como um caminho para perpassarmos as barreiras existentes, tendo em vista que a partir do diagnóstico junto a família, estudantes e servidores do IF sudeste MG, *Campus* Juiz de Fora, foram indicadas ações para possibilitar a inclusão de estudantes com TEA. Estas englobam normas e regulamentos específicos, legislação, material didático para consulta e informações importantes sobre o tema.

Conforme analisado no presente estudo, para que a inclusão efetivamente ocorra, é preciso perceber que cada estudante aprende num ritmo e de uma forma diferente. Assim, o professor, dentro da sua prática docente, precisará apresentar o seu conteúdo sabendo que cada estudante é único e conhecendo as deficiências existentes, sejam elas físicas, intelectuais, visuais ou auditivas. Desse modo, ele

conduzirá melhor os processos de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que as especificidades de cada estudante sejam atendidas.

REFERÊNCIAS

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

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal**, v. 79, n. 4, 2000.

BARBOSA, V. B. **Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 17 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 06 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 08 mar. 2020

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193/pdf_157. Acesso em: 17 nov. 2019.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CIAVATTA, M. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS). In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Tailândia, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca.** Salamanca, Espanha, 1994.

CRUZ, G. C.; GLAT, R.. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvYjnNzQbx7K/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

EMMEL, E. M. G; CASTRO, C. B. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Orgs.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.** Londrina: UEL, 2003.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2005.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERREIRA, R. F. **A Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARKFY6/1/trabalho_final___com_cartilha.pdf. Acesso em 21 fev. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILHO, J. F. B.; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020

GAUDERER, E. C. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. [S.l]: Atheneu, 1993.

GRANDIN. T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. Tradução: Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: <www.livrebooks.com.br/livros/educacao-inclusiva-cultura-e-contidiano-escolar-rosana-glat-ldurs34uuwgc/baixar-ebook>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional em crianças com autismo**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2975/1674.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 mai. 2020.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G. Transtorno de Espectro do Autismo de Alto Funcionamento e aprendizagem de conteúdos acadêmicos. In: CAMARGOS Jr, W (Org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2018.

GRINKER, R. R. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>. Acesso em: 03 dez. 2020.

IFET - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Concepção e diretrizes**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008.

IF SUDESTE MG. BRASIL. **Plano de desenvolvimento institucional 2014 a 2020**. Juiz de Fora, set. 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

IF SUDESTE MG. BRASIL. **Boletim de Serviço nº08/2017. Resolução do CONSU nº20/2107 Agosto de 2017**. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/gestao_pessoas. Acesso em: 21 jun. 2020.

IF SUDESTE MG. **Regulamento acadêmico dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio modalidades: presencial e a distância**. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/reitoria/pro-reitorias/ensino/educacao-basica-e-profissional/regulamento_academico_cursos_tecnicos_rat_presencial_ead_2018.pdf. Acesso em 02. Jun. 2021.

IF SUDESTE MG. **Relatório de gestão do exercício de 2018**. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2018.pdf>. Acesso em 08 fev. 2020.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.177-188, mai./ago. 2008.

LIMA, S. M; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2016, v. 22, n. 2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jun. 2020.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/solange_maria_de_lira-me.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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

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

MASCARO, C. A. A.C.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência Intelectual: desenho para o atendimento educacional especializado. In: Anais do Congresso Internacional de Educação Especial d Inclusiva, 1, 2016. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1435>. Acesso em: 05 Jul. 2020.

MEC. Ministério da Educação. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MEC / SECADI / DPEE. **Nota técnica nº 24 / 2013.** _____. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2020.

MEC / SECADI / DPEE. **Nota técnica nº 106 / 2013.** Orientação à implementação da política institucional de acessibilidade Na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil.** 2016. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno.** Minas Gerais, 2018. 52 p.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 02 dez. 2020.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NUNES, S. C. T. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre, 2012. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

OLIVEIRA, W. M. **Ações Inclusivas no âmbito do IF Sudeste MG: um processo em construção**. 2017. 2020. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017a. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-WanessaMoreiradeOliveira19.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, W. M. **GUIA ORIENTADOR: ações inclusivas para atendimento ao público-alvo da Educação Especial no IF Sudeste MG**. UFF, 2017b. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/sjdr/guia_versao-acessivel.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1807529>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PEREIRA, L. A. C. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local**. Campos dos Goytacazes, 2003. 122f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ, 2003.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan.-abr. 2012.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Juiz de fora, 2011.140f. Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2019.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

RODRIGUES, J. C. **Caminhos de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola técnica em música**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1301561. Acesso em: 02 dez. 2020.

ROLIM, M. **A formação de Jovens violentos para uma etiologia da disposicionalidade violenta**, 2014. 246 f. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102225/000931115.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mai. 2020.

RUMBERGER, R. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. **American Educational Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 583-625, 1995.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:

<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SCHNEIDER, T. B. Y.; VELASQUES, B. B. O cérebro autista. In: VELASQUES, B. B; RIBEIRO, P. **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos**. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

SECADI/SESU. **Documento Orientador Programa Incluir** - acessibilidade na educação superior. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. de 2019.

SILVA, I. M. A. **Políticas de Educação Profissional para Pessoas com Deficiência**. Belo Horizonte, 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

STAUB, Debbie; PECK, Charles A. What Are the Outcomes for Nondisabled Students?. **Educational leadership**, v. 52, n. 4, p. 36-40, 1995.

VALERA, J. R., **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

VAN MUNSTER, M. A. et al. Plano de ensino individualizado aplicado à educação física: validação de inventário na versão em português. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 15, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4186/3058>. Acesso em: 18 jan. 2020.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan.-abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com o responsável pelo aluno com TEA

1. DADOS SÓCIODEMOGRÁFICO E DADOS PESSOAIS

Idade_____

Estado civil: () Solteira; () Casada ou com companheiro; () Viúva;

Quantos Filhos_____

Escolaridade:_____

Profissão:_____

Religião:_____

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA

- a) Fale um pouco sobre seu filho;
- b) Quando vocês perceberam os primeiros sinais do autismo no seu filho? quais foram esses sinais?
- c) Qual era a característica mais evidenciada? prejuízo na linguagem, na interação social ou em movimentos repetitivos?
- d) Qual foi o tratamento indicado? Fizeram adesão ao tratamento proposto pelos especialistas? E qual foi a resposta?
- e) Qual é o histórico escolar do seu filho?
- f) As escolas e professores tem conhecimento sobre o autismo e oferecem apoio à inclusão?
- g) Como é o contato do seu filho com outras pessoas?
- h) Quais são as maiores barreiras que vocês encontraram na vida escolar do seu filho?
- i) Como você descreveria o processo de inclusão que vindo sendo realizado pela Instituição?
- j) Qual é o papel da família no processo de inclusão escolar?
- k) Quais profissionais você considera importantes para um processo de inclusão?
- l) Você tem algo a acrescentar, sugestões, críticas.

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com os professores

1. DADOS SÓCIODEMOGRÁFICO E DADOS SOBRE A PROFISSÃO

Idade_____

Estado Civil: () Solteira (o); () Casada(o) ou com companheira(o); () Viúva(o);

Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade:

Graduação: () Não () Sim, em que? _____

Pós Graduação: () Não () Sim, em que? _____

Mestrado: () Não () Sim, em que? _____

Doutorado: () Não () Sim, em que? _____

Curso na área de inclusão ou mais especificamente em autismo: () Não () Sim

Se sim, quais? _____

Tempo de atuação na área:_____

Experiência com jovens com deficiência em sala de aula:

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA

➤ **Fale um pouco sobre sua turma:**

➤ **Inclusão**

- a) Quando falamos a palavra inclusão o que vem na sua mente?
- b) Em sua vida profissional já se deparou com situações de inclusão ou de demanda de ações para que a inclusão acontecesse? Se sim, quais situações?
- c) Como você considera que a inclusão escolar possa impactar no sistema educacional? Por quê?

➤ **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

- a) O que você entende por autismo?
- b) Quais foram os pensamentos/sentimentos ao saber que teria um(a) aluno(a) com o Transtorno do Espectro Autista na turma?
- c) Você recebeu alguma orientação/capacitação sobre o autismo?
- d) Houve alguma mudança na sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, qual (is) modificação (modificações) ocorreram?
- e) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno com você, com os alunos e com os demais funcionários da Instituição?
- f) Você tem encontrado desafios no dia a dia de sala de aula? Você pode relatar, quais são?
- g) Você tem conhecimento das ações que o Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) desenvolve no campus? Se sim, como você avalia o apoio do núcleo nesse processo de inclusão de alunos com TEA?
- h) Você poderia sugerir algo que poderia ser implementado para obtenção desta melhoria no processo de inclusão?
- i) Como você percebe a participação da família neste processo de inclusão?
- j) Como você avalia o processo de inclusão de alunos TEA nesta instituição de um modo geral?
- k) Você tem algo a acrescentar, sugestões, críticas.

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada para o coordenador do curso

1. DADOS SÓCIODEMOGRÁFICO E DADOS SOBRE A PROFISSÃO

Idade_____

Estado Civil: () Solteira(o); () Casada(o) ou com companheira(o); () Viúva(o);

Sexo: () Feminino () Masculino

Escolaridade:

Graduação: () Não () Sim, em que? _____

Pós Graduação: () Não () Sim, em que? _____

Mestrado: () Não () Sim, em que? _____

Doutorado: () Não () Sim, em que? _____

Curso na área de inclusão ou mais especificamente em autismo: () Não () Sim

Se sim, quais? _____

Tempo de atuação na área:_____

Experiência com jovens com deficiência:_____

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA

➤ **Inclusão**

- a) O que você entende por inclusão? Quando falamos a palavra inclusão o que vem na sua mente?
- b) Em sua vida profissional já se deparou com situações de inclusão ou de demanda de ações para que a inclusão acontecesse? Se sim, quais situações?

➤ **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

- a) O que você entende por autismo?
- b) Quais foram os pensamentos/sentimentos ao saber que teria um(a) aluno(a) com o Transtorno do Espectro Autista no curso?
- c) Você recebeu alguma orientação/capacitação sobre o autismo?
- d) Você tem encontrado desafios no dia a dia como coordenadora? Você pode relatar, quais são?
- e) Como você avalia o apoio do Núcleo de Ações Inclusivas nesse processo de inclusão de alunos com TEA?
- f) Que demandas os professores que atuam com estudantes com autismo apresentam, no cotidiano?

- g) Que políticas e estratégias vêm sendo implantadas para assegurar a formação continuada dos professores na instituição? E quais deveriam ser implantadas?
- h) Como a formação continuada de professores está sendo planejada e oferecida?
 - *Quantas foram, e quantos professores participaram?
 - *Foram à distância ou presenciais?
 - *Quais os conteúdos abordados e quais os recursos, materiais de apoio foram oferecidos aos professores?
- i) Quais deveriam ser as condições institucionais a serem asseguradas às docentes para que os estudantes tivessem garantida a efetivação de uma educação inclusiva?
- j) Como você avalia o processo de inclusão de alunos TEA nesta instituição de um modo geral?
- k) Você poderia sugerir algo que poderia ser implementado para obtenção desta melhoria no processo de inclusão?
- l) Você tem algo a acrescentar, sugestões, críticas.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
ELETROTÉCNICA

**QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
ELETROTÉCNICA**

BLOCO 1: SÓCIODEMOGRÁFICO

1. Idade (em anos): |__|__| Data de nascimento: ____ / ____ / _____

2. Sexo do (a) entrevistado(a)	
Masculino	1
Feminino	2

3. Qual sua cor ou raça?	
Branca	1
Preta	2
Parda	3
Amarela (asiático, japonês)	4
Indígena	5
Outros	6

4. Você mora com quem?	
Pais	1
Amigos	2
Outros familiares	3
Instituição	4
Outros	5

5. Quantas pessoas moram na sua casa?

|__|__|

6. Você trabalhou com remuneração ou recebeu bolsa de estudo nos últimos 6 meses?	
Período integral	1
Período parcial	2
Não trabalhei	3
Esporádico (bicos)	4
Bolsa (família, ONG)	5
Bolsa estudo	6
Outros	7

7. Quem é o chefe da família? (Em caso de dúvida do entrevistado, eleger aquele que tiver maior Instrução).

Pai	1
Mãe	2
Avô	3
Avó	4
Outro _____	5

8. Qual é o grau de instrução do chefe da família?

Analfabeto/ até 3ª Série Fundamental	1
4ª Série do Ensino Fundamental	2
Fundamental completo	3
Médio completo	4
Superior completo	5

9. QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três ou mais
Televisão em cores	(A)	(B)	(C)	(D)
TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)
Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
Acesso a internet	(A)	(B)	(C)	(D)
Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
Banheiro	(A)	(B)	(C)	(D)

BLOCO 2: Estudos

1. Em Sala de aula

Acompanho a matéria exposta pelo professor e Fico à vontade para fazer perguntas	1
Fico perdido durante a explicação do professor e Converso com os colegas durante as aulas	2

2. Frequenta a biblioteca?

Sim, com frequência	1
Às vezes	2
Não frequento	3

3. Estuda nos finais de semana?	
Sim	1
Não	2

4. Nos últimos 12 meses, você teve algum tipo de apoio escolar?	
Sim achei necessário	1
Sim, meus pais acharam necessário	2
Sim, sugestão da escola	3
Não	4

5. Como você avalia seu desempenho nos estudos?	
Ótimo	1
Bom	2
Regular	3

BLOCO 3: Inclusão

1. Você sabe o que é Inclusão Escolar?	
Tenho bastante conhecimento sobre esse assunto	1
Tenho conhecimento sobre esse assunto	2
Tenho pouco conhecimento sobre esse assunto	3
Não tenho conhecimento sobre esse assunto	4

2. Você auxilia ou já auxiliou algum colega com deficiência a realizar alguma atividade em sala?	
Sim	1
Não	2

3. De acordo com o que você observa na sua sala de aula, o estudante com deficiência que apresenta alguma deficiência realiza todas as atividades propostas ou, às vezes, ele fica sem realizar algumas das atividades?	
Sim, o estudante consegue realizar todas as atividades propostas;	1
Não, o estudante às vezes não consegue realizar todas as atividades propostas.	2

4. Na sua opinião quais são as barreiras que os estudantes com deficiência enfrentam no curso?	
Fazer amizades;	1
Aprendizagem;	2
Apoio dos professores e do Núcleo de Ações Inclusivas(NAI);	3

Acessibilidade	4
Outras _____	5

5. Você acredita que a inclusão de um aluno (a) com deficiência no ensino Técnico Profissional traz benefício:

Somente para o (a) aluno(a) incluso(a)	1
Para todos os colegas da sala;	2
Traz benefício tanto para o(a) aluno(a) incluso(a) quanto para todos que relacionam com o(a) mesmo(a).	3

6. No seu campus, quais as possibilidades que colaboram para que Inclusão realmente aconteça?

Apoio do NAI;	1
Professores preparados para lidar com o tema;	2
Apoio do Coordenador do Curso;	3
Palestras esclarecedoras sobre o tema;	4

7. Você conhece o NAI do campus?

Sim	1
Não	2

8. Você acredita que este núcleo tem atendido satisfatoriamente os alunos que dele necessitam?

Sim	1
Não	2

9. Você tem alguma sugestão de algo que poderia ser criado ou implementado para obtenção da melhoria da inclusão de alunos com deficiência?

APÊNDICE E – Autorização para o desenvolvimento da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Ofício 001/2019
Rio Pomba-MG, 16 de janeiro de 2019.

Ao Senhor
Sebastião Sérgio de Oliveira
Diretor-geral do Campus Juiz de Fora

Assunto: Autorização para desenvolvimento de pesquisa

Prezado Senhor,

Enquanto estudante do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ministrado no Campus Rio Pomba, venho solicitar-lhe autorização para o desenvolvimento da pesquisa "A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica".

1. A pesquisa tem como objetivo investigar as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico a partir dos discursos dos professores, técnicos e estudantes do IF Sudeste MG Campus Juiz de Fora e seus responsáveis.
2. Para efetivar com mais clareza os objetivos deste estudo, será realizada uma pesquisa qualitativa, na via estudo de caso por meio de observação, entrevistas, questionários, a fim de compreender e analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, a observação ocorrerá por meio de apreciação da relação entre o estudante com o transtorno e com os colegas e com os professores, bem como nos espaços de aprendizagem e convivência dentro do ambiente escolar. Em níveis mais complexos desta interação, como: refeitório, cantina, biblioteca, situações ocasionais e circunstanciais, solicito sua autorização para efetivar a pesquisa.
3. Reafirmando a importância de tal proposta de pesquisa para o cumprimento da missão do IF Sudeste MG e a consonância do projeto com o Plano de Desenvolvimento Institucional, colocamo-nos à disposição para fornecer quaisquer informações que se fizerem necessárias, garantindo, ainda, que a execução somente terá início após o aval do Comitê de Ética da instituição, por meio da Plataforma Brasil.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

Na certeza de contar com vossa atenção, respeitosamente, despeço-me.



Maria José Batista
Mestranda - ProfEPT

De acordo.



Prof. Dr. Leonardo da Fonseca Barbosa
Orientador
Prof EBTT IF Sudeste MG, Campus Rio Pomba

Autorizado
em 18/01/2019

Sebastião Sérgio de Oliveira
Diretor Geral
IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora
Portaria nº 569 - DOU de 18/09/2017

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável
(mãe) do estudante com Transtorno do Espectro Autista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Atendimento à Resolução CNS 510/2016)
Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do Projeto: “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi redigido em conformidade com a resolução CNS 510/2016.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico a partir dos discursos dos professores, do coordenador, dos estudantes, e do responsável pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O motivo para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância que se ofereça à todos que convivem com estudantes com Transtorno do Espectro Autista esclarecimentos sobre o tema para que tenham uma formação crítica, que proporcione conhecimento sobre a inclusão e seus principais direitos e deveres para o exercício pleno da cidadania.

Para tal pesquisa é de fundamental importância a sua participação. Ao aceitar participar desta pesquisa será realizada uma entrevista com a senhora buscando um diálogo acerca do tema Inclusão de Estudantes com TEA

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurados os direitos à indenização. Você será esclarecida(a) em qualquer aspecto que deseje e estará livre para participar ou recusar a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação sua a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido (a) pelo pesquisador. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e não será identificável em nenhuma publicação.

Embora sua participação possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, a fim de evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado sendo sua privacidade mantida durante todas as fases da pesquisa. Além disso, destaco que não será forçada a responder as perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com

o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Maria José Batista
Mestranda em Ensino - PROFEPT

CONTATOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome: Maria José Batista

Endereço: Rua Major Olímpio Moreira, 54, APT 302, Centro.

CEP: 36180000 / Rio Pomba - MG

Fone: (32) 988735906

E-mail: mariajosebatista66@yahoo.com.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEPH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – IF Sudeste MG

Av Luz Interior, 360, 9º andar, bairro Estrela Sul, Juiz de Fora – MG. CEP: 36030-776

Telefone: (32) 98436-3504 / E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

APÊNDICE G – Termo de Consentimento livre e esclarecido para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os demais estudantes maior de idade da turma do curso técnico em eletrotécnica

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Atendimento à Resolução CNS 510/2016)
Identificação do Projeto de Pesquisa**

Título do Projeto: “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi redigido em conformidade com a resolução CNS 510/2016.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as barreiras e a possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico a partir dos discursos dos professores, do coordenador, dos estudantes e do responsável pelo estudante com Transtorno do Espectro (TEA). O motivo para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância que se ofereça a todos que convivem com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) esclarecimentos sobre o tema para que tenham uma formação crítica, que proporcione conhecimento sobre a inclusão e seus principais direitos e deveres para o exercício pleno da cidadania.

Nesta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: Ao aceitar participar desta pesquisa, solicitarei que responda a um questionário com questões fechadas e abertas sobre o seu perfil e conhecimentos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido (a) pelo pesquisador. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e não será identificado em nenhuma publicação.

Embora sua participação possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, a fim de evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado sendo sua privacidade mantida durante todas as fases da pesquisa. Além disso, destaco que não será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com

o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Maria José Batista
Mestranda em Ensino - PROFEPT

CONTATOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome: Maria José Batista

Endereço: Rua Major Olímpio Moreira, 54, APT 302, Centro.

CEP: 36180000 / Rio Pomba - MG

Fone: (32) 988735906

E-mail: mariajosebatista66@yahoo.com.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEPH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – IF Sudeste MG

Av Luz Interior, 360, 9º andar, bairro Estrela Sul, Juiz de Fora – MG. CEP: 36030-776

Telefone: (32) 98436-3504 / E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

APÊNDICE H – Termo de Consentimento livre e esclarecido para os docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Atendimento à Resolução CNS 510/2016)
Identificação do Projeto de Pesquisa

Título do Projeto: “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”.

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso Técnico em Eletrotécnica, IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora”.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi redigido em conformidade com a resolução CNS 510/2016.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico a partir dos discursos dos professores, do coordenador, estudantes e do responsável pelo aluno com Transtorno do Espectro Autista.

O motivo para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de ser de grande importância que se ofereça à todos que convivem com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) esclarecimentos sobre o tema para que tenham uma formação crítica, que proporcione conhecimento sobre a inclusão e seus principais direitos e deveres para o exercício pleno da cidadania.

Nesta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: Ao aceitar participar desta pesquisa, será realizada uma entrevista individual buscando um diálogo acerca do tema da pesquisa. A partir das análises dos dados, almeja-se à produção de uma cartilha para os professores do IF Sudeste MG, Campus Juiz de Fora sobre a inclusão de alunos com TEA nos cursos técnicos. Estas cartilhas serão entregues a vocês durante a realização de uma apresentação e discussão sobre o tema, depois desse momento será solicitado que respondam um questionário avaliando o produto (cartilha).

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido (a) pelo pesquisador. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e não será identificado em nenhuma publicação.

Embora sua participação possa gerar desconfortos e exposição, garanto que, a fim de evitá-los, seu nome verdadeiro não será usado sendo sua privacidade mantida durante todas as fases da pesquisa. Além disso, destaco que não será forçado a responder a perguntas que não queira, nem sofrerá qualquer outro tipo de coação.

Espera-se que a pesquisa contribua para o desenvolvimento cidadão e ético dos estudantes, possibilitando uma formação emancipatória para uma atuação crítica na sociedade. Ademais, por meio desta experiência, possibilitar-se-á a você trocar experiências sobre práticas de inclusão que poderão ser incorporadas à sua atuação docente com vistas a proporcionar uma formação integral aos estudantes.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Maria José Batista
Mestranda em Ensino - PROFEPT

CONTATOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome: Maria José Batista

Endereço: Rua Major Olímpio Moreira, 54, APT 302, Centro.

CEP: 36180000 / Rio Pomba - MG

Fone: (32) 988735906

E-mail: mariajosebatista66@yahoo.com.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEPH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – IF Sudeste MG

Av Luz Interior, 360, 9º andar, bairro Estrela Sul, Juiz de Fora – MG. CEP: 36030-776

Telefone: (32) 98436-3504 / E-mail: etica.pesquisa@ifsudestemg.edu.br

APÊNDICE I – Formulário de avaliação do produto

AVALIAÇÃO DA CARTILHA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Quando você conhece e apoia, as peças se encaixam.

Este formulário foi elaborado com o intuito de validar o produto educacional intitulado TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Quando você conhece e apoia, as peças se encaixam, desenvolvido por Maria José Batista, como quesito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT.

Existe no IFSUDESTEMG processos de formação continuada dos docentes em relação à Inclusão escolar?

- Sim
- Não

Acredita que esta cartilha pode ser utilizada como um instrumento norteador de prática pedagógica inclusiva?

- Sim
- Não

Sobre a Cartilha proposta, responda:

	Concordo plenamente	Concordo	Indeciso(a)	Discordo	Discordo plenamente
A linguagem utilizada foi adequada e de fácil compreensão.	<input type="radio"/>				
A Cartilha apresenta aspecto visual atrativo.	<input type="radio"/>				
As informações constantes na Cartilha auxiliam os professores com relação aos pontos que foram abordados.	<input type="radio"/>				
A organização do conteúdo da cartilha foi realizada de forma a facilitar sua utilização.	<input type="radio"/>				
A cartilha é funcional?	<input type="radio"/>				
A cartilha atende as minhas expectativas.	<input type="radio"/>				

Caso tenha sugestões para melhoria desta cartilha, apresente abaixo:

Sua resposta
