



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ALLANA KARINE AURELIANO DA SILVA

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DO
CONHECIMENTO E DA INCLUSÃO ESCOLAR

Aracaju/SE

2024

ALLANA KARINE AURELIANO DA SILVA

Linha de pesquisa:

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto:

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DO
CONHECIMENTO E DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bozi Ferrete

Aracaju/SE

2024



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA



ALLANA KARINE AURELIANO DA SILVA

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DO
CONHECIMENTO E DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 02 de dezembro de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Bozzi Ferrete
Instituto Federal do Sergipe – Orientador

Prof. Dr. Marco Arlindo Amorim Melo Nery
Instituto Federal do Sergipe

Prof.ª Dr.ª Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E EXTENSÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA



ALLANA KARINE AURELIANO DA SILVA

Oficina Educativa: práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos
Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e
Tecnológica

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 02 de dezembro de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Bozzi Ferrete
Instituto Federal do Sergipe – Orientador

Prof. Dr. Marco Arlindo Amorim Melo Nery
Instituto Federal do Sergipe

Prof. Dr. Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Examinadora externa – Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre reservar o melhor para minha vida e mais uma vez me mostrar que Seus planos são maiores e melhores que os meus.

A minha filha Helena que, ainda no ventre, tornou-se minha maior motivação.

Ao meu esposo pelo companheirismo e incentivo diários.

Aos meus pais e irmãos por serem meu porto seguro sempre e ao meu cunhado pela elaboração do guia didático.

Ao meu orientador, Rodrigo Bozi Ferrete, responsável pela leveza e tranquilidade do meu percurso acadêmico, meu muito obrigada por todos os ensinamentos, disponibilidade e por todas as palavras de acolhimento e de incentivo.

Aos meus colegas de turma por tornarem a caminhada mais leve e prazerosa.

Aos participantes da pesquisa, em especial à estudante com TEA e sua mãe pela confiança deposita e ao Professor Paulo César Lima pela valiosa contribuição durante a preparação e aplicação da oficina pedagógica.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com a igualdade.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A educação inclusiva dos discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta vários desafios, dentre eles está a falta de conhecimento da comunidade escolar para lidar com as situações específicas do transtorno e a necessidade de formação inicial e continuada dos docentes. O presente estudo se dedicou a compreender como se estabelece o processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju e, para tanto, buscou-se responder a três objetivos específicos: refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT; analisar a percepção do discente com TEA e dos profissionais em educação sobre o autismo e sobre os fatores que interferem no processo de inclusão e, como produto educacional, realizar uma oficina pedagógica com futuros docentes para ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada através de revisão bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada, utilizando-se a análise de dados na perspectiva da Análise de Discurso de Orlandi, a partir do estabelecimento das categorias: TEA e inclusão; Educação inclusiva na EPT e Formação de professores e Práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre a importância da educação inclusiva; a identificação da relação direta entre os princípios da EPT e os da educação inclusiva, sobretudo no tocante à integralidade e a formação para vida; além de demonstrar a importância da formação inicial e continuada do docente. Espera-se, portanto, que a presente pesquisa, por meio da reaplicação da oficina educativa, contribua de maneira significativa para melhor compreensão do processo de inclusão escolar do discente com TEA e, sobretudo, forneça subsídio para o fomento do pensamento crítico e reflexivo sobre as possíveis práticas educativas capazes de promover a inclusão por meio do compromisso coletivo, acolhimento das singularidades e respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva.

ABSTRACT

The inclusive education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) faces several challenges, among them is the lack of knowledge of the school community to deal with the specific situations of the disorder and the need for initial and continuing teacher education. The present study was dedicated to understanding how the process of school inclusion of students with ASD is established at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sergipe, Aracaju Campus and, to this end, it sought to respond to three specific objectives: to reflect on the importance of inclusive education in the context of Professional and Technological Education – EPT; to analyze the perception of students with ASD and professionals in education about autism and about the factors that interfere with the inclusion process; to hold a pedagogical workshop with future teachers to expand knowledge about ASD and about the possible pedagogical practices that favor the process of inclusion of students with ASD in Professional and Technological Education. This is an applied research, with a qualitative approach, whose data collection was carried out through a bibliographic review, documentary analysis and semi-structured interview, using Orlandi's Discourse Analysis for data analysis, from the establishment of the categories: ASD and inclusion; Inclusive education in EPT and Teacher training and inclusive pedagogical practices. The results of the research demonstrated the need to expand knowledge about ASD and the importance of inclusive education; the identification of the direct relationship between the principles of EFA and those of inclusive education, especially with regard to integrality and training for life; in addition to demonstrating the importance of initial and continuing teacher education. It is expected, therefore, that this research, through the reapplication of the educational workshop, will contribute significantly to a better understanding of the process of school inclusion of students with ASD and, above all, provide support for the promotion of critical and reflective thinking about possible educational practices capable of promoting inclusion through collective commitment, acceptance of singularities and respect for differences.

Keywords: Professional and Technological Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusive education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA	20
2.1	Instrumentos de coleta e análise de dados	22
3	CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	26
3.1	Trajetória e Percepções da discente com TEA	30
3.2	Percepções da Gestão e do NAPNE sobre o processo de inclusão escolar	35
3.3	Percepções dos Professores sobre o processo de inclusão escolar	41
4	PRODUTO EDUCACIONAL	48
4.1	Oficina pedagógica como estratégia de formação	49
4.2	Primeiro momento: aproximação da realidade/sensibilização	52
4.3	Segundo momento: aprofundamento/reflexão	58
4.4	Terceiro momento: construção coletiva	65
4.5	Quarto momento: conclusão/compromisso	67
5	ANÁLISE DE DADOS	73
5.1	Transtorno do Espectro Autista e Inclusão	75
5.2	Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica	84
5.3	Formação dos Professores e as Práticas Pedagógicas Inclusivas	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICES	115
	Apêndice A – Roteiro de entrevista com a discente com TEA e sua mãe	116
	Apêndice B – Roteiro de entrevista com os professores	117
	Apêndice C – Roteiro de entrevista com os profissionais do NAPNE	118
	Apêndice D – Roteiro de entrevista com os gestores	119
	Apêndice E – Questionário de avaliação do produto educacional.....	120
	Apêndice F – Produto Educacional	121
	ANEXO I – LEI 12.764 DE 2012	122

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, é oportuno registrar como surgiu o interesse da pesquisadora pela temática educação inclusiva e pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Primeiro, por ser enfermeira e atuar na área de educação em saúde, seguimento da enfermagem que se dedica a ensinar e ampliar o conhecimento das pessoas sobre a saúde individual e coletiva; em segundo lugar pelo fato de possuir em seu núcleo familiar uma adolescente, diagnosticada tardiamente com TEA e por acompanhar as dificuldades envolvidas em seu processo de aprendizagem no ensino público regular como consequência da falta de conhecimento da família e de preparo dos educadores.

Ademais, o fato de ser servidora pública em uma instituição de ensino e, ao atuar na área de promoção à saúde do servidor, foi possível constatar que a maior parte das solicitações e concessões de horário especial aos servidores públicos do IFS está relacionada ao diagnóstico de TEA de seus filhos durante a primeira infância, o que demonstra um aumento no número de diagnóstico nessa fase da vida, sobretudo como consequência do acesso à informação, mas também provoca uma reflexão sobre como tem sido a experiência dos estudantes adolescentes com TEA matriculados no ensino médio integrado dessa referida instituição. A educação que se pretende inclusiva está sendo implementada? A escola está preparada para garantir o acesso e a permanência desses estudantes? Práticas pedagógicas inclusivas estão sendo implementadas em sala de aula? Quais os caminhos possíveis para se alcançar a inclusão escolar estabelecida em lei? Esses foram alguns dos questionamentos que surgiram e induziram a escolha por esse tema de pesquisa.

Para dialogarmos sobre a importância da educação inclusiva, faz-se necessário uma reflexão sobre como, historicamente, originou-se o processo de aquisição do conhecimento, para qual finalidade se destinava e qual o papel da educação nos dias atuais. Sabe-se que o ser humano se caracteriza pela inerente capacidade de pensar e, por conseguinte, pela possibilidade de pautar o seu agir de acordo com objetivos concretos, em um movimento de constante transformação da natureza e de si mesmo, e essa mutabilidade se concretiza por meio do trabalho, que por sua vez é responsável pela formação humana em seus inúmeros aspectos, dentre eles o educativo.

A educação escolar surge, portanto, nesse contexto de constante adaptação do homem para atender aos diferentes modos de produção que ocorreram ao longo da história. Convém ressaltar que, desde o início desse movimento em direção à formação educacional, se assim podemos chamar, o acesso à educação foi restrito a uma parcela específica da sociedade, aquela

detentora de dinheiro e de poder, enquanto a classe trabalhadora recebia uma educação deficitária e fragmentada, contribuindo para segregação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, como bem descreve Ciavatta (2014). De igual modo, as pessoas com deficiência são, ao longo da história, impactadas pelos processos educacionais e de trabalho excludentes. Atualmente, o ambiente escolar é concebido como um direito constitucionalmente adquirido e resguardado a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se apresenta como uma modalidade educacional que busca a superação da dualidade estrutural existente, ao propor uma formação humana integrada, cujo objetivo é preparar o indivíduo para atuar no mundo do trabalho de maneira crítica e consciente da sua realidade, que segundo Ciavatta (2005, p. 2), consiste em “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão”, o que também supõe a preparação desses indivíduos para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade.

No entanto, apesar de atualmente haver grande discussão sobre o tema, os desafios para se alcançar os ideais de igualdade de direitos e o respeito às diversidades ainda são grandes, pois o fato do discente com necessidade específica ter acesso ao ensino regular e à educação profissional, não significa que os processos de ensino e de aprendizagem estão sendo inclusivos, sobretudo para as pessoas com distúrbios de ordem neurológica, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por prejuízos sociocomunicativos, comportamentos estereotipados e repertório restrito de atividades e interesses, e que, portanto, necessita que a escola implemente estratégias pedagógicas acessíveis que vão desde a adaptação de recursos e técnicas de ensino e avaliação à reformulação do currículo, quando necessário.

Desse modo, este estudo pretende responder ao seguinte problema de pesquisa: quais implementações da educação inclusiva ocorrem com estudantes com TEA no ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju?

Para responder a essa pergunta, é necessário, antes de tudo, entender sobre qual contexto específico de Educação Profissional estamos falando e o conceito de modalidade integrada. A educação profissional técnica de nível médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma modalidade de ensino que se desenvolve de maneira articulada com o ensino médio, podendo ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente. A modalidade integrada, objeto deste estudo, destina-se somente a quem já concluiu o ensino fundamental e o curso é planejado de forma a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica, enquanto cursa o ensino médio, por meio de matrícula única (Brasil, 1996). A carga horária mínima anual

prevista para o ensino médio é de oitocentas horas e quando há integração com a educação profissional, a legislação prevê uma ampliação na carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 2004), sendo, portanto, uma carga horária elevada e que exige grande dedicação dos estudantes.

Por muito tempo, o termo ensino médio integrado esteve associado ao ensino de múltiplas técnicas, ofertado através de uma educação fragmentada, mas a EPT ofertada pelos Institutos Federais trabalha com a concepção de educação politécnica defendida por Marise Ramos (2008, p. 3), ou seja, aquela que “ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Nesse âmbito, percebe-se que o sentido de integração não se restringe ao valor pedagógico, mas sim a uma formação humana integrada que, ao considerar todas as dimensões da vida durante o processo formativo, é capaz de promover a transformação da realidade social dos sujeitos.

No entanto, a autora também reconhece que o currículo integrado se apresenta como algo desafiador, cuja consolidação depende da superação de conflitos históricos sobre o papel da escola, sobre “os limites de um currículo fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos” (Ramos, 2012, p. 108), outro agravante é que, apesar da proposta de integração, a carga horária é extensa e marcada pela falta e/ou escassez da interdisciplinaridade.

Ao considerarmos o contexto do estudante com TEA matriculado no ensino médio integrado, temos uma realidade onde os desafios supracitados são acrescidos aos do transtorno, sendo, portanto, um adolescente vivenciando todas as mudanças inerentes a essa fase da vida e que, a depender de cada caso, pode apresentar também dificuldades no processo de aprendizagem, mas está matriculado em diversas disciplinas e que, mesmo com prejuízos na comunicação e interação social, frequenta a escola nos dois turnos. Torna-se evidente que, diante das complexidades apresentadas, a escola precisa compreender que para esses estudantes, a inserção no ensino regular e o acesso à educação profissionalizante não são suficientes e que é papel social da escola implementar uma educação que seja inclusiva e comprometida com a promoção da igualdade de possibilidades e de oportunidades.

Após reflexão sobre os desafios mencionados, partimos do entendimento de que apesar de todas as contradições, seja de ordem política, social e/ou ideológica, que direta ou indiretamente exercem influência sobre a educação, a escola se constitui como um espaço

oportuno para formação humana e para transformação social e, sendo assim, precisa estar preparada e comprometida com a promoção do pleno desenvolvimento do educando com TEA, o qual só pode ser atingido se houver garantias para além do acesso ao ensino regular, o qual tem ocorrido com maior frequência, como consequência do aumento no número de diagnósticos.

De acordo com o levantamento bienal divulgado em 2023 pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos e principal referência mundial a respeito da prevalência de autismo, 1 em cada 36 crianças de 8 anos estão dentro do espectro (CDC, 2023). No Brasil, não temos estudos sobre prevalência do autismo, mas se fizermos uma proporção com a população brasileira, com base no estudo do CDC, teríamos 5,9 milhões de pessoas com TEA no ano de 2023. Considerando que o transtorno se inicia na infância e tende a persistir na adolescência e na fase adulta e que os estudantes do ensino médio integrado já chegam aos institutos federais na fase da adolescência, é salutar que o ambiente escolar forneça o apoio necessário ao pleno desenvolvimento dessa população.

Com efeito, aos estudantes com TEA é legalmente previsto o direito à educação no sistema regular de ensino e à profissionalização, através de adaptações, a partir de um projeto pedagógico especializado que atenda às características individuais e que conceda acesso ao currículo escolar em condições de equidade. No entanto, uma vez que em todo o mundo essa população é sujeita à estigmatização e violação dos direitos humanos (Organização Pan-Americana da Saúde, 2021), é preciso investigar e refletir sobre o cumprimento da legislação, sobre a utilização dessas medidas adaptativas na prática escolar e se esses mecanismos estão sendo disponibilizados na EPT para garantia do acesso, permanência, aprendizagem, sociabilização e preparo desses estudantes para o mundo do trabalho.

Considerando a escola como um dos espaços responsáveis pelo desenvolvimento e formação humana, e o professor sendo o mediador dessa formação, é imprescindível pensar no papel que este desempenha em uma sala de aula composta, atualmente, por estudantes típicos e atípicos. Pensando nisso, também nos cabe uma reflexão sobre como tem sido a preparação desses docentes para trabalhar com estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva e quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas durante seu processo de ensino para promoção da aprendizagem desse público.

Esse estudo se concentra, portanto, na busca pela compreensão sobre como se estabelece o processo de inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista no curso integrado em informática, do Campus Aracaju. No entanto, considerando a abrangência e

complexidade da temática, para tornar a pesquisa exequível e responder ao referido problema de pesquisa, foi realizado um recorte e o estudo se deu a partir da investigação do processo de inclusão de uma estudante com TEA, do curso integrado em informática, do Campus Aracaju, para que, a partir da sua singularidade, seja possível ampliar o conhecimento sobre o tema e pensar estratégias para efetivação de uma educação mais inclusiva, com igualdade de oportunidades e que responda ao discente com TEA de acordo com suas potencialidades e necessidades.

A seleção da estudante com TEA foi estabelecida mediante os seguintes critérios: a) possibilidade de desenvolvimento e conclusão da pesquisa por meio da aplicação do produto, uma vez que a discente se encontrava (em 2023) no primeiro ano do ensino médio integrado, com previsão de conclusão em 2025; b) ser a única estudante do Campus Aracaju matriculada no ensino médio integrado que possui diagnóstico estabelecido, de acordo com informações disponibilizadas pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e c) o fato da temática TEA e inclusão educacional ter sido pouco explorada na percepção do próprio estudante com autismo e de seus pares, conforme pesquisa bibliográfica realizada.

Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como se estabelece o processo de inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista no curso integrado em informática, do Campus Aracaju e, para tanto, buscamos responder a três objetivos específicos: 1) Refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT; 2) Analisar a percepção do discente com TEA e dos profissionais em educação sobre o autismo e sobre os fatores que interferem no processo de inclusão; 3) Realizar uma oficina educativa com futuros docentes para ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

Para melhor compreensão da temática e entendimento sobre os estudos que têm sido desenvolvidos na Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais, foi realizado um levantamento no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, obedecendo aos seguintes critérios: combinação das palavras-chave “Transtorno do Espectro Autista”; “inclusão” e “Educação Profissional e Tecnológica”; com seleção das dissertações e teses publicadas entre os anos de 2013 e 2023 e excluindo-se as pesquisas referentes ao ensino infantil e fundamental. O recorte temporal foi estabelecido considerando os dez anos após a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como

Berenice Piana, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (ANEXO I).

Durante a seleção dos estudos observamos que há relativamente um grande número de pesquisas envolvendo o TEA, porém, a maioria se debruça sobre o ensino infantil e fundamental e abordam áreas específicas tais como a linguagem, o estudo da matemática e a alfabetização.

A referida busca resultou em 19 (dezenove) estudos distintos, dos quais 11 (onze) foram excluídos: por abordar o ensino infantil e/ou fundamental, tendo crianças com TEA como sujeitos das pesquisas (sete estudos); um cujo foco era o ensino do cálculo diferencial adaptado ao discente com TEA; um que abordava o uso de técnicas digitais para promoção da alfabetização de pessoas com TEA e dois cujo enfoque era a utilização de mídias sociais para auto formação sobre o TEA. Portanto, apenas 8 (oito) estudos se relacionavam de alguma maneira com o objeto de estudo da presente pesquisa, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Pesquisas sobre TEA, inclusão e educação profissional e tecnológica.

IDENTIFICAÇÃO	RESUMO
ARAÚJO, Gustavo Medina. Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para servidores do IFMS. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, 2023.	O autor buscou compreender como está a inclusão escolar de estudantes com TEA no IFMS, <i>campi</i> Campo Grande e Três Lagoas, bem como desenvolver e avaliar um curso de formação on-line sobre TEA na perspectiva da inclusão escolar, no âmbito da EPT, para servidores do IFMS. Utilizou a análise de conteúdo. Como resultado, o estudo mostrou que o curso livre foi eficiente para aquisição do conhecimento e para momentos de reflexão e debates sobre a temática.
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. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.	A autora propôs uma análise das barreiras e possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, à luz dos discursos dos professores, coordenador do curso, estudantes, estudante com TEA e seu responsável. Foi realizada análise de conteúdo e os resultados apontaram barreiras, como a capacitação e apropriação de documentos institucionais e legislação, bem como para importância do diálogo entre os servidores e a família do estudante com TEA.
BEZERRA, Marli de Figueiredo. Formação Docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal de São Paulo, 2021.	O objetivo da pesquisa foi desenvolver vídeos como produto educacional direcionado à formação de docentes e demais agentes educativos que atuam junto aos estudantes com TEA. Os participantes foram os docentes que atuam com os estudantes com TEA e membros do NAPNE. Utilizou a técnica de análise de conteúdo e os resultados permitiram identificar a formação continuada como um elemento indissociável à prática da inclusão na EPT, demonstrando que uso de vídeos pode otimizar as ações de formação permitindo ampla acessibilidade dos

	participantes e a ampliação dos espaços de formação para além ambiente institucional.
KOKOONEN, Rozelaine Luzitana Francalossi. Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal de Rondônia, 2021.	A autora realizou um estudo comparativo das políticas e ações de inclusão educacional de estudantes autistas desenvolvidas em três instituições de Rondônia cujo método empregado foi a pesquisa-ação. Dentre os resultados alcançados, destacou que as instituições investigadas têm buscado atender às necessidades de inclusão, observam as diretrizes nacionais acerca do assunto e mesmo as recomendações de estudos científicos. Contudo, necessitam ampliar as oportunidades de formação de seus quadros de servidores, de modo a mais bem capacitá-los para o trabalho pedagógico inclusivo.
LIMA, Cássia Andréia de Souza. Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal do Acre, 2022.	O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver uma proposta de formação continuada de docentes da EPT em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com TEA. A autora concluiu que o processo inclusivo já se apresenta com grandes avanços no Ifac, principalmente nos âmbitos da legislação, o que muito vem contribuindo para o acesso, a permanência e conclusão dos estudos dos estudantes com TEA.
MAGALHÃES, Maria Helena Pereira. A Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal de Goiás, 2021.	O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de inclusão dos estudantes com TEA a partir da implementação dos NAPNE do Instituto Federal de Goiás. Descreve o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil e levantamento bibliográfico sobre o TEA. Os resultados mostraram que são vários os desafios e entraves enfrentados pelos NAPNE do IFG, sendo emergente a necessidade de compreender e implementar as políticas públicas que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE.
SOUZA, Evaneyde dos Santos. Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. (Mestrado Profissional em EPT). Instituto Federal de Sergipe, 2020.	A pesquisa teve como objetivo a elaboração de um material didático-pedagógico como produto da percepção do desenvolvimento do aluno com TEA em seu contexto escolar e de suas necessidades de aprendizagem, tendo como foco os aspectos da linguagem e interação. Utilizou a Teoria Histórico-cultural de Vigotski e a análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o processo de inclusão educacional do aluno do caso perpassou pela aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias, bem como por práticas pedagógicas e posturas focadas na aprendizagem, cooperação e interação.
VASCONCELLOS, Simone Pinto. Práticas educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT). Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.	Os objetivos da pesquisa consistiram em analisar as práticas educativas adotadas no percurso educacional do aluno com autismo no Ensino Técnico Integrado (ETI) e identificar as percepções deste, de seus pais e de seus professores a respeito dessas práticas de escolarização. Os dados foram interpretados utilizando-se o método de análise de conteúdo. Os resultados apontaram para o reduzido número de matrículas de pessoas com autismo no ETI e para a efetividade de práticas educativas inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de banco de dados de dissertações do Observatório do ProfEPT; CAPES (2023).

A partir da análise das referidas pesquisas, podemos perceber que parte dos estudos, o quarto e o quinto, foi de caráter teórico, por meio de pesquisa bibliográfica e documental; enquanto que o sétimo abordou uma área específica que foi a da linguagem; o terceiro e quinto se debruçaram sobre a formação continuada dos docentes em um ambiente virtual, mas sem envolvimento de outros personagens importantes para o contexto da inclusão como os gestores; enquanto que os estudos primeiro, segundo, sexto e oitavo, foram os que mais se aproximaram do objeto deste estudo por apresentarem um caráter prático e a busca pela compreensão do processo de inclusão educacional, porém, no primeiro e no sexto não houve participação direta dos próprios discentes com TEA e no segundo e no oitavo não houve participação da gestão.

Diante do exposto, o presente estudo difere dos demais por buscar compreender o processo de inclusão escolar a partir da percepção do próprio estudante com TEA e dos seus pares, envolvendo sua mãe, os professores, o NAPNE e a gestão do Campus, que entendemos ser peça fundamental por ser responsável pelo investimento necessário para formação continuada dos professores e que precisa estar envolvida de maneira efetiva para garantir que a instituição seja de fato um ambiente inclusivo. Outro ponto que cabe salientar é que, excetuando-se os dois estudos de caráter teórico, todas as outras pesquisas realizaram, durante a análise dos dados, análise de conteúdo de Bardin, enquanto que nesta pesquisa optamos pela técnica de Análise de Discurso de Orlandi, cuja finalidade vai além de interpretar o que os sujeitos da pesquisa relatam, busca-se compreender o discurso, considerando os gestos, comportamentos, ações e reações e seus significados, conforme explicitado na seção metodológica (sessão 2).

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa é relevante, uma vez que a necessidade de melhor compreensão sobre o tema proposto é latente no universo escolar, sobretudo, no que se refere à proposta de fomento do pensamento crítico e reflexivo sobre as possíveis práticas pedagógicas e socioeducativas capazes de promover a inclusão de maneira efetiva dos discentes com TEA no ambiente escolar.

Considerando que o ProfEPT é um programa que visa à produção do conhecimento que pode ser aplicado em um determinado contexto social e que articula pesquisa com o fazer profissional, exigindo, para tanto, além da dissertação, a confecção de um produto educacional, após realização da coleta e análise de dados, foi elaborada uma oficina intitulada “Oficina Educativa: práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica”, a qual foi aplicada em uma turma

de licenciatura em matemática, com o objetivo de apresentar aos futuros docentes os resultados da pesquisa e sensibilizá-los sobre a importância da ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA na EPT (os detalhes da elaboração e da aplicação do produto educacional encontram-se descrito na sessão 4).

O estudo está subdividido em sessões, onde a segunda se destina ao percurso metodológico utilizado durante o desenvolvimento da pesquisa; seguida da trajetória da estudante com TEA e das inferências dos professores e gestores sobre o processo de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, enquanto que a sessão 4 se destina a apresentação do produto educacional, explicitando desde a elaboração à aplicação e, por fim, a sessão 5 contempla a análise discursiva dos dados, obtidos durante a coleta de dados e após a aplicação do produto educacional, visando, por meio do arcabouço teórico e dos relatos distribuídos nas três categorias de análise, contribuir para ampliação do conhecimento sobre a temática.

2 METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa aplicada caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, os resultados são aplicados para resolução de problemas que ocorrem na realidade. Esse estudo é de natureza aplicada, uma vez que, a partir da pesquisa realizada, foi desenvolvido o produto educacional, uma oficina pedagógica, ofertada a futuros docentes, cujo objetivo é contribuir para ampliação do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e para implementação de práticas pedagógicas capazes de promover, de maneira prática e efetiva, a inclusão dos estudantes com TEA em sala de aula.

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, a abordagem qualitativa é coerente, pois, conforme definição, é aquela que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, dedica-se, portanto, ao universo dos significados, aspirações, motivações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Essa abordagem é adequada ao presente estudo, pois busca-se compreender o processo de inclusão do estudante com autismo, bem como a percepção da realidade vivenciada por este e por seus pares, o que encontra respaldo em Richardson (2016, p.80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

De igual modo, os autores Ludke e André (2018, p.32) destacam, no livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, que tal abordagem se caracteriza por envolver “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Tais características consolidam a abordagem qualitativa como mais adequada quando se quer estudar os fenômenos educacionais, uma vez que estes estão situados no campo das ciências humanas e sociais e se caracterizam por sua natureza dinâmica e complexa.

É nesse contexto de descrição e profunda interpretação sobre como o processo de inclusão do discente com TEA é concebido que o estudo será desenvolvido, buscando compreender a complexidade envolvida na dinâmica do ambiente escolar e, consequentemente,

das relações interpessoais, de modo a identificar quais mudanças precisam acontecer e/ou quais práticas pedagógicas precisam ser fortalecidas para promoção da inclusão educacional.

É oportuno registrar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado em janeiro de 2024, sob o número do parecer consubstanciado 6.624.256.

Elegemos o Instituto Federal de Sergipe como campo de pesquisa e a população da pesquisa foi o Campus Aracaju, selecionado dentre os dez campi do Instituto Federal de Sergipe por possuir maior número de curso técnico integrado e, portanto, maior número de estudantes nessa modalidade de ensino, total de 517 (em 2023), sendo estatisticamente mais provável de encontrar um discente com diagnóstico de TEA estabelecido. Para esta seleção, foi realizada consulta à direção geral e ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Campus Aracaju, que informou sobre a existência de discentes com TEA matriculados no ano de 2023.

No momento da consulta, havia no Campus Aracaju, 4 (quatro) estudantes com diagnóstico de TEA acompanhados pelo NAPNE, dentre esses, 2 (dois) matriculados no nível superior e 2 (dois) no nível médio, sendo 1 (um) no curso subsequente e 1 (um) no ensino médio integrado. Considerando que o ProfEPT prioriza a realização de pesquisas em cursos técnicos e a modalidade integrada ser a que tem a maior duração de tempo (3 anos), proporcionando melhores oportunidades para coleta de dados, optamos por trabalhar nessa pesquisa com uma estudante matriculada no ensino médio integrado.

A amostra foi composta por 1 (uma) discente com diagnóstico de TEA matriculada no ensino médio integrado do curso de informática; a mãe da referida discente; 8 (sete) professores, todos do ensino médio integrado, que tiveram contato com a discente com TEA e que pertenciam a áreas de ensino distintas, para melhor conhecimento sobre as habilidades e dificuldades vivenciadas pela discente em cada área; 2 (dois) profissionais da equipe multiprofissional do NAPNE Campus Aracaju, para entendimento das estratégias de educação inclusiva utilizadas e os desafios para implementação; e 2 (dois) gestores do Campus Aracaju para conhecimento das possíveis estratégias para implementação de ações de inclusão no referido Campus.

Ademais, fizeram parte da amostra, durante a aplicação e a avaliação do produto educacional (oficina pedagógica), 1 (uma) docente (responsável pela turma onde a oficina foi aplicada), 1 (um) professor da área de exatas, que também foi entrevistado durante a fase de coleta de dados, e 22 (vinte e dois) estudantes de licenciatura que aceitaram participar da oficina

pedagógica. Os participantes foram identificados de acordo com o perfil, conforme apresentação do Quadro 2.

Quadro 2 – Participantes da Pesquisa

Perfil	Identificação
Discente com TEA (1)	D1
Discentes de Licenciatura (22)	D2, D3, D4...D22
Mãe da discente com TEA (1)	M
Professores (8)	Professores participantes da coleta de dados = P1...P8
Profissionais do NAPNE (2)	N1 e N2
Gestores (2)	G1 e G2

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

Diante do exposto, a amostra foi do tipo intencional uma vez que as pessoas foram selecionadas por possuir uma relação direta com a discente com TEA e com as questões relacionadas aos processos que envolvem a promoção da educação inclusiva na realidade específica do Campus Aracaju. Cabe ressaltar que a coleta de dados, realizada na primeira fase da pesquisa, subsidiou a elaboração do produto educacional e a análise de dados, descritos nas seções 4 e 5 desta dissertação, respectivamente.

2.1 Instrumentos de coleta e análise de dados

Considerando que a pesquisa foi realizada por meio da metodologia qualitativa, foram selecionados instrumentos de coleta de dados que contribuíssem para melhor compreensão das particularidades e singularidades dos fenômenos estudados. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada mediante as seguintes etapas:

1ª Etapa: Pesquisa bibliográfica, que conforme Fachin (2006, p. 120), possui por “finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber”, constitui-se, portanto, como um método seguro para se obter o conhecimento. Tal pesquisa foi realizada em livros e periódicos acerca do TEA e das práticas de educação inclusiva para esse público, tendo como recorte temporal os últimos 10 anos após a publicação da Lei 12.764 de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como por meio da busca sobre os estudos já desenvolvidos na Rede

ProfEPT sobre a temática pretendida; seguida por análise documental das legislações específicas sobre o TEA.

2ª Etapa: A entrevista que consiste em uma técnica de coleta de dados que permite criar um momento de interação, especialmente aquelas não totalmente estruturadas, onde o entrevistado discorre sobre o tema e “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (Ludke; André, 2018, p. 57). Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os participantes, com o intuito de identificar, sob diferentes perspectivas, tanto os fatores que interferem no processo de inclusão dos discentes com TEA como possíveis práticas e ações que o favoreça. As entrevistas foram agendadas previamente com cada participante, registradas através de um gravador de voz e cada uma durou entre 20 minutos e 1 hora, em média. O tratamento dos dados foi realizado por meio da transcrição, utilizando inicialmente o transcritor de áudio *Google Colaboratory*, seguida da escuta de todos os áudios para ajustes nos textos transcritos e seleção dos trechos para cada categoria de análise.

3ª Etapa: Planejamento de uma oficina pedagógica, a qual, segundo Vieira e Volquind (2002, p. 12), configura-se como um tempo e espaço para aprendizagem, em um processo ativo de “transformação recíproca entre sujeito e objeto”. Nesse sentido, o produto educacional, intitulado “Oficina Educativa: práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica”, foi planejado a partir da análise inicial dos dados coletados nas entrevistas e aplicada em uma turma de licenciatura em matemática com o intuito de proporcionar, aos futuros docentes, ações e reflexões acerca do TEA e da educação inclusiva. Tais ações foram mediadas pela pesquisadora e por um docente da área de exatas, durante dois encontros, com duração de 2h cada.

4ª Etapa: Realização da oficina que consistiu no desenvolvimento de ações coletivas divididas em 4 blocos, onde os mediadores abordaram os temas a partir de um roteiro, que apesar de ser pré-estabelecido, não foi estático, permitindo, assim, a interação de forma dinâmica entre mediadores e participantes. As etapas foram seguidas conforme as instruções de Candau (1999), iniciando pelo momento aproximação da realidade/sensibilização, seguida do aprofundamento/reflexão; da construção coletiva e, por fim, da conclusão/compromisso.

5ª Etapa: Avaliação da oficina foi realizada através de questionário físico (Apêndice G), composto por 5 perguntas objetivas e uma subjetiva para que os participantes pudessem contribuir com observações, críticas e/ou sugestões. Esse instrumento avaliativo foi preenchido pelos 22 participantes, a cada encontro, durante os últimos 15 minutos da oficina, com o

objetivo de verificar a relevância e a adequabilidade dessa modalidade como objeto de aprendizagem coletiva. Ao final do último encontro, foi dada oportunidade para que os participantes pudessem expressar verbalmente suas percepções acerca dos temas abordados e sobre a relevância da oficina para sua formação profissional. Esse momento foi oportuno para esclarecimento de dúvidas e obtenção de sugestões que foram consideradas durante o processo de aprimoramento do produto.

No tocante a análise de dados, esta foi realizada por meio da perspectiva da Análise de Discurso de Eni Orlandi, a qual trata o discurso, que etimologicamente remete a ideia de curso, percurso, movimento e cuja finalidade não é interpretar, mas compreender como um texto produz sentido e defende que “por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se” (Orlandi, 2001, p. 15).

Nesse âmbito, o discurso é posto pela autora como mediador capaz de “tornar possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive” (Orlandi, 2001, p. 15) e tal característica se constitui como aspecto importante para esta pesquisa, uma vez que se buscou, por meio da compreensão da realidade e inferências dos sujeitos envolvidos, identificar os fatores que favorecem e/ou dificultam o processo de inclusão do discente com TEA para, a partir dessa compreensão, traçar estratégias e caminhos possíveis para superação dos desafios.

Para análise dos dados, foi utilizado inicialmente o dispositivo da interpretação, cujo desafio e objetivo do analista é ouvir para além do que foi evidenciado e, segundo a descrição de Orlandi (2001, p.59), exercer uma escuta que acolhe:

[...] a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência. [...] Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Infere-se que, por essa perspectiva de análise, não se busca esgotar as possibilidades de interpretação do discurso, uma vez que ele é um contínuo, muito menos se pretende encontrar o sentido ‘verdadeiro’ do processo discursivo, uma vez que ele pode ser perenemente reconstruído e modificado a cada análise, a depender de quem analisa, do contexto histórico e

social e do recorte discursivo que é realizado. Em outras palavras, o discurso é imbuído de movimento, de significâncias e ideologia por parte de quem fala e de quem analisa.

Considerando que, via de regra, uma pesquisa tem por finalidade alcançar os objetivos geral e específicos pré-estabelecidos, a definição do recorte discursivo e das categorias de análise seguiram nessa direção. Foram estabelecidas, portanto, três categorias de análise, conforme Quadro 5: 1ª) Educação Profissional e Tecnológica e Inclusão – que se refere à relação existente entre o princípio da formação humana integrada, defendido pela EPT da rede federal de ensino, e os princípios da educação inclusiva; 2ª) Transtorno do Espectro Autista e Inclusão – que diz respeito ao conhecimento sobre o TEA e aos fatores que podem interferir positiva e/ou negativamente no processo de inclusão escolar; 3ª) Práticas Pedagógicas Inclusivas e Formação de Professores na EPT – que corresponde às possíveis estratégias educativas que podem ser utilizadas pelos docentes para favorecer o processo de inclusão dos estudantes com TEA em sala de aula, as quais se encontram descritas na seção 5 desta dissertação.

3 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição), conhecido como DSM-5, referência mundial de critérios diagnósticos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, o que significa dizer que as condições aparecem no início do desenvolvimento, geralmente antes da criança iniciar na escola.

O TEA é caracterizado por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, acrescido de padrões restritos e repetitivos de comportamento, podendo apresentar também comprometimento intelectual e/ou na linguagem (DSM-5, 2014). A Associação Americana de Psiquiatria se baseia, dentre outros aspectos, nesse manual para estabelecer o diagnóstico do TEA, sendo que os critérios podem sofrer atualizações, com o intuito de aumentar o nível de precisão do diagnóstico e, através desses critérios, é possível classificar o grau de severidade e identificar as necessidades de intervenção e suporte.

O DSM-5 (2014) estabelece que a gravidade do TEA é especificada com base na observação de dois critérios principais (A e B, respectivamente) que são prejuízos na comunicação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos, os quais constituem as características essenciais do transtorno. A gravidade de cada critério deve ser registrada separadamente e com especificação do nível de apoio necessário a cada um dos dois domínios, em Nível 1 (“exigindo apoio”), Nível 2 (“exigindo apoio substancial”) ou Nível 3 (“exigindo apoio muito substancial”). É importante destacar que o estágio em que o prejuízo funcional se torna evidente varia de acordo com as características do indivíduo e do ambiente, da gravidade da condição autista, do nível do desenvolvimento e da idade cronológica, e foi justamente devido à diversidade de sintomas e níveis que uma pessoa pode apresentar que o termo espectro foi inserido, o que significa que cada indivíduo com autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, que o torna único dentro do espectro.

Historicamente, o transtorno recebeu diversas denominações até chegar ao termo atual, dentre os quais estão: autismo infantil; autismo infantil precoce; autismo de Kanner; autismo atípico; autismo de alto funcionamento; transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (Tamanaha; Perissionoto; Chiari, 2008). Isso ocorreu durante os estudos de profissionais cientistas, considerados precursores, que buscavam compreender e classificar as características específicas das crianças na tentativa de chegar a um diagnóstico diferencial. O psiquiatra austríaco Leo Kanner foi responsável pelo estudo pioneiro, realizado em 1943, onde observou e descreveu o caso de 11 crianças, cujos comportamentos eram considerados

estranhos, os quais chamou de “Distúrbios autísticos do contato afetivo” (Tamanaha; Perissionoto; Chiari, 2008, p. 1) Nessa mesma época, e sem conhecer o trabalho desenvolvido por Kanner, outro médico austríaco, Hans Asperger também descreveu o caso de crianças que apresentavam pobreza na comunicação e dificuldades para interagir socialmente, a essas características denominou “Psicopatia autística” (Asperger, 1943, p. 1).

A palavra autismo deriva dos vocábulos gregos autós, que significa ‘em si mesmo’ e ismo que significa ‘condição, tendência’. De acordo com Magalhães (2021, p. 41) esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1911, que o descreveu como “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos por esquizofrenia”. Segundo o mesmo autor, em seus estudos sobre a esquizofrenia, Bleuler observou uma dissociação entre mundo exterior e interior, cuja predominância da realidade do mundo interior o levou a designar o autismo como um sintoma operante na esquizofrenia. Porém, com o passar do tempo e através de muitos estudos, Kanner diferenciou os distúrbios autísticos dos grupos de esquizofrenia ao considerar que, “ao passo que um esquizofrênico se isolava do mundo, o autista nem sequer conseguia penetrar no mundo, visto que ele se mantinha na borda, ausente nas relações com o Outro, sem estabelecer laço social” (Magalhães, 2021, p. 42).

Com o passar dos anos, os estudos sobre o TEA foram avançando e, atualmente, é crescente a busca por melhor compreensão desse universo, por essa razão a investigação e consequentemente o diagnóstico estão ocorrendo de maneira precoce, mas apesar de todos os avanços, a causa que leva uma criança a desenvolver o transtorno permanece desconhecida, o que se sabe é que não há um único fator e que a propensão de desenvolvimento está vinculada à associação de fatores genéticos e ambientais, conforme explica o Ministério da Saúde:

Os fatores ambientais podem aumentar ou diminuir o risco de TEA em pessoas geneticamente predispostas. Embora nenhum destes fatores pareça ter forte correlação com aumento e/ou diminuição dos riscos, a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, uso de substâncias (como ácido valpróico) durante a gestação, prematuridade (com idade gestacional abaixo de 35 semanas), baixo peso ao nascer (< 2.500 g), gestações múltiplas, infecção materna durante a gravidez e idade parental avançada são considerados fatores contribuintes para o desenvolvimento do TEA (Ministério da Saúde – Linhas de Cuidado, s.d.).

Ainda segundo o Ministério da Saúde, há maior prevalência no sexo masculino e os sinais de alerta podem ser percebidos na criança nos primeiros anos de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade, momento em que há mais interação social, inclusive com outras crianças pela inserção no ambiente escolar. Nesse contexto, a identificação

precoce dos primeiros sinais de atraso, tanto por parte dos pais e responsáveis quanto da escola, é de fundamental importância para o estabelecimento do diagnóstico oportuno e para implementação das intervenções que levam a melhores resultados no desenvolvimento a longo prazo.

Diante desse contexto, e com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com TEA, em 2012 foi promulgada a Lei N° 12.767 (conhecida como Lei Berenice Piana) a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece, dentre outros aspectos, que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, os seus direitos a uma vida digna, proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, acesso a ações e serviços de saúde de maneira integral, à educação e ao ensino profissionalizante, bem como ao mercado de trabalho, previdência e assistência social (Brasil, 2012).

No tocante à saúde, as necessidades de cuidados das pessoas com TEA são complexas e requerem uma gama de serviços integrados, incluindo promoção da saúde, serviços de reabilitação e colaboração com outros setores, tais como os da educação, emprego e social, pois conforme mencionado anteriormente, trata-se de um espectro, portanto há muitas variações nos níveis de suporte, enquanto alguns indivíduos são capazes de viver de forma independente, outros têm graves incapacidades e exigem cuidados e apoio ao longo da vida (OPAS, 2023).

Soma-se a isso o fato de que as pessoas com TEA podem ser mais vulneráveis ao desenvolvimento de condições crônicas não-transmissíveis devido a fatores comportamentais de risco, como inatividade física (devido à dificuldade de interação social, optando muitas vezes pelo isolamento), preferência por dietas mais pobres (devido à seletividade alimentar), além disso correm maior risco de violência, lesões e abuso.

Cabe destacar que o conceito de saúde é amplo e não deve se restringir à ausência de doença. A Organização Mundial de Saúde reconhece essa abrangência desde 1946, quando definiu saúde como “um completo bem-estar físico, mental e social e não apenas como ausência de enfermidade” (Ministério da Saúde, 2021, p. 01). Nesse sentido, é coerente afirmar que, apesar do TEA ser uma condição permanente e, portanto, não ser considerado uma doença (uma vez que não tem cura), é imprescindível a criação de meios eficientes para garantia do bem-estar e qualidade de vida dessa população em todos os seguimentos.

Pensando nisso, em maio de 2014, foi realizada a 67ª Assembleia Mundial da Saúde (órgão responsável pela tomada de decisão na Organização Mundial da Saúde - OMS) com aprovação da resolução intitulada “*Comprehensive and coordinated efforts for the management*

of autism spectrum disorders (ASD)”, cuja tradução significa ‘Esforços abrangentes e coordenados para o tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA)’, a qual foi apoiada por mais de 60 países. A resolução incitou a OMS a colaborar com os Estados Membros e agências parceiras no reforço das capacidades nacionais para lidar com o transtorno do espectro autista e outros problemas de desenvolvimento. Em resposta, a OMS se pronunciou destacando que:

A OMS e seus parceiros reconhecem a necessidade de fortalecer as capacidades dos países para promover a saúde e o bem-estar de todas as pessoas com TEA; contribuir para o reforço do compromisso dos governos e ampliação da discussão internacional sobre o autismo; fornecer orientação sobre a criação de políticas e planos de ação que abordem o TEA dentro do quadro mais amplo de saúde mental e incapacidades e contribuir para o desenvolvimento de evidências sobre estratégias eficazes e aplicáveis para a avaliação e tratamento de TEA e outros problemas de desenvolvimento” (OMS, 2014, p. 4).

Esse esforço internacional para reconhecer o TEA como um tema prioritário demonstra que as potências mundiais estão cientes de que precisam se unir para promoção da conscientização e garantia dos direitos das pessoas com TEA, uma vez que não basta o reconhecimento da deficiência para fins legais, a lei precisa de fato ser colocada em prática, uma vez que de nada adianta garantir atendimento de saúde prioritário, se não houver investimento em tratamentos de qualidade e profissionais capacitados com vistas a ofertar um atendimento humanizado, do mesmo modo, não adianta a garantia legal de acesso à escola na rede regular de ensino à profissionalização, se não houver implementação de práticas pedagógicas inclusivas durante os processos de ensino e de aprendizagem que garantam a permanência e a conclusão do ensino desses estudantes, bem como o preparo para vida profissional.

No tocante à educação, a Constituição Federal de 1988 garante a matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas em escolas regulares de ensino ao estabelecer “o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e para permanência na escola” (Brasil, 1988). Do mesmo modo, conforme mencionado anteriormente, a Lei Berenice Piana reafirma, em seu artigo terceiro, o direito de acesso à educação e ao ensino profissionalizante para as pessoas com TEA, consideradas pessoas com deficiência para efeitos legais (Brasil, 2012). O amparo legal é fundamental, uma vez a cada ano o número de estudantes com TEA matriculados em classes regulares tem aumentado de forma expressiva.

De acordo com os dados do censo escolar de 2021, realizado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aproximadamente 300 mil estudantes com TEA estavam matriculados em instituições de ensino pública e privada no Brasil (desde o ensino infantil ao ensino médio). Dado que chama atenção principalmente quando comparado com o censo de 2017, que registrou cerca de 77mil estudantes, aumento de 280% (INEP, 2021). Esses números revelam que as escolas estão caminhando no sentido da inclusão, a qual inicia pelo acesso, mas precisa ir muito além, precisa ofertar um processo pedagógico que seja funcional, uma vez que não basta garantir a presença do estudante em sala de aula, ele precisa de igualdade de possibilidades e oportunidades para que permaneça e conclua seus estudos.

Uma vez que realizamos esse breve histórico sobre o TEA, e diante da especificidade da pesquisa, faz-se necessário contextualizar o caso da Estudante com TEA, sua trajetória, experiências, expectativas e percepções, tanto dela quanto da mãe, sobre seu processo de inclusão, bem como as inferências dos gestores e dos professores sobre a inclusão no contexto da EPT. As percepções foram obtidas durante a coleta de dados, por meio das entrevistas semiestruturadas, e serão descritas nas próximas subseções.

Cabe ressaltar que essa descrição se faz necessária para proporcionar uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa e, principalmente, para propiciar uma melhor compreensão dos motivos que levaram à definição do produto educacional e à escolha das categorias de análise, cujas descrições se encontram nas seções 4 e 5 respectivamente.

3.1 Trajetória e Percepções da Discente com TEA

No início de 2023, a pesquisadora entrou em contato com o NAPNE para saber quantos estudantes com diagnóstico de TEA estavam matriculados no Campus Aracaju. A informação obtida foi de que, no ensino médio integrado, havia apenas uma discente matriculada no curso integrado de eletrônica que era acompanhada pelo núcleo. Em 2024, ao solicitar autorização para entrar em contato com os responsáveis por D1, informaram que não havia discente com TEA matriculada no curso de eletrônica. Inicialmente, pensou-se na possibilidade de evasão escolar, mas, uma psicopedagoga informou que a estudante havia mudado de curso, de eletrônica para informática. O NAPNE entrou em contato com a responsável, a qual concordou em participar da pesquisa e autorizou a participação da discente.

D1 é uma adolescente de 17 anos de idade, que reside com sua mãe e seu irmão mais novo e está matriculada no curso Técnico Integrado em Informática. Durante a entrevista, sua

mãe relatou que o diagnóstico de TEA foi estabelecido aos 12 anos, mas desde os primeiros meses de vida, notou atrasos em seu desenvolvimento:

Quando ela era pequenininha, ela foi encaminhada ao neuro, aí do neuro fez um exame, descobriu que ela tinha tido um derrame, porque ela tinha regredido muito, a gente tava pensando que ela tinha regredido em muitas coisas, aí, de repente no exame, deu que ela teve um derrame, por volta de 8,9 meses, que foi depois que eu vi que ela tava regredindo, ela brincava, depois deixou de brincar, ela falava algumas palavras da idade dela, ela já não tava falando mais, ficava com a cabeça baixa, ficava só brincando com o chinelo e fruta, não queria saber dos brinquedos, aí minha mãe disse ‘tá estranho’, aí levei pra pediatra, e ela encaminhou (ao neuro), aí, no caso, como ela teve esse derrame, aí a médica não deu nenhum diagnóstico, ela disse “vamos ficar observando ela”, até, quando ela completou 12 anos, aí ela deu o diagnóstico de TEA¹ (M).

No tocante ao seu desenvolvimento escolar, D1 informou que estudou em duas escolas antes de entrar no IFS, uma da rede pública e uma da rede particular. Inicialmente, matriculou-se no curso de eletrônica, mas não se adaptou e, no final do ano letivo, participou de novo sorteio, dessa vez para o curso de informática. Quando perguntado o motivo da não adaptação ao curso de eletrônica, D1 relatou que: “é a questão de cálculo. Bom, informática também tem, mas não é tanto como eletrônica, porque eletrônica é matemática pura, né, e eu não consigo”². Informou também que permaneceu no curso de eletrônica durante todo o ano “eu fiquei até o final do ano, porque eu não podia desistir assim, eu tinha que ir”.

Os conteúdos de matemática são considerados difíceis por grande parte das pessoas, sendo comum os estudantes apresentarem dificuldades de aprendizagem nessa disciplina. Os motivos são variáveis, como falta de motivação, desinteresse pela maioria dos conteúdos, “ineficácia de estratégias metodológicas tradicionalistas para a abordagem de conteúdos e dificuldades em associar conteúdos matemáticos aos estudos de outras disciplinas e às necessidades do cotidiano” (Massola; Allevato, 2019, p. 52). A inclusão, de maneira geral, também é considerada como algo de difícil inserção no contexto escolar, por ser necessário implementação de metodologias específicas que não necessariamente são acessíveis a todos.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas que são utilizadas atualmente durante o ensino da matemática para os estudantes com necessidades específicas, dentre eles os estudantes com TEA, entendendo que:

¹ Entrevista de pesquisa concedida em 17 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

² Entrevista de pesquisa concedida em 17 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

Pensar em um ensino da matemática no contexto inclusivo, é também entender que no espaço escolar há diferentes formas de comunicação, aprendizagens e vivências de mundo. O que remete a professores e professoras buscarem por diferentes formas de ensino que perpassam na prática docente (Cruz, Conceição; Souza, 2024, p. 52).

Considerando que a própria matemática tem uma linguagem única, carregada de símbolos, sinais e algoritmos e que grande parte dos estudantes com TEA têm dificuldade para entender a linguagem abstrata, o produto educacional dessa pesquisa foi desenvolvido em uma turma de licenciatura e ofertado aos futuros docentes de matemática como uma oportunidade para o reconhecimento e confecção de materiais didáticos acessíveis, concretos e que podem favorecer o entendimento dos conteúdos matemáticos dos estudantes com TEA.

A oficina educativa produzida gerou como resultado a criação de recursos didáticos inclusivos para o ensino das Frações Equivalentes; a representação do Teorema de Pitágoras e das Equações de Primeiro Grau. O objetivo dessa atividade foi estimular o pensamento crítico e reflexivo dos futuros docentes de matemática sobre a importância da ruptura de paradigmas para superação da exclusão dos estudantes com TEA em sala de aula.

A segunda pergunta da entrevista dizia respeito justamente à influência do diagnóstico de TEA em seu desenvolvimento escolar e como percebia o processo de inclusão durante esse percurso, sendo relatado pela estudante que:

Antes quando eu estudava no particular, no fundamental, eu sofria bullying, aí era mais excluída e também em eletrônica, fui até um pouco excluída, mas depois que eu entrei em informática, a turma se enturmou comigo, todo mundo faz trabalho comigo, conversa comigo, eu já estou fazendo mais amizades, antigamente não fazia muito agora estou fazendo mais (D1).

No tocante às disciplinas, foi perguntado se sentia alguma dificuldade específica em alguma matéria e de quais gostava mais, D1 reafirmou a dificuldade em matemática e revelou gostar de informática básica, programação, filosofia, espanhol, inglês, biologia e que geografia achava muito boa. Antes mesmo de D1 concluir a fala, sua mãe complementou “ano passado ela não gostava de nada” e revelou também que ela não participava das aulas de educação física.

Considerando que, tanto no ano anterior quanto no ano atual, D1 cursava o primeiro ano do ensino médio integrado, sendo o mesmo professor da disciplina de educação física, foi perguntado o motivo da sua mudança de comportamento e ela explicou “olha, quando eu era de eletrônica, não gostava não, eu pulava as aulas, mas agora estou participando [...] porque no ano passado eu pensava que era por meu autismo, então meio que era um pouco excluída e eu achava que ninguém ia se importar, e faltava” (D1).

Esses relatos demonstram como o preconceito e a exclusão podem interferir diretamente no processo de desenvolvimento escolar do estudante com TEA e evidencia que a escola precisa garantir, além do acesso, meios para que os estudantes permaneçam e consigam concluir seus estudos, iniciando pela conscientização sobre a necessidade urgente de eliminar o preconceito e criar uma comunidade escolar mais empática. Sobre esse aspecto, Malero (2012, p. 22) afirma que:

Se neste viver/conviver geramos uma cultura onde as emoções fundamentais são o amor, a ternura, a paciência etc. [...] geraremos uma cultura onde o respeito, a participação, a cooperação a autonomia e a consciência ecológica terão presença como algo espontâneo e desejável porque aprendemos vivendo-o e não o explicando [...]

Pensando nisso, o primeiro momento da oficina educativa foi destinado à realização de uma dinâmica, onde os participantes puderam dialogar sobre as diversas maneiras de exclusão que são vivenciadas no dia a dia e, principalmente, sobre qual é o sentimento experimentado. O objetivo foi proporcionar um momento para se colocar no lugar do outro, repensar e modificar atitudes excludentes que, por vezes, também realizamos.

No tocante aos fatores que favorecem o processo de aprendizagem da estudante, a mãe de D1 também revelou um fator muito importante e que, segundo ela, influenciou diretamente na boa adaptação ao curso Técnico Integrado em Informática:

No ano passado só tinha ela PCD na turma e esse ano não, esse ano ela tá mais feliz, por conta que tem outras crianças, que tem autismo, TDAH, quer dizer, ela já se sentiu à vontade, entendeu, já ficou mais acolhida, entendeu? Sabe que tem alguém que sabe o que ela tá passando, né? Aí se identifica (M).

D1 confirmou que esse fato contribui para o seu bem estar no novo curso, afirmando que acha importante também estar todo mundo estudando junto. A esse respeito é importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 prevê o direito de todos os alunos, típicos e atípicos, estarem juntos em sala de aula, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 2008), e essa convivência com as diferenças, como podemos perceber nas falas de M e D1, favorece o desenvolvimento pessoal, acadêmico e social de todos os estudantes.

Ainda no tocante ao processo de inclusão que ocorre dentro do IFS, mais especificamente no Campus Aracaju, foi perguntado como ele acontece e qual a percepção que D1 e M tinham sobre a atuação do NAPNE. D1 informou “não sabia nem que existia essas coisas, nas outras escolas não tinha” e que de maneira geral se sente incluída. Sua mãe, de

maneira muito entusiasmada, destacou a atuação do NAPNE dentro da instituição como algo de fundamental importância e descreveu como foi o contato inicial:

Como ela entrou como PCD, ele (o núcleo) já entrou em contato antes de começar a aula. Antes de começar, eu já tinha vindo com ela para conhecer, entendeu? A psicopedagoga que era a responsável por ela andou com ela por aqui, mostrou tudo. Foi um acolhimento, porque ela nunca teve isso, na escola, né? Aí conversou com ela, marcava os dias que ela chama para um horário de acolhimento, né? Um tempo desse antes da greve teve acolhimento, foi ela e mais outra menina da turma dela. Então, aí quer dizer, agora ela se sente melhor, né? Ela fica com vergonha sabe? Eu disse a ela ‘não tenha vergonha de quem você é’. Mas assim, o acolhimento no NAPNE foi ótimo, quando eu preciso imediatamente ligo para psicopedagoga (M).

Percebe-se que o apoio que é prestado à estudante, e se estende à família, é um diferencial encontrado na Educação Profissional e Tecnológica que é ofertada pelos Institutos Federais e sobre esse aspecto, Backes e Mattos (2024, p. 21) destacam o fortalecimento de vínculo com a família como importante e indispensável estratégia pedagógica, ao afirmarem que “escola e família, por meio de um vínculo fortalecido, olharão juntas e de lugares diferentes, com perspectivas distintas e com contribuições únicas para o/a estudante”, e esse diálogo constante, entre a família a escola, proporciona segurança à família que se sente acolhida e favorece o trabalho que é desempenhado no dia a dia pelo NAPNE.

Para finalizar a entrevista, foi perguntado à discente como percebia a atuação dos professores em seu processo de aprendizagem:

Eles são mais atenciosos. Tipo, tem um professor que era de matemática, porque ele aposentou, ele conversava comigo. Tem a professora de geografia que eu também gosto que ela já é atenciosa comigo quando me vê [...] Quando eu estudava na outra escola, os professores ficavam falando “ai, a tia vai fazer isso aqui”, eu não gostava de forma nenhuma. Ou ficava me chamando para a mesa deles para fazer alguma atividade, eu não gostava. Eu só gosto quando é discreto ou quando manda uma atividade pra casa ou na sala mesmo, aí eu faço. Eu não vejo a necessidade de estar, “nossa, a tia vai fazer isso pra você aqui (D1).

Essa última fala de D1 revela a importância da pessoa com TEA ser vista para além do diagnóstico, deixando claro que cada indivíduo é único dentro do espectro e, por essa razão, precisa que sua forma de se desenvolver seja respeitada e acolhida no processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Lima e Alves (2017, p. 12) defendem a afetividade como uma ponte que precisa existir entre o professor e o estudante com TEA que “encontram na atenção compartilhada, a ponte e o meio para se estabelecer estados afetivos intersubjetivos que possibilitem o seu crescimento”. Para Malero (2011, p. 18):

[...] a educação, então, surge como esta transformação na convivência e a tarefa do educador é modular este espaço de convivência nos fazeres, sentidos e emoções dos meninos e meninas para que cheguem a ser seres humanos que se respeitem a si mesmos e aos outros através do respeito, a cooperação e a convivência.

É esse ambiente de respeito e aprendizagem mútuos que é defendido pelas Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e que foram discutidos com os futuros docentes durante a oficina educativa, com o intuito de fomentar a busca pelo conhecimento sobre o TEA e estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas acolhedoras. Essa e as demais percepções demonstradas por D1 e por sua mãe também serão analisadas, com base em aporte teórico, na seção 5 desta dissertação.

3.2 Percepções da Gestão e do NAPNE sobre o processo de inclusão escolar

Nesta subseção serão descritos os relatos das entrevistas realizadas com dois representantes da gestão do Campus Aracaju (G1 e G2) e dois profissionais do NAPNE (N1 e N2). As percepções desses participantes são de extrema relevância, uma vez que estão diretamente envolvidos com o processo de inclusão que ocorre no campus, desde o planejamento à implementação das ações e também serviram de base para elaboração do conteúdo do produto educacional, sobretudo para os momentos de aproximação/sensibilização e de aprofundamento/reflexão.

Sabe-se que para que o processo de inclusão aconteça diversos são os desafios, mas partindo do entendimento de que o primeiro passo para inclusão é o conhecimento, pois de acordo com Santos (2017), muitas vezes, as pessoas pensam que estão incluindo pelo simples fato de ofertar o acesso, mas para que a inclusão do discente com TEA de fato aconteça, é necessário que se entenda o que é inclusão e as necessidades específicas dessas pessoas.

Nesse sentido, a primeira pergunta destinada aos gestores foi sobre o conhecimento que tinham sobre o TEA e G1, balançando levemente a cabeça para os dois lados, demonstrando desconforto e certa desaprovação da sua resposta relatou “eu não sou conhecedor do assunto, conheço muito pouco, mas sei que tem as faixas do autismo né?”³, enquanto que G2, com perceptível insegurança no tom de voz, informou:

Eu enxergo que o transtorno do espectro autista tem muito a ver com essa questão de interação, comunicação e como eles interagem com as pessoas que estão ali ao seu redor e com o mundo mesmo que está ali ao seu redor. Eu

³ Entrevista de pesquisa concedida em 04 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

enxergo muito o autista como ensimesmado ele tem um espaço que é dele e a gente tenta essa interação, esse chegar, mas não são todos que aceitam, porque eu também entendo que tem graus diversos⁴ (G2).

Percebe-se que ambos possuem algum conhecimento sobre o transtorno, ainda que de maneira superficial e com demonstração de hesitação. Essas falas revelam que a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o TEA é latente e, por essa razão, durante a elaboração do produto educacional, foi dedicado um momento específico para diálogo sobre o transtorno, abordando conceito, características, fatores físicos e biológicos que podem estar relacionados, bem como apresentação dos dados estatísticos e dos símbolos que representam o TEA e são promotores da conscientização e sensibilização sobre o tema.

Quando questionados de que maneira ficam sabendo da chegada desses discentes ao campus, G1 não soube explicar com detalhes como é o processo de ingresso dos estudantes com TEA à instituição, mas associou a pergunta a algum tipo de ‘problema’ ou às situações que saem do controle, informando que “se a equipe multidisciplinar ou a direção de ensino, conseguir contornar qualquer situação em relação ao aluno com o Transtorno do Espectro Autista, ele não chega para mim. Então, se foge ao controle do NAPNE ou da equipe multidisciplinar de ensino, aí vai chegar para mim” (G1).

Enquanto G2, de forma segura, demonstrou ter conhecimento específico sobre como ocorre todo o trâmite, explicando que:

Quando esses alunos participam do processo seletivo, eles se inscrevem, tem as cotas para os PCDs, então no DGI, que é o Departamento de Gestão de Ingressos, esses alunos passam por comissões, passam pela perícia de saúde e se foi deferido que o estudante realmente podia fazer parte daquela cota, é deferida a matrícula e informa o NAPNE. O NAPNE aí vai fazer o diálogo com as coordenações de curso, que vão receber todos esses alunos, independente de ser autista, de TDAH, deficiência auditiva, deficiência física, todos eles, o NAPNE faz o comunicado para as coordenações e avisa à direção de ensino e, coordenação de horário, porque alguns a gente tem que ter até o cuidado na questão da alocação das salas de aula. Então é dessa forma que a gente fica sabendo (G2).

G2 destacou ainda que, desde antes das aulas começarem, é disparado um e-mail às coordenações de curso, informando quais são os estudantes, o tipo de necessidade específica e solicitando que os coordenadores convoquem os professores para que seja informado pelo NAPNE quem precisará elaborar o Plano Educacional Individualizado e quem deverá trabalhar de forma coletiva com a turma.

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 8 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

Outra pergunta direcionada aos gestores foi se a inclusão escolar tem acontecido de maneira satisfatória e se, além do acesso, a permanência tem sido garantida e sobre esse aspecto G1 respondeu, de maneira incisiva e em tom de voz firme, que “sim, todos os esforços têm sido enviados nesse sentido. Agora, para a gente chegar e dizer assim ‘a gente garante o êxito’, aí já seria muito audacioso da minha parte, mas que todos os esforços são feitos, são”. Enquanto G2 demonstrou, com apreensão expressões faciais e tom de voz sugestivos de preocupação, que:

A gente tem toda essa questão da política nacional de inclusão, mas a gente sabe que ela, no papel, é perfeita, ela funciona, mas na hora da prática é difícil e é complicado, primeiro que não é só a questão do acesso, eu tenho a reserva de vagas, tenho as cotas, esse aluno chega aqui e eu vou lidar com esse aluno, porque todo professor que tá aqui dentro, eu diria que não é só professor, servidor de maneira geral, seja ele o docente, seja ele o psicólogo, seja ele um assistente administrativo, não estamos preparados, se nós formos lá na CRE (Coordenadoria de Registro Escolar), quantos lá tem o domínio das libras para atender um estudante deficiente auditivo que vem a fazer matrícula? Então eu garanto o acesso no processo, mas na minha comunidade interna, eu tenho falhas (G2).

Percebe-se por essas falas que a gestão está consciente da necessidade de ampliar os esforços, para além do acesso, para garantia da permanência e do êxito escolar dos estudantes atípicos que estão ingressando na instituição, inclusive no tocante à preparação de toda comunidade acadêmica. De acordo com Santos (2017), incluir vai muito além das garantias legais, pois a inclusão é consequência de uma somatória de esforços, inclusive dos gestores:

A inclusão do aluno autista na escola depende de toda a sociedade e, **principalmente dos profissionais dos sistemas de ensino**. Matricular na escola regular é o correto, porém não é o bastante, precisa-se de muito mais para incluir os diferentes na sala de aula comum [...] que por vezes são colocados nas escolas comuns, mas que não são de fato incluídos. A escola deve ser uma para todos, com profissionais qualificados, material didático, acessibilidade, ótimas estruturas e **gestores competentes**. Todos esses recursos devem trabalhar com um o objetivo de incluir o aluno, independente da sua diferença, afinal, ele é um ser humano com direitos e merece ser respeitado (Santos, 2017, p. 132, grifo nosso).

Nesse contexto, quando perguntado sobre os fatores limitantes para que a inclusão do estudante com TEA aconteça, G1 destacou as limitações físicas do campus “eu percebo que a nossa estrutura física é uma estrutura antiga [...] se um aluno com a limitação física quiser vir à minha sala, ele não consegue vir por conta da escada. É, a gente não tem um acesso aqui, porque isso aqui está improvisado, mas eu consigo ir a ele”. Nesse momento, a pesquisadora, ao perceber que a resposta de G1 foi evasiva, tentou direcionar novamente o olhar para o estudante com TEA e G1, movimentando continuamente uma caneta entre seus dedos,

respondeu que “no TEA o plano de saúde não fornece alguém para auxiliar nas necessidades básicas, então, para que o aluno fique aqui somente com o acompanhamento pedagógico, isso aí seria um efeito limitante para a gente”.

Nota-se, por meio dos gestos e das palavras, que G1 tem dificuldade para compreender as necessidades do estudante com TEA, associando o transtorno a uma dependência no tocante às necessidades básicas, que pode ocorrer com os estudantes que necessitam de maior suporte, mas não é uma realidade comum a esse público e, em consulta ao NAPNE, foi detectado que não há esse perfil no campus. Percebe-se que a falta de conhecimento, por parte do gestor, sobre a realidade e as necessidades desses estudantes pode interferir diretamente para as ações destinadas a esse público.

Sobre esse aspecto, Backes e Mattos (2024, p. 16) também defendem a importância de “sempre reforçar a função humanizadora da educação e o caráter pedagógico da escola e do processo de inclusão de estudantes autistas, mesmo daqueles que apresentam mais necessidades de suporte”, pois, quando isso não ocorre, a presença do estudante com TEA na escola regular se restringe ao caráter de socialização, que é muito importante, mas não deve ser posto como objetivo principal do processo.

A mesma pergunta foi direcionada a G2 que apontou, de maneira enfática, como fator limitante a necessidade de formação continuada:

Eu tenho que ter formação para isso [...] tem grau um, dois, três, quatro, tem aquelas características que, pelo menos do que eu entendo, você não pode estar mudando muito aquele cotidianozinho ali com esse estudante autista, porque uma mudança que venha vai ter um impacto muito grande, tem alguns que o barulho externo incomoda eles, então, se você, professor, vai usar um vídeo em sala de aula, você tem que ter cuidado com o tipo de som daquele vídeo, o áudio, né, o tom, porque o tipo de ação, tipo de cena na verdade, o que vai fazer ali para eles, como é que aquilo vai impactar? Então, eu, professor, tenho que ter essa formação, se eu não tenho, eu posso planejar algo que eu acho que vai ser maravilhoso para a turma, e quando chegar lá, vai ser um fracasso (G2).

Outro ponto muito importante e que merece destaque diz respeito à percepção de G2 sobre as consequências do olhar e atitudes preconceituosas e estigmatizantes que são direcionadas aos estudantes com TEA:

Tenho que desnudar a questão do preconceito, porque esse também é um outro problema para a inclusão, porque eu tenho olhares preconceituosos e que já dizem assim ‘essa pessoa é incapaz, eu não sei para quê ter aqui dentro da sala de aula, não vai fazer conseguir ir para o mercado de trabalho’. E alguns dizem assim ‘para que eu vou perder meu tempo elaborando um PEI, esse plano individualizado de estudo, para que eu vou fazer isso? Nem prova eu vou fazer

com esse aluno, não vou avaliar não, deixa para lá'. Então, eu preciso também fazer um trabalho, além da formação mesmo continuada, mas as pessoas precisam retirar esse olhar preconceituoso (G2).

Os apontamentos de G2 reforça o que também foi demonstrado por D1 na subseção anterior sobre a existência e influência negativa que o preconceito exerce no processo de formação do estudante com TEA. Essas percepções foram reafirmadas pelos profissionais do NAPNE que lidam diretamente com os estudantes com TEA no dia a dia, sendo afirmado por N1 que:

O mais crítico mesmo é a percepção dos servidores, tanto os docentes quanto os TAE mesmo, sobre o que é inclusão, do que é fazer inclusão, do que é entender que a inclusão só é feita na coletividade [...] é uma questão cultural mesmo, essa cultura inclusiva tem que ser internalizada⁵ (N1).

Os relatos apresentados reafirmam a necessidade de pensarmos na inclusão como um dever de todos, não cabendo a responsabilidade somente à família, aos gestores, aos núcleos de apoio ou aos professores, todos fazem parte do processo de desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA. Sobre esse aspecto, os autores Barbosa e Vitorino (2017, p. 42) defendem que:

É notório que a sociedade, inclusive as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, tais como: professores, profissionais, estudantes, familiares, necessita obter conhecimento real sobre o TEA e assim vislumbrar neles as possibilidades inerentes do desenvolvimento pessoal, social, acadêmico, entre outros. As peculiaridades não os impedem de aprender os diversos tipos de conhecimento e terem convívio social. Por vezes o diferente é marginalizado na sociedade atual, sendo que cada ser humano possui suas diferenças e individualidades.

Outro relato importante diz respeito à necessidade de formação continuada, enfatizado por G2 e reforçado por N1 que destacou que oficinas têm sido ofertadas à comunidade acadêmica e, de forma mais específica, aos professores, mas quando perguntado sobre a adesão, informou que ainda é muito baixa e está longe de ser satisfatória, o que reforça a necessidade de ampliação do conhecimento sobre a temática e também revela que a demonstração de interesse ainda é escassa entre os docentes “a gente fez oficinas no meio do semestre, a gente teve pouquíssima, quase nenhuma adesão, na semana final a gente conseguiu uns 3, 4 professores” (N1).

⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

Considerando todos esses relatos, a oficina educativa foi pensada como uma oportunidade para que o conhecimento sobre o TEA, por meio da construção coletiva, fosse colocado em pauta, sendo destinado um momento para o diálogo sobre o conceito de inclusão e, mais especificamente, sobre a importância da inclusão no contexto escolar e sobre o importante papel desempenhado pelos professores, os quais carecem de formação específica, inicial e continuada, sobre o TEA e sobre as possíveis maneiras de praticar a inclusão.

Durante as entrevistas com os representantes do NAPNE, também se buscou compreender como ocorreu o acompanhamento de D1 após matrícula na instituição. Conhecer esse fluxo foi de extrema importância para que a pesquisadora pudesse direcionar a entrevista com D1 e demais sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, N1 explicou que há diversas formas do estudante com TEA chegar ao NAPNE, pode ser através do encaminhamento da Coordenadoria de Registro Escolar (CRE), quando o estudante se identifica como autista no momento da matrícula, esse é o meio mais comum; pode ser através de algum professor, colega de turma ou o próprio estudante que no momento da matrícula não comunicou, mas no decorrer do ano letivo, comparece ao NAPNE e passa a ser acompanhado. O acompanhamento direto é realizado por uma psicopedagoga que fica responsável pelo atendimento de cada estudante e também pelo suporte que é ofertado à família.

No caso específico de D1, conforme mencionado na seção anterior por M, seu ingresso se deu por meio das cotas, por essa razão, após a matrícula, seus dados foram encaminhados ao NAPNE, que entrou em contato com M e iniciou o acompanhamento. N2 é a profissional responsável pelo atendimento à D1 no NAPNE. Quando perguntado quais as estratégias utilizadas durante o processo de aprendizagem, afirmou que, inicialmente, agendou uma visita para se apresentar e para que D1 e M conhecessem a instituição e também para pudesse compreender a trajetória de D1. Em seguida, o NAPNE encaminhou e-mail aos professores de D1, convocando para reunião. Durante a reunião, N2 fala sobre D1 e se coloca à disposição para elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado). Depois disso, o acompanhamento se deu conforme as necessidades que D1 apresentou, como, por exemplo, necessidade de monitoria em matemática. N2 também realiza acompanhamento após cada avaliação, independente da nota obtida, e realiza rodas de conversa com estudantes com TEA, onde podem dialogar sobre suas realidades e vivências escolares.

Também foi perguntado qual sua percepção sobre a inclusão de D1 e quais os fatores que limitam e favorecem esse processo, sem hesitar e de forma incisiva, N2 respondeu que:

Falta efetivação de fato e de direito da inclusão, pois alguns docentes não estão imbuídos no processo, continuam com práticas antigas [...] falta a prática da pedagogia afetiva e empática, entendendo que ela (D1) pode estar onde ela quiser, mas uns não aceitam, outros não tem tempo de se dedicar ao processo de inclusão”⁶ (N2).

Concluindo sua resposta, no tocante às estratégias que são utilizadas para favorecer o processo de aprendizagem, respondeu que D1 se adaptou muito bem às metodologias ativas e que, atualmente, utiliza a sala de aula invertida como estratégia, além de permitir a utilização de máquina de calcular; textos pequenos com imagens; vídeos; gamificação; provas sem enunciados longos e com poucas alternativas.

Cabe destacar que o conhecimento sobre as percepções de N2 foi de fundamental importância para o planejamento da oficina educativa, sobretudo do terceiro momento, chamado de construção coletiva, onde os futuros docentes foram estimulados a desenvolver recursos educacionais, utilizando a criatividade, a ludicidade e imagens coloridas para facilitar o entendimento do conteúdo matemático pelos estudantes com TEA.

Esse momento foi pensado, considerando os apontamentos de Ferreira e Orico (2017, p. 185) que consideraram que a qualificação dos professores que lidam com estudantes com necessidades específicas é “imprescindível para transformação do sistema educacional” (Ferreira e Orico, 2017, p. 185). Do mesmo modo, Castro (2005, p. 136) reforça que “[...] a formação também abriu espaço para novas alternativas pedagógicas na educação do aluno com autismo, reestruturando o antigo saber do professor e ampliando possibilidades para um novo aprender”. Percebe-se, portanto, que é imprescindível que o professor esteja envolvido no processo de construção do ambiente escolar inclusivo, disponibilizando tempo e se dedicando ao aprendizado de novas práticas pedagógicas acessíveis aos estudantes com TEA.

3.3 Percepções dos Professores sobre o processo de inclusão escolar

Nesta subseção serão descritos os principais relatos das entrevistas realizadas com os professores do ensino médio integrado que tiveram contato com D1 nos cursos Técnico Integrado em Eletrônica e em Informática. Conforme descrito na seção de metodologia, foram selecionados oito professores (P1 a P8) das áreas de humanas, exatas e do curso técnico de informática, sendo um de português, dois de física, um de informática, um de inglês, um de

⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 10 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

filosofia, um de educação física e uma da disciplina de educação, diversidade e cidadania, que participou apenas da aplicação do produto educacional. O intuito foi identificar como era o desempenho de D1 em cada área de conhecimento e, principalmente, identificar a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão da discente.

É importante salientar que as percepções dos professores foram de fundamental importância para definição do produto educacional, optando-se por uma oficina educativa que pudesse proporcionar uma formação inicial aos futuros docentes, uma vez que, como poderá ser observado a seguir, todos os entrevistados relataram que não se sentiam preparados para ensinar os estudantes com TEA e apontaram a falta de formação, inicial e continuada, como fator limitante.

Foram realizadas as mesmas perguntas a todos os professores, dentre elas o que entendiam por Transtorno do Espectro Autista; como era o processo de ensino e de aprendizagem de D1; quais estratégias utilizavam em sala de aula, quais os fatores limitantes e favoráveis para o processo de inclusão da estudante e se estavam preparados para ensiná-la. P1 demonstrou compreender o conceito e saber identificar algumas características que fazem parte do transtorno, mas quando perguntado se havia algum discente com TEA em alguma das suas turmas, informou que “não, não tenho atualmente”⁷. Justificou a falta de conhecimento sobre D1 por não ter participado da reunião com o NAPNE, uma vez que sua coordenação não realizou o agendamento, e “pelo fato de estar no início do semestre ainda não tive tempo de conhecer todos os discentes e suas especificidades” (P1).

Como fator que favorece o processo de inclusão na instituição, P1 citou o apoio prestado pelo NAPNE:

Não sei como seria se não tivesse, porque sendo muito sincero se não houvesse o NAPNE e esse suporte ia ser muito muito difícil e complicado, falando por mim. Então eu vejo que a política de inclusão na sala de aula e esse suporte na figura do NAPNE é extremamente importante para o desenvolvimento pedagógico desses estudantes (P1).

No tocante aos fatores limitantes, P1 citou a falta de estrutura física do campus e a necessidade de formação continuada:

É essencial a formação para que o trabalho do professor seja cada vez mais autônomo nessa aproximação com a educação inclusiva e com transtorno do espectro autista [...] No trabalho do professor a gente sempre tá buscando uma inclusão dentro da avaliação, dentro da forma didática, de como a gente trabalha os conteúdos, então quanto mais a gente tiver esse suporte enquanto

⁷ Entrevista de pesquisa concedida em 02 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

formação para lidar, como fazer avaliação, como passar o conteúdo de forma didática que possa alcançar a aprendizagem e compreensão desse estudante fica melhor para todo mundo, tanto para o professor quanto para o estudante, porque a gente consegue através da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva se comunicar mesmo, então acho que é talvez um dos pontos de dificuldade para gente fazer esse alcance. É essencial (P1).

Semelhante ao que ocorreu com P1, P2 também não tinha conhecimento sobre o diagnóstico de D1, mas destacou que já teve estudantes com TEA em sala de aula e que “a presença deles só enriquece. Claro que é uma coisa a mais, mas você, com o apoio técnico, isso aí passa a ser um aprendizado, não é?”⁸ (P2). Quando perguntado sobre o que entendia por inclusão escolar, P2 destacou que “inclusão é você não restringir, de forma alguma, o ingresso, o acesso aquele ensino”. E como fator que favorece o processo, também citou o apoio prestado pelo NAPNE, “levando-se em consideração o contexto brasileiro, nós estamos muito na frente, porque nós temos um núcleo, teve um problema, você identificou o problema, vai lá, você não sabe como é que vai proceder, tem alguém ali para me dar o toque, eu achei legal isso”(P2).

P2 também relatou que não se sente preparado para lidar com os discentes com TEA, no entanto, quando questionado se participaria de capacitações ofertadas pela instituição sobre a temática, pensou um pouco e com olhar apreensivo, respondeu “é um caso a pensar...aqui nós temos o NAPNE que promove cursos às vezes, como eu te falei, tem o apoio. O problema é você conciliar o seu trabalho, sua aula, seus projetos todos com um curso desse, que fica muito difícil” (P2).

Percebe-se pela fala de P2 que, além da oferta de cursos e capacitações, é necessário que o docente tenha interesse em participar, que enxergue a temática inclusão como algo importante e urgente para condução da sua prática pedagógica, tendo em vista o papel que desempenha durante o processo de formação e desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Diferente dos professores supracitados, P3 tinha conhecimento sobre D1 e relatou que percebeu algumas dificuldades e destacou que o que a prejudicava muito eram as faltas constantes “ela faltava muito, então quando aparecia a nota que ela tirava era dois, três, dos trabalhos que fazia em grupo, praticamente ela não tirava nota e frequentava pouco as minhas aulas, então não tenho muito o que dizer sobre o processo de aprendizagem dela”⁹. P3 também informou que não se sente preparado para lidar com os estudantes com TEA e frisou, em tom de voz que demonstrava desaprovação, que não se recordava de ter sido ofertado formação sobre inclusão desde quando começou a trabalhar na instituição.

⁸ Entrevista de pesquisa concedida em 03 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

⁹ Entrevista de pesquisa concedida em 03 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

O entrevistado P4 também conhecia D1 e acompanhou seu processo desde o curso Técnico Integrado em Eletrônica e agora também no de Informática. Durante a entrevista, demonstrou ter esclarecimento sobre o TEA e também sobre os desafios que precisam ser superados para que a inclusão ocorra na prática:

A gente inclui excluindo, eu vejo isso como a principal exclusão, porque inclui pra atender os rigores da lei, só porque tá previsto e você disponibilizar o acesso pelo edital, isso não é inclusão, né? A inclusão ocorre a partir do momento que esse indivíduo, com essa necessidade específica, portador do transtorno do espectro autista é identificado, é mapeado quais são as suas necessidades, essas necessidades são trazidas pra todos os docentes que trabalham com ele, a turma precisa ser preparada pra entender que tem um colega ali que tem uma necessidade, então eu acho que isso precisa ainda ser melhorado nesse processo, mas melhorou bastante com a chegada do NAPNE¹⁰ (P4).

Quando perguntado especificamente sobre D1, P4 também citou que ela faltava bastante as aulas e quando comparecia, não participava muito. Nesse momento, suas expressões faciais se modificaram e, com tom de voz sugestivo de decepção e arrependimento, informou que se sentia culpado, pois falhou quando não a procurou, quando não perguntou porque faltava tanto no ano anterior e o que poderia fazer para ajudá-la, mas que quando iniciou o novo ano letivo e percebeu que ela seria novamente sua aluna, procurou está mais próximo, observando de perto seu processo e empenhado para que consiga concluir o curso:

A gente atua na permanência desses estudantes com exemplos negativos, por exemplo. A gente tem que romper com a situação, que infelizmente ainda é cultural, de que ofertar resolve. Não adianta ofertar sem sensibilizar. É preciso sensibilizar, é preciso que a gente entenda a necessidade, é preciso que a gente entenda o porquê, e é preciso, sobretudo, que a gente entenda, os resultados positivos advindos da mudança de comportamento, para que a gente efetivamente seja inclusivo (P4).

Já o entrevistado P5 também informou que não tinha nenhum discente com TEA em suas turmas, por essa razão, a entrevista foi conduzida de forma mais abrangente e quando perguntado o que percebia como fator limitante para inclusão das pessoas com TEA, seu tom de voz mudou e de maneira incisiva, demonstrando certo incômodo, apontou:

Eu acho que a educação tem que ser inclusiva, o problema da educação é que as pessoas depositam no professor, principalmente, a responsabilidade da educação e, na verdade, a educação começa em casa [...] 90% dos pais, seja da rede estadual, federal, particular, não acompanha os filhos de jeito nenhum, aí você tem uma criança, no aspecto autista, precisaria do acompanhamento,

¹⁰ Entrevista de pesquisa concedida em 08 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

de uma atenção ainda maior, do que a sociedade chama de entre aspas normais, vamos assim dizer, e não tem o acompanhamento desse que imagina uma criança dessa [...] muitas vezes até a família não diz ao IFS que tem, o aluno não conta, aí às vezes a gente demora a se atentar e avisar ao NAPNE e ao pedagogo¹¹ (P5).

Nessa mesma direção, P6 também apontou como fator limitante o fato de nem sempre os professores serem informados sobre o diagnóstico de TEA dos discentes, porque muitos não comunicam no momento da matrícula:

Se a família aceita, ela ajuda a gente a lidar [...] uma coisa que o NAPNE poderia fazer, nesses encontros que tem de pais, conscientizar também a família de que ela ajuda o filho se ela busca uma ajuda, detectando que o filho tem e informando, porque faz com que nós, professores, também possamos ajudar aquele adolescente¹² (P6).

Outra fala importante de P6 foi relacionada à falta de preparação para lidar com as situações do dia a dia, apontando para necessidade de investimento em formação continuada:

Se não ensinarem os professores a lidar com isso, a gente nunca vai conseguir de fato uma inclusão necessária de fato, 100%, a gente vai tentar, mas é muito limitante até onde a gente pode chegar. Por mais que a gente procure o NAPNE e ele diga ‘faça assim, faça daquele jeito’, é muito complicado, porque sem saber como lidar, a gente não sabe até onde pode ir (P6).

Sobre esse aspecto, é importante salientar que grande parte das pessoas com TEA, e seus responsáveis, optam por não informar sobre o diagnóstico por receio de como serão conduzidas as ações dentro do ambiente escolar e para tentar evitar o preconceito e a discriminação que por vezes são vivenciadas, pois apesar do movimento em prol da inclusão defender os direitos dos estudantes estarem aprendendo juntos, sem nenhum tipo de discriminação, é notório que os desafios para se alcançar os ideais de equidade formal ainda são grandes (Brasil, 2008).

Por fim, o entrevistado P7 foi um professor que participou da entrevista, durante a coleta de dados, e também colaborou com a elaboração e aplicação do produto educacional. É importante salientar também que P7 conhecia D1 desde o curso Técnico Integrado em Eletrônica, pois apesar de não ser professor do curso, já fez acompanhamento da estudante e a ajudava com as matérias de exatas. P7 realiza esse apoio e suporte ao NAPNE, de forma voluntária, para todos os estudantes com necessidades específicas que apresentam dificuldade com cálculos. Durante a entrevista, P7 informou que D1:

¹¹ Entrevista de pesquisa concedida em 09 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

¹² Entrevista de pesquisa concedida em 09 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

Tem algumas faltas, nesse pouco tempo (que iniciou o ano letivo) ela faltou, ela senta na frente, ela não pergunta, ela tenta fazer as atividades, devido essas faltas, eu percebi que ela ficou um pouco para trás, mesmo revisando o assunto, vejo uma dificuldade de comunicação. Como já sabia o caso dela, então logo na primeira aula já fui lá na mesa e tudo mais, eu percebo que na parte da interação, ela tem umas duas colegas, mas, de modo geral, eu não vejo muita interação dela com os colegas, vejo que tem que fazer um trabalho importante para tentar incluí-la academicamente, porque do ponto de vista social, ela se enturma. Tem que vê como foi o passado acadêmico de D1, diante da pandemia, em casa, que base é essa que ela tem¹³ (P7).

Outra fala de P7 que merece ser destacada diz respeito a sua percepção sobre o processo de inclusão que ocorre no campus:

Inclusão é uma palavra muito bonita, mas a inclusão precisa ser construída, no âmbito escolar, a inclusão, parte de várias premissas. A primeira, na minha opinião, mais básica de todas, ela tem que participar da sala de aula, ela tem que participar do cotidiano da sala de aula. Se D1 chega na sala, fica lá no fundo, como também tem adolescentes que são típicos e não participam, então a primeira parte, ela precisa está inserida na sociedade acadêmica. Parece uma coisa simples, mas não é. Ela precisa da ajuda dos colegas, os colegas têm que fazer parte. É difícil. Segunda parte, ela tem que ter algum crescimento a cada vez. Ela tem que aprender. Ela pode até não aprender igual a todo mundo. A maioria das pessoas aprendam de formas diferentes. E ela pode até não chegar na aprendizagem do aluno X, mas ela tem que sair daqui com algo. Ou seja, os professores, o colégio tem que fazer algo pra que aquela criança, aquele adolescente tenha um crescimento acadêmico que ele aprenda (P7).

Quando perguntado sobre a preparação dos professores, P7 destacou de maneira firme e incisiva que “falta com certeza formação continuada [...] Em relação ao TEA, tem muitas crianças, adolescentes, meu filho é um deles, que aprendem muito com a informática, com atividades lúdicas, com programas, com sistemas educacionais”. Essas estratégias são utilizadas por P7 em sala de aula com os estudantes com necessidades específicas que também se adaptam a esses métodos e D1 é uma dessas pessoas. Após análise das entrevistas e definição do produto educacional, P7 foi convidado para participar da oficina educativa, aceitando com entusiasmo, e pôde compartilhar suas experiências com os participantes, apresentando um recurso educacional de matemática acessível aos estudantes com TEA e despertando o interesse para criação de novas possibilidades.

Percebe-se pelos depoimentos de P7 que para que a inclusão aconteça é necessário que cada pessoa envolvida no processo, dentre elas o professor, exerça o seu papel de maneira interessada e comprometida, buscando possibilidades, enxergando o discente com TEA como atores do processo, como ser único e detentor de necessidades que são singularidades e, acima

¹³ Entrevista de pesquisa concedida em 08 de abril de 2024, na cidade de Aracaju.

de tudo, percebendo suas potencialidades e, como bem destacado por P7, entendendo que “não se trata de favor”, a inclusão dos estudantes com TEA na rede regular de ensino e o acesso à profissionalização é um direito garantido em lei e as barreiras da exclusão e do preconceito precisam ser ultrapassadas, urgentemente. Sobre esse aspecto, Lima e Alves (2017, p. 17), defendem que:

É necessário ouvir o grito que ecoa da alma do educando. É imprescindível a escuta sensível que ouve para além do dito, vê para além do exposto, que sente para além do palpável. Com atenção e conexão plenas, o educador poderá intervir, de modo que as crianças com Espectro Autista se conectem com o outro por meio do afeto e adentrem seu mundo, estabelecendo interações sociais e comportamentos fundamentais para seu crescimento e desenvolvimento.

Percebe-se, portanto, que não há receita pronta para condução dos processos de ensino e de aprendizagem, mas, sem dúvida, um passo muito importante que precisa ser dado em direção à inclusão diz respeito ao interesse em conhecer as necessidades de cada estudante com TEA para que juntos, professor e discente, encontrem o melhor caminho.

Diante dos relatos dos professores e, considerando o fato de que todos informaram que não se sentem preparados para atuar com os estudantes autistas, optou-se por realizar, como produto educacional, uma oficina educativa, que teve como público-alvo os futuros docentes do curso de licenciatura em matemática do Campus Aracaju, com o intuito de aproximá-los à temática, ainda durante a formação inicial, e instigá-los a continuar buscando o conhecimento para condução das suas práticas pedagógicas de maneira acessível, diante de estudantes com TEA. Destaca-se ainda que as percepções dos professores, demonstradas nessa subseção, foram analisadas, com base em aporte teórico, e se encontram descritas na seção 5 desta dissertação.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Para atender a uns dos requisitos do ProfEPT, após coleta e análise dos dados, foi elaborado um produto educacional intitulado “Oficina Educativa: Práticas Pedagógicas que favorecem a inclusão dos Estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica”. Conforme mencionado na seção de metodologia, o público-alvo foi uma turma de licenciatura em matemática e, para chegar a essa escolha, alguns fatores foram considerados. Durante a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, percebeu-se que todos os docentes entrevistados afirmaram que não se sentiam preparados para lidar, em sala de aula, com os estudantes com TEA por não terem sido preparados durante a formação acadêmica inicial. Outro fato relevante foi que grande parte mencionou que, apesar desses estudantes terem acesso à rede regular de ensino, a instituição não ofertava e/ou pouco ofertava cursos/capacitações na modalidade de formação continuada relacionadas à educação inclusiva.

Diante da análise desses discursos e, considerando que o Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju, oferta cursos de licenciatura, optou-se por aplicar a oficina educativa em uma turma de Licenciatura em Matemática do referido Campus com o intuito de fornecer, aos futuros docentes, contato com a temática educação inclusiva, ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem a inclusão desses estudantes em sala de aula, para que no futuro, esses professores possam se sentir mais preparados. Sabemos que esse contato inicial não é suficiente para a implementação da inclusão, mas entendemos que para mudar qualquer realidade é preciso dar o primeiro passo e no tocante a essa temática específica, é preciso, antes de tudo, conhecer para incluir.

No tocante à classificação dos produtos educacionais, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), discorre que os Produtos Educacionais podem ser classificados como: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. As oficinas pedagógicas/educativas estão classificadas como proposta de ensino, sendo consideradas um espaço oportuno para o compartilhamento de saberes e para construção coletiva, em um processo ativo de aprendizagem (Candau; Zenaide, 1999).

Segundo Candau (1999, p. 8), o desenvolvimento das oficinas educativas, em geral, se dá através dos momentos básicos de “aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso”. Esta oficina

educativa foi planejada seguindo as etapas supracitadas com o objetivo de promover a reflexão e a ampliação do conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre as estratégias pedagógicas possíveis para promoção da educação inclusiva desses estudantes na EPT. A escolha do tema se deu por entender que para praticar a inclusão, seja ela social; educativa; cultural; política; financeira, é necessário conhecer a realidade do outro, suas singularidades e potencialidades.

Esta seção foi dividida em subseções, iniciando por uma breve explicação sobre as oficinas educativas e como estas se constituem como metodologia educacional; seguida da descrição dos momentos que compuseram a oficina, incluindo a descrição da avaliação do produto, a qual foi realizada pelos futuros docentes e pela professora responsável pela turma de licenciatura em matemática. Todas as fases desenvolvidas em cada momento da oficina, contendo a atividade, o objetivo, a metodologia aplicada e o tempo dispendido em cada etapa, estão descritos nos Quadros 3, 4 e 5 das respectivas subseções. Também foi elaborado um Guia Didático da oficina, conforme demonstrado no Apêndice H.

4.1 Oficina pedagógica como estratégia de formação

Etimologicamente, a palavra “oficina” provem do latim *‘opificium’*, derivada de *‘opificis’* que significa artesão. É uma palavra que remete ao ato de consertar bens, manter e criar protótipos e produtos. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas são utilizadas como instrumento facilitador do conhecimento, a partir da ação-reflexão-ação (De Jesus; Ribeiro, 2021). Nessa direção, Candau e Zenaide (1999, p. 24) consideram a oficina uma estratégia de formação privilegiada e a definem como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos”, sendo, portanto, um espaço oportuno para construção e ampliação do conhecimento sobre diversas temáticas, dentre elas a educação inclusiva.

De Jesus e Ribeiro (2021), realizaram uma revisão de literatura sobre as oficinas pedagógicas, também chamadas de educativas e, durante a investigação, constataram que enquanto estratégia de formação, essa metodologia de ensino se constitui como espaço de transformações na prática docente e enfatizam ainda que:

As oficinas educativo-pedagógicas servem de meio tanto para a formação contínua do educador escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas. Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses profissionais de ensino, no contexto de um

modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade. A metodologia de oficinas educativas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa e questionadora (De Jesus; Ribeiro, 2021, p. 8).

Percebe-se, portanto, que ao escolher as oficinas educativas como metodologia educacional, o que se pretende é criar um espaço para diálogo, troca de experiências e consequentemente, para construção coletiva de um saber, onde é concedido a todos os envolvidos o direito de expressar seus pensamentos, compartilhar os conhecimentos adquiridos, realizar uma reflexão sobre os conceitos preestabelecidos que carrega, sendo, inclusive, um momento oportuno para transformação de uma realidade específica.

Sobre esse aspecto, Vasconcelos (2000) destaca que os indivíduos participam da oficina como seres críticos e reflexivos, detentores de um saber que deve ser valorizado dentro de um grupo e, durante essa experiência, não há espaço para depósito ou transferência de conhecimento, mas sim para trocas e construções realizadas pelo sujeito durante sua relação com o outro. Desse modo, durante a participação em oficinas pedagógicas é possível “fazer descobertas, propor novos caminhos e contestar valores contrários aos princípios de cada sujeito” (De Jesus; Ribeiro, 2021, p. 8), mas é importante salientar que para que esse objetivo seja alcançado, é imprescindível que os participantes estejam envolvidos com o processo, dispostos e interessados na construção e ampliação do conhecimento.

Sendo assim, quando pensamos em processo de ensino e de aprendizagem para os dias atuais, onde as escolas de ensino regular são compostas por estudantes típicos e atípicos, precisamos ter em mente a necessidade de mudanças e adaptações que na prática docente precisam ir além da transmissão de conteúdo, uma vez que estamos diante de um mundo globalizado, composto por pessoas diversas e singulares. Nesse sentido, convém ressaltar que todas essas características das oficinas pedagógicas foram consideradas e a escolha por esse tipo de metodologia educacional se deu justamente por entender ser este um espaço propício para diálogo e construção do pensamento inclusivo sobre o TEA.

Abordaremos a partir de agora as etapas que foram desenvolvidas durante a construção das oficinas, a partir das orientações trazidas por Candau (1999) no artigo *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. A autora é referência na área de educação em direitos humanos e possui uma vasta experiência na construção de material didático e aplicação de oficinas pedagógicas em várias partes do Brasil e em outros países da América Latina. Ela defende que as oficinas são planejadas e desenvolvidas a partir de quatro momentos básicos, a saber:

“Aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos, é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (Candau, 1999, p.11).

Em todos esses momentos, o movimento de organização das oficinas se dá por meio da escuta ativa dos participantes que são convidados a compartilhar seus conhecimentos prévios em um processo de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes. Do mesmo modo, é preciso atentar para forma de comunicação que deve ocorrer de maneira dinâmica, abordando os conteúdos de forma criativa, considerando sempre o contexto sociocultural e com adequação da linguagem utilizada, seguindo, portanto, os “preceitos da metodologia dialética de construção do conhecimento” (De Jesus; Ribeiro, 2021, p. 7).

No tocante aos preceitos metodológicos, Vieira e Volquind (2002, p. 13) acrescentam que uma oficina de ensino deve apresentar os seguintes princípios pedagógicos:

- a) aprender fazendo: aprender vendo é mais formador do que aprender por comunicação verbal de ideias;
- b) metodologia participativa: participar se aprende participando e não teoricamente;
- c) pedagogia da pergunta: buscar respostas sem certezas absolutas; desenvolver a capacidade de reflexão é ter condições de apropriar-se do saber;
- d) trabalho interdisciplinar: atuar no âmbito onde muitas áreas do conhecimento se articulam sob diferentes perspectivas;
- e) visa uma tarefa comum: envolve todos os componentes do grupo de forma autogestionária;
- f) caráter globalizante e integrador: deve superar a dissociação entre corpo e mente-espírito; buscar o desenvolvimento do ser humano que é ao mesmo tempo ação, cognição e afeto;
- g) implica e exige trabalho grupal: procurar promover a busca de resposta aos problemas, ricas de conteúdo e vivências;
- h) integração da docência, da investigação e da prática em um só processo: realizar um projeto de trabalho, com reflexão teórica, com teoria iluminando e orientando a prática.

A oficina educativa elaborada como produto educacional desta dissertação foi desenvolvida, portanto, seguindo as etapas preconizadas por Candau (1999) e buscou atender aos princípios pedagógicos defendidos por Vieira e Volquind (2002) em cada momento implementado. Cabe ressaltar que, apesar desta oficina ser composta por momentos distintos, há uma inter-relação entre eles, uma vez que todas as ações buscaram atingir um objetivo comum específico que é a ampliação do conhecimento sobre o autismo e sobre as possíveis

práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

Conforme mencionado na seção de metodologia, a oficina foi realizada durante dois encontros, os quais foram subdivididos em primeiro, segundo, terceiro e quarto momentos, onde cada dia da oficina durou 2h, perfazendo um total de 4h. No encontro 1, ocorreram o primeiro e segundo momentos, os quais foram destinados ao diálogo sobre a importância da inclusão, sobre a ampliação/construção do conhecimento sobre TEA e sobre a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA. No encontro 2, ocorreram os momentos terceiro, e quarto, destinados ao diálogo sobre os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e sobre as Práticas pedagógicas inclusivas para o TEA, além da avaliação da oficina pelos participantes. As vivências de cada momento estão descritas nas próximas subseções.

4.2 Primeiro Momento: aproximação da realidade/sensibilização

O primeiro momento da oficina intitulada “Oficina Educativa: Práticas Pedagógicas que favorecem a inclusão dos estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica”, ocorreu no dia 24 de julho de 2024, uma quarta-feira, no turno da tarde, no Campus Aracaju, com duração de 50 minutos, conforme planejado. Uma professora da instituição responsável pela disciplina Educação, Diversidade e Cidadania gentilmente cedeu duas aulas que ministraria neste dia na turma de licenciatura em matemática. Para melhor visualização e compreensão, todas as atividades desenvolvidas nesse primeiro momento, que serão relatadas a partir de agora, também estão descritas no Quadro 3.

Inicialmente foi realizada uma apresentação à turma, informando os motivos que levaram a escolher o tema e explicando como a pesquisa foi realizada, bem como seus objetivos. Foi informado também o que era um produto educacional e os objetivos a serem alcançados em cada encontro, sendo que nesse primeiro, foi ampliar o conhecimento sobre o TEA e sobre a importância da inclusão dos estudantes com autismo no ambiente escolar. Após explicações, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de autorização de imagem e depoimento foram apresentados e solicitado que, quem tivesse interesse em participar da oficina, assinasse as duas vias, uma ficou de posse da pesquisadora e a outra do participante.

Considerando que, conforme descrito anteriormente, esse primeiro momento da oficina educativa é destinado à aproximação da realidade, o objetivo inicial foi provocar uma sensibilização sobre os temas inclusão, inclusão escolar e TEA. Para tanto, foi realizada uma

dinâmica denominada “Inclusão versos Exclusão”, onde foi solicitado que ficassem de olhos fechados e levantassem os dedos das mãos para cada situação citada, caso já tivessem vivenciado. As perguntas foram as seguintes:

1. Já se sentiu excluído(a) por ser pequeno demais para participar de uma brincadeira?
2. Já se sentiu excluído(a) por não ter o corpo “ideal”?
3. Já se sentiu constrangido(a) por não estar vestido de forma “adequada”?
4. Já julgaram sua cor ou seu tipo de cabelo?
5. Já criticaram seus costumes ou sua religião?
6. Já foi constrangido(a) pelo seu peso ou altura?
7. Já se sentiu invadido(a) ou constrangido(a) por suas escolhas pessoais?
8. Sua classe social já te causou desconforto e/ou constrangimento?

A turma participou ativamente e, ao final da dinâmica, deram exemplos das situações que passaram e qual foi a sensação e o sentimento experimentado. Dentre os exemplos citados estavam os assuntos relacionados à exclusão no esporte; sensação ruim de tristeza por ser considerado diferente e único, mas de forma negativa; julgamento por ter escolhido a profissão de professor(a); racismo; xenofobia e homofobia. Essas falas foram proferidas com tons de voz que demonstravam desaprovação e de certa revolta. Depois de ouvir os relatos dos participantes, o diálogo se desenvolveu em direção à reflexão de que se todos levantaram os dedos em alguma das perguntas, significa que todos já se sentiram excluídos de alguma maneira e discorremos sobre a sensação de que estamos sendo observados, e por vezes julgados, a todo momento, seja por aquilo que escolhemos, seja por aquilo que nem escolhemos e nem temos o poder de mudar, como por exemplo a cor da pele e a estatura.

Depois desse debate, foi solicitado que refletissem, em silêncio, sobre a sensação de ser excluído, constrangido e/ou julgado. O objetivo da dinâmica foi dialogar sobre as várias formas de ser excluído na sociedade e promover uma reflexão sobre a realidade da pessoa com deficiência e os desafios que encontram em uma sociedade excludente, uma vez que, devido ao caráter permanente da sua condição, as experiências de exclusão são vivenciadas com frequência. Ao final da primeira dinâmica foi possível chegar, coletivamente, à conclusão de que todos somos diferentes em alguns aspectos e semelhantes em outros, mas que não deveríamos julgar nem sermos julgados e/ou excluídos por qualquer que seja o motivo, característica e/ou condição, uma vez que a ação de exclusão é causadora de desconforto.

Em seguida, o diálogo se deu em direção à temática inclusão no sentido de incluir e acrescentar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte, como é o caso dos estudantes atípicos que atualmente frequentam a rede regular de ensino. Para tanto, foi utilizado o entendimento trazido por Carvalho (2000, p. 20) sobre inclusão escolar, o qual defende que “uma escola inclusiva é aquela que inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem”. Sobre esse aspecto, foi perguntado aos estudantes se sabiam a diferença entre igualdade e equidade, um deles respondeu que equidade “é ofertar mais oportunidade de maneira diferente de acordo com a necessidade da pessoa”¹⁴ (D3). Aprofundamos um pouco a definição através do uso de imagens ilustrativas de situações de igualdade e de equidade para que a diferença fosse observada e compreendida por todos os participantes.

Depois que discorremos sobre inclusão/exclusão e inclusão escolar, iniciamos o diálogo sobre o Transtorno do Espectro Autista, onde os participantes foram estimulados a sinalizar, levantando uma das mãos, se sabiam o que era TEA, se já ouviram falar sobre o assunto e se conheciam alguma pessoa com TEA. Muitos levantaram a mão sinalizando conhecer alguém. Quanto ao conhecimento sobre o transtorno, parte da turma não conhecia e outra parte já tinha ouvido falar, mas desconhecia o conceito. D4 informou que nunca tinha ouvido o termo “TEA”, que só conhecia pelo nome completo (Transtorno do Espectro Autista); enquanto D5 disse que conhecia por “Autismo”. D2 compartilhou que “tenho um cunhado de 3 anos, mas que a mãe dele optou por não matricular na escola, por medo do preconceito e por se sentir insegura sobre a forma que seria tratado na escola”¹⁵. Aproveitamos esta fala para dialogar sobre as consequências oriundas do preconceito e a importância da ampliação do conhecimento sobre o TEA para promoção da inclusão social e escolar.

Ainda no tocante à ampliação do conhecimento sobre o TEA, foi informado o conceito e cerca de 60% dos participantes demonstraram que desconheciam se tratar de um distúrbio do neurodesenvolvimento, resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro. Para melhor compreensão da dimensão, foram apresentadas as estatísticas do Censo 2023 (636 mil alunos com TEA estão em idade escolar) e informado que a causa ainda não é totalmente esclarecida, mas que os estudos apontam para associação entre os fatores genéticos e ambientais. Nesse momento, D10 perguntou quais eram os fatores ambientais e alguns exemplos foram citados

¹⁴ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

¹⁵ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

pela pesquisadora como: exposição a agrotóxicos; infecções; idade avançada dos pais; medicamentos e exposição à radiação.

Na sequência, e ainda falando sobre o TEA, realizamos a segunda dinâmica, na qual foi solicitado aos participantes que formassem grupos e, nos slides, foram apresentadas 8 características que poderiam ou não estarem relacionadas ao autismo. Após 5 minutos, foi solicitado que cada grupo informasse quantas daquelas características tinham relação com o TEA. Havia 4 grupos, com 5 ou 6 pessoas em cada, e as respostas foram as seguintes: o grupo 1 informou que as 8 características correspondiam ao TEA; o grupo 2 disse estar em dúvida se 7 ou 8 das características estavam relacionadas; o grupo 3 sinalizou que eram 8; enquanto o grupo 4, informou que 7 daquelas características tinham relação com o TEA.

Enquanto falavam suas respostas, três participantes citaram que “não é igual para todo mundo” (D2); “nem todo mundo vai apresentar todas as características”¹⁶ (D6); “a característica 6 (déficits intelectuais graves) nem todo mundo com TEA apresenta”¹⁷ (D15). O objetivo desta dinâmica foi justamente provocar esse diálogo sobre o fato do transtorno ser resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro, que podem estar relacionadas ao desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental e, por ser um distúrbio do neurodesenvolvimento, as pessoas com TEA podem apresentar essas características, mas de maneira variada e que, por essa razão, o autismo faz parte de um espectro.

Nesse momento, a participante D17 levantou a mão e perguntou o que era o espectro, foi dada oportunidade para quem quisesse responder e D2 citou que não tinha certeza, mas achava que tinha a ver com variação entre as pessoas. Essa informação foi ratificada, informando que cada indivíduo com autismo tem seu conjunto de manifestações e que o termo espectro corresponde a uma faixa extensa que não é uniforme e que, por essa razão, não há uma receita pronta sobre como lidar com a pessoa com TEA e que o objetivo da escola conhecer um pouco mais sobre o tema é para que possa pensar em alternativas que devem ser aplicadas conforme as necessidades e potencialidades de cada estudante. Dialogamos também sobre a importância de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários de maneira inclusiva.

Para finalizar o momento de aproximação/sensibilização, foram apresentados os símbolos que representam o TEA e perguntado se os conheciam, parte dos participantes

¹⁶ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

¹⁷ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

sinalizaram que sim, outra parte informou “mais ou menos” (gesto com a mão), sendo o símbolo do quebra-cabeça colorido o mais conhecido entre eles. Esse momento foi oportuno para reforçar o significado de espectro, ao informar que as peças com diferentes formas e cores simbolizam as características e habilidades que a pessoa com TEA pode apresentar e que o objetivo dos símbolos é representar e promover a conscientização sobre o tema. Os símbolos apresentados foram:

- **Quebra-cabeça colorido:** é o mais conhecido e representa a complexidade e a diversidade. Suas peças com diferentes formas e cores simbolizam as características e habilidades das pessoas com TEA;
- **Fita quebra-cabeça colorida:** utilizada desde 1999, representa a diversidade, a inclusão social e a complexidade do TEA.
- **Logotipo da neurodiversidade** (símbolo do infinito nas cores do arco-íris): representa a esperança e a diversidade de expressão dentro do TEA.
- **Coração colorido:** representa a aceitação e o respeito.
- **Girassol:** flor usada em cordões para identificar pessoas com deficiências invisíveis, como o TEA. É relatado que os girassóis seguem a luz do sol e esse símbolo representa a luz e o crescimento da pessoa com TEA.
- **02 de abril, Dia Mundial da Conscientização do Autismo:** criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2007. Essa data foi escolhida com o objetivo de levar informação à população para reduzir a discriminação e o preconceito contra os indivíduos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também conhecido como abril azul.
- **Cor azul:** o tom azul estimula o sentimento de calma e de maior equilíbrio, mas essa cor também foi escolhida pelo fato do maior número de diagnóstico ocorrer em meninos (4 para 1) e como a cor azul historicamente representa o sexo masculino, essa cor foi escolhida para representar o TEA. Mas vale ressaltar que existem estudos em andamento sobre a representação simbólica das mulheres, com associação do uso da cor azul à invisibilidade do autismo feminino. Os estudos caminham para uma mudança da cor azul para o colorido que já representa o TEA e não faz alusão a nenhum gênero.

Quadro 3 – Momento aproximação da realidade/sensibilização

ATIVIDADES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	TEMPO
Apresentação da facilitadora e dos participantes	Apresentar os objetivos da pesquisa e da oficina e conhecer os participantes	Conversa inicial com a turma, utilizando linguagem verbal: apresentação da facilitadora, dos participantes; dos objetivos e do cronograma da oficina.	05 min
Dinâmica sobre inclusão X exclusão	Sensibilizar os participantes em relação ao tema inclusão escolar	A facilitadora apresenta algumas situações de exclusão e solicita que os participantes, de olhos fechados, sinalizem, levantando os dedos das mãos a cada vez que se sentiu excluído. Seguida de discussão sobre o tema.	15 min
Identificando conhecimento prévio	Identificar o conhecimento prévio dos participantes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Estabelecimento de diálogo com a turma, com perguntas sobre o que entendem por TEA; se sabem o motivo de ser um espectro; se conhecem alguém com TEA.	05 min
Construção/Ampliação do conhecimento sobre o TEA	Construir/Ampliar de forma coletiva o conhecimento sobre o TEA	Apresentação com slides sobre o TEA: conceito, características, legislações	25 min

		pertinentes, símbolos que o representa.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

Essas foram, portanto, as primeiras atividades que fizeram parte do momento aproximação/sensibilização, com duração de 50 minutos, conforme planejado. Considerando que a inclusão só pode ser implementada a partir do conhecimento da realidade do outro, acreditamos que esse momento foi oportuno para construção do saber, de forma coletiva, sobre o TEA e sobre a importância da promoção da inclusão dos estudantes com autismo na sociedade e no ambiente escolar.

4.3 Segundo Momento: aprofundamento/reflexão

Na segunda parte do encontro 1, iniciamos o momento de aprofundamento/reflexão cujo objetivo é aprofundar a compreensão sobre a temática que está sendo discutida, com vistas a sair de uma camada superficial para uma mais profunda, dentro de um contexto cada vez mais específico. Para tanto, os participantes foram convidados a dialogar sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e refletir sobre os desafios para implementação desta legislação na prática, sendo, portanto, instigados a pensar especificamente sobre a inclusão relacionada ao TEA com base no que está preconizado em legislação específica para essa população. Para melhor visualização e compreensão, todas as atividades desenvolvidas no momento aprofundamento/reflexão, que serão relatadas a partir de agora, também estão descritas no Quadro 4 desta seção.

Para iniciar, foi realizada a dinâmica chamada V ou F, onde a turma foi dividida em grupos e cada um recebeu uma plaquinha com o símbolo de verdadeiro (na cor verde) de um lado e o símbolo de falso (na cor vermelha) do outro. Foram formados 4 grupos, dois com 5 e dois com 6 participantes e realizadas três afirmativas: 1ª) O TEA é uma doença que se trata adequadamente com terapias, há possibilidade de cura; 2ª) A pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e 3ª) Infelizmente, ainda não existe no Brasil uma lei específica sobre os direitos da pessoa com TEA. Dos 4 grupos, 3 acertaram todas e 1 grupo errou apenas uma.

O gabarito (F; V e F) foi apresentado e todas as afirmativas discutidas coletivamente, chegando aos seguintes resultados/entendimentos:

1ª – FALSO: O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento, uma condição permanente, ou seja, a criança com autismo será um adolescente e um adulto com autismo. Portanto, o autismo não é considerado uma doença, porque não há cura, é um transtorno, uma condição e, uma vez que o significado de saúde é amplo e inclui o bem estar e a qualidade de vida, as terapias são essenciais para o desenvolvimento de habilidades, melhorar a comunicação e estimular a autonomia dessas pessoas.

2ª – VERDADEIRO: Sim, para todos os efeitos legais, as pessoas com TEA são consideradas pessoa com deficiência, o que significa dizer que elas possuem todos os direitos e prioridades que devem ser respeitados.

3ª – FALSO: Existe sim a Lei 12.764, criada em 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, também conhecida como Lei Berenice Piana.

A participação da turma ocorreu de maneira entusiasmada, demonstrando interesse por dinâmicas. É importante destacar que a primeira afirmativa poderia ser respondida a partir dos conhecimentos construídos anteriormente, mas sobre as duas últimas ainda não havia mencionado, portanto, o desempenho dos grupos foi satisfatório e os participantes demonstraram estar atentos ao conteúdo que estava sendo desenvolvido, por meio do senso crítico e interpretativo. Desempenho semelhante foi observado na dinâmica relacionada às características do TEA, onde a maioria estava ciente de que as pessoas com TEA não são iguais e que podem apresentar manifestações diversas umas das outras.

Dando sequência, os grupos receberam a Lei Berenice Piana impressa e marcadores de texto, sendo solicitado que fizessem uma leitura atenta e destacassem três artigos: o que acharam mais importante, o que acharam mais fácil e o que acharam mais difícil de ser aplicado na prática do contexto escolar. Após 15 minutos de leitura, foi solicitado que cada grupo citasse os artigos que destacaram e realizamos uma discussão coletiva sobre cada ponto. O Artigo 2º, que se refere ao incentivo à pesquisa científica sobre o TEA, foi citado por dois grupos, um sinalizou ser o mais importante da legislação, defendendo que “investir em pesquisas vai levar ao aumento do conhecimento sobre o assunto e sobre como lidar melhor”; enquanto o outro grupo destacou “concordo com o ponto de vista do colega, acho que é mesmo importante, mas acho que é um ponto muito difícil, porque o governo não quer investir financeiramente nisso, um exemplo foi a pandemia, precisamos passar pela pandemia para se entender o valor da ciência”.

Em relação ao ponto mais fácil, o artigo mais citado foi o 7º “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 a 20 salários-mínimos” e quando perguntado o motivo, a resposta foi “é fácil porque mexe com o bolso e ninguém quer perder dinheiro, então nenhum gestor vai recusar a matrícula e se recusar, os pais podem denunciar e conseguir”¹⁸ (D17). Nesse momento, se iniciou um debate muito interessante sobre o tema, onde algumas pessoas participaram da discussão, concordando e discordando. D3 afirmou, com tom de voz duvidoso em relação ao pensamento do colega, “olha, nem tudo que está escrito acontece na prática e não é tão fácil de se resolver, nesse caso, precisaria impetrar uma ação judicial e ganhar a causa para poder ele pagar essa multa. Ou seja, a lei é excelente, que bom que ela existe, mas para acontecer na prática, não é simples”.

No tocante ao ponto mais difícil, todos os grupos citaram o Artigo 4º quarto da lei “A pessoa com TEA não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência”. Foi perguntado se alguém gostaria de informar o motivo da escolha e D17 disse “é o mais difícil porque quem vai fiscalizar como a pessoa com TEA está sendo tratada em casa? Se está trancada em um quarto ou não? E principalmente essa parte de discriminação é muito difícil garantir que não vai acontecer”. Outros participantes demonstraram concordar com a colega, balançando a cabeça em sinal de afirmação, e um alertou “mais uma vez, o que está na lei não é tão fácil de se garantir na prática, mas precisa ter fiscalização” (D3).

Após amplo debate, tornou-se evidente a complexidade da temática e, principalmente, o quanto é difícil transpor os direitos garantidos em lei para a realidade escolar. O objetivo dessa dinâmica foi aprofundar o conhecimento sobre os direitos da pessoa com TEA, mais especificamente, sobre o direito à inclusão escolar, para esclarecer que existe uma legislação específica e a escola não está realizando nenhum favor ao receber os estudantes com TEA, pelo contrário, os direitos à educação e à profissionalização são garantidos pela Constituição Brasileira de 1988 e ratificados na Lei 12.764 de 2012. Essa dinâmica durou 40 minutos e os últimos 10 minutos foram destinados à avaliação do encontro 1, a qual será descrita na seção 4.5.

O encontro 2 ocorreu no dia 07 de agosto de 2024, uma quarta-feira, no turno da tarde, no Campus Aracaju. A professora supracitada cedeu mais duas aulas da disciplina Educação,

¹⁸ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

Diversidade e Cidadania que ministraria neste dia na turma de licenciatura em matemática. Cabe salientar que nesse segundo dia, as atividades foram divididas em duas partes, sendo que a primeira correspondeu ainda ao momento aprofundamento/reflexão e a segunda foi destinada aos momentos de construção coletiva e avaliação, os quais serão descritos mais adiante, nas seções 4.4 e 4.5 respectivamente. Os objetivos da primeira parte do encontro 2 foram apresentar as estratégias pedagógicas possíveis para apoiar os estudantes com autismo durante o processo de aprendizagem e também dialogar sobre a relação entre os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e à educação inclusiva.

Iniciamos a oficina falando sobre o que são práticas pedagógicas e os desafios para implementação destas de maneira inclusiva para os estudantes com TEA. Foi apresentado o conceito de práticas pedagógicas defendido por Franco (2016, p. 8) “refere-se a algo além da prática didática [...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. No tocante aos desafios, durante o diálogo com os participantes ficou evidente a necessidade de desconstruir o modelo vigente de escola para pensar em novas perspectivas que atendam às demandas das/os estudantes e que considerem suas necessidades e potencialidades, uma vez que os estudantes com TEA são frequentemente negligenciados pelo processo educacional.

Com o intuito de provocar maior aprofundamento e discussão sobre a temática, foram realizadas algumas perguntas como “Quais propostas pedagógicas podemos desenvolver com estudantes com autismo? Como desenvolver uma comunicação com esse público? Como proceder para a sua adaptação e acompanhamento dos colegas da sua turma? O que devemos fazer? D7 respondeu que “é complexo e difícil saber as respostas”. Os demais participantes, demonstraram concordar com essa afirmativa, sinalizando com a cabeça. Esse momento foi oportuno para esclarecer que não existe receita, cada pessoa é única dentro do espectro e possui características biopsicossociais que formam a sua individualidade e singularidade. Logo, não é o fato da criança ou jovem ter um diagnóstico de autismo que implicará em um determinado modelo de procedimento pedagógico, mas o que deve definir é a individualidade de cada estudante, bem como seus interesses, suas necessidades e potencialidades (Backes; Mattos, 2024).

Foi perguntado se alguém gostaria de compartilhar o que pensa sobre o assunto e D2 comentou que “é importante saber e lembrar que cada pessoa é diferente da outra e por isso cada um terá uma forma de aprender”. Ratifiquei o comentário e dialogamos sobre o fato de que as pessoas não aprendem de maneira igual e que a prova disso é que os participantes da

oficina, que atualmente são estudantes de licenciatura em matemática, futuramente não exercerão a docência de maneira igual, apesar de todos terem recebido a mesma formação e que no caso dos estudantes com TEA, o caminho é enxergar o estudante, a pessoa e não o seu diagnóstico e implementar práticas pedagógicas inclusivas e acolhedora das diferenças (Backes; Mattos, 2024).

O período seguinte foi destinado ao diálogo sobre os princípios da Educação Profissional e Tecnológica a qual se propõe a ofertar uma formação humana integral, e foi apresentado o conceito defendido por Ciavatta (2005, p. 2) que afirma que essa formação consiste em “garantir ao jovem, ao adolescente e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão”.

O objetivo de levantar o debate sobre esse tema foi para salientar que a proposta da EPT ultrapassa e não se restringe ao valor pedagógico, pelo contrário, uma formação humana integrada, ao considerar todas as dimensões da vida durante o processo formativo, é capaz de promover a transformação da realidade social dos sujeitos e quando falamos em educação inclusiva, estamos nos referindo a uma educação que respeita a diversidade humana. Nenhum participante complementou a fala, mas ficaram atentos ao que estava sendo dito, o que sugere que estavam diante de um conteúdo desconhecido e/ou de pouco domínio.

Ao final do diálogo foi ratificada a importância de que eles, enquanto futuros docentes, tenham em mente a necessidade de enxergar para além da formação, para além do ensino das fórmulas matemáticas, porque terão diante deles seres humanos em formação para a vida e não somente para o trabalho e que os estudantes com TEA alcançarão os objetivos e desenvolverão seu processo de aprendizagem conforme suas potencialidades e, para tanto, precisam ser estimulados com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras das diferenças e que não tenham um olhar exclusivamente clínico sobre o autismo.

Depois desse primeiro momento de reflexão, começamos o diálogo sobre as algumas práticas pedagógicas que podem favorecer a inclusão do estudante com TEA em sala de aula, de acordo com o entendimento de alguns estudiosos sobre o TEA como Orrú (2012); Cunha (2014); Backes e Mattos (2024):

1 – Olhar para o estudante e não para sua condição: O currículo deve extrapolar a concepção de deficiência e a prática pedagógica deve ser rica em experiências educativas nas relações humanas. A concepção de educação deve ser centrada prioritariamente no ser humano e não nas dificuldades.

2 – Estabelecimento de rotina e previsibilidade: Esse ato pode contribuir para diminuição da ansiedade da pessoa com autismo. É importante informar com antecedência as atividades que serão realizadas e em caso de alguma mudança no cronograma, é importante informar o mais breve possível, pois rotina, organização e previsibilidade são fatores importantes para a maioria das pessoas com TEA.

3 – Fortalecimento de vínculo com a família: A família exerce a função de mediação entre a escola e o estudante, ela tem informações únicas e podem colaborar para elaboração de ações assertivas. Lembrando que a inclusão não é função apenas do professor, toda escola precisa estar envolvida e disposta para acolher as diferenças.

4 – Modificar o ambiente e conhecer os interesses: O professor precisa inserir no ambiente de sala de aula os materiais necessários, como recursos visuais e suportes individualizados. Conhecer os interesses de seus alunos é uma das mais importantes habilidades de um professor. A pessoa com autismo, geralmente, apresenta interesses específicos e intensos e isso pode ajudar no processo de ensino de aprendizagem. Deve-se atentar também para as possíveis aversões que a pessoa com autismo possa ter, como a barulhos, toques e texturas específicas, para que possa traçar estratégias para evitá-las.

5 – Comunicação alternativa e aumentativa: Uso de sistemas de comunicação que se apoiam em imagens visuais podem contribuir com uma comunicação mais efetiva, sendo “toda forma de comunicação que complemente, substitua ou apoie a fala [...] constituída por símbolos que possibilitam representações visuais, auditivas ou táteis” (Orrú, 2012, p. 68).

Essas foram algumas das práticas apresentadas como possibilidades e que o docente pode fazer uso para favorecer o processo de aprendizagem do estudante com TEA em sala de aula. Nesse momento, P8 (a professora da disciplina) complementou dizendo que as práticas pedagógicas alternativas são valiosas e podem inclusive ser de baixo custo o que facilita a sua implementação em um cenário com poucos recursos, mas que também se caracteriza como uso de tecnologia assistiva. Essa fala contribuiu para o início do momento construção coletiva, que será descrito na próxima seção.

Quadro 4 – Momento aprofundamento/reflexão

ATIVIDADES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	TEMPO
Dinâmica V ou F	Identificar o conhecimento prévio	De forma dinâmica, utilizando plaquinhas com os símbolos de verdadeiro ou falso, estimular o	10 minutos

	e adquirido dos participantes.	diálogo e tomada de decisão em grupo sobre o TEA e a legislação específica.	
Aprofundando os conhecimentos sobre a legislação pertinente ao TEA	Aprofundar o conhecimento sobre os direitos da pessoa com TEA	Formar grupos, com 5 ou 6 participantes, para leitura da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com TEA e destacar 3 artigos que julgarem: mais importantes, mais fáceis e difíceis de acontecer na prática escolar. Após o tempo estabelecido, cada grupo apresenta os pontos destacados e a facilitadora conduz a discussão de forma coletiva.	40 min (15 para leitura e 25 para discussão)
Estratégias Pedagógicas para apoiar os estudantes com TEA em sala de aula	Apresentar estratégias pedagógicas possíveis para promoção da inclusão escolar dos estudantes com TEA	A facilitadora apresenta algumas estratégias pedagógicas que podem ser usadas em sala de aula para apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA e estimula que os participantes reflitam e dialoguem sobre como podem ser aplicadas na prática.	20 min

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

O tempo utilizado para o momento aprofundamento/reflexão foi de 1 hora e 10 minutos, sendo 50 minutos no primeiro dia da oficina e 20 minutos no início do segundo dia da oficina. É importante mencionar que o tempo dispendido para cada momento deve ser planejado com antecedência para que seja garantido o alcance dos objetivos, mas também pode sofrer mudanças e adaptações, considerando sempre o perfil dos participantes. Nesse caso específico, foi possível atingir os objetivos de refletir e aprofundar o conhecimento sobre o TEA, mais

especificamente sobre os direitos e as práticas pedagógicas que podem favorecer à inclusão desses estudantes na escola, conforme o tempo pré-estabelecido.

4.4 Terceiro Momento: construção coletiva

O terceiro momento da oficina teve como objetivo construir coletivamente uma estratégia pedagógica inclusiva e, para tanto, contou com a participação de P7, um experiente professor de física do Campus Aracaju, pai de um adolescente com TEA, que durante sua prática docente realiza adaptações para atender aos estudantes com necessidades específicas, tornando o processo de ensino e de aprendizagem acessível e inclusivo. Esse momento foi pensado para que os participantes da oficina e futuros docentes de matemática pudessem conhecer, refletir e construir estratégias de ensino capazes de incluir os estudantes com TEA em sala de aula.

O professor iniciou a fala contando um pouco sobre sua experiência e sobre os mecanismos que utiliza para trabalhar com uma disciplina da área de exatas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Destacou também as estratégias que utiliza em sala de aula para inclusão dos estudantes com TEA. Depois desse momento de partilha, iniciamos de fato a construção coletiva, onde P7 fez uma demonstração de um recurso educacional desenvolvido para ensinar a tabuada de matemática, de maneira visual e palpável, uma vez que esse método pode contribuir para o melhor entendimento da pessoa com TEA, pois, durante sua prática, percebeu que a maioria desses estudantes são visuais e compreendem melhor a linguagem concreta e objetiva do que a subjetiva.

Nesse momento, os participantes começaram a esticar o pescoço e levantar dos seus lugares em direção ao recurso didático que estava em uma das carteiras, demonstrando muito entusiasmo e interesse pelo material apresentado pelo professor. O material foi passado de mão em mão para que cada um pudesse observar e, imediatamente, começaram a citar outras ideias com a mesma finalidade, D10 inclusive levantou a mão e pediu para ir ao quadro demonstrar aplicação de uma fórmula matemática, como pode ser demonstrado nas imagens a seguir.

Imagem 1 – Apresentação de um material didático inclusivo¹⁹



Para o desenvolvimento da construção coletiva, os estudantes foram convidados a formar grupos para que pudessem pensar juntos em uma estratégia visível e palpável para ensinar algum conteúdo matemático para um(a) estudante com TEA. Foram disponibilizados alguns materiais como cartolina, lápis de cor, cola, tesoura, palitos de madeira, copos descartáveis, fita adesiva e grãos de feijão.

Três grupos foram criados e, sem combinar, cada um pensou e desenvolveu um produto distinto. Foi estipulado o tempo de 20 minutos para desenvolvimento do produto, mas foi necessário ampliar para 30 minutos para que todos pudessem finalizar. Durante a construção dos materiais, houve mediação em cada um dos grupos pela pesquisadora e por P7 para esclarecimento de dúvidas, diálogo sobre as ideias que estavam sendo concretizadas, fornecimento de material e informação sobre o tempo restante para finalização da atividade. Durante a elaboração dos materiais, foi perceptível o interesse e entusiasmo dos participantes, solicitando material, tirando dúvidas e, inclusive pediram para disponibilizar mais tempo.

Imagem 2 – Confecção de materiais didáticos inclusivos²⁰



¹⁹ **Descrição das imagens:** Três imagens, onde a primeira traz o material elaborado em cartolina branca, copos de plástico e a tabuada de multiplicar escrita. Na segunda imagem há um professor de frente para os participantes explicando o material e na terceira imagem há um participante escrevendo em um quadro branco, enquanto o professor está sentado observando.

²⁰ **Descrição das imagens:** Nas três imagens há pessoas reunidas em grupos, utilizando cartolinas brancas, lápis de cor e fita adesiva para confecção de material didático inclusivo.

Após conclusão da confecção dos materiais, foi solicitado que dois representantes de cada grupo realizassem a apresentação do material desenvolvido, explicando a ideia, o objetivo e o que acharam da experiência.

Imagem 3 – Apresentação dos recursos didáticos criados²¹



Os participantes apresentaram, com grande satisfação, os materiais confeccionados e dentre eles havia o ensino das Frações Equivalentes; a representação do Teorema de Pitágoras e das Equações de Primeiro Grau. É interessante destacar que todos buscaram apresentar os conteúdos de matemática de forma lúdica, visual, concreta, utilizando inclusive as cores que são encontradas nos símbolos que representam o TEA. Os futuros docentes foram elogiados, incentivados a continuar desenvolvendo a criatividade e refletir sobre as possibilidades para tornar a sala de aula um ambiente inclusivo para os estudantes com TEA.

4.5 Quarto Momento: Conclusão/compromisso

O momento final, chamado de conclusão/compromisso, foi destinado à realização da avaliação da oficina educativa por meio de um questionário composto por questões objetivas e também por um campo aberto para anotação dos pontos positivos, negativos, críticas e sugestões (Apêndice G). O questionário foi entregue ao final de cada dia da oficina para que os participantes pudessem avaliar, de maneira anônima, cada dia separadamente e ao final do segundo encontro também foi aberto um espaço para que pudessem falar o que gostaram, o que não gostaram, o que mudariam, o que foi mais interessante e o que mais desejassem explanar sobre a experiência.

²¹ **Descrição das imagens:** Nas três imagens há pessoas apresentando recursos didáticos pedagógicos confeccionados em cartolina branca, pintados com lápis de cor representando fórmulas matemáticas.

O questionário avaliativo abordou questões relacionadas à/ao: 1) Oficina educativa se constituir como processo ativo de aprendizagem; 2) Apresentação do conteúdo de forma interligada e coerente; 3) Desenvolvimento da oficina de forma clara, dinâmica e com estímulo à participação ativa; 4) Contribuição do conteúdo para ampliação do conhecimento sobre o TEA e a inclusão escolar; 5) Relevância do conteúdo para reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas e 6) Espaço aberto para contribuições. Para cada afirmativa havia 5 opções de resposta: Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Concordo totalmente; Concordo parcialmente e Indiferente. O primeiro dia da oficina educativa foi avaliado por 21 participantes, dos quais 20 concordaram totalmente com todas as afirmativas e 1 concordou totalmente com as afirmativas 2, 3 e 5 e parcialmente com as afirmativas 1 e 4, mas não utilizou o espaço em branco para informar o motivo.

Enquanto que o segundo dia da oficina educativa foi avaliado por 18 participantes, dos quais 15 concordaram totalmente com todas as afirmativas; 2 concordaram parcialmente com todas as afirmativas e 1 concordou totalmente com as afirmativas 2 e 3 e parcialmente com as afirmativas 1, 4 e 5.

É oportuno registrar que no primeiro dia de avaliação ninguém utilizou o campo aberto, já no segundo, dos 18 respondentes, 10 contribuíram com sugestões e elogios e algumas dessas contribuições serão analisadas a partir de agora. Dentre os comentários, dois participantes citaram como ponto positivo o estímulo à criatividade que foi proporcionado “a aula foi importante para aprendermos como trabalhar de forma criativa e ensinar”; “aula bastante produtiva que estimulou a criatividade e o trabalho em equipe”. Os participantes se referiram ao momento de construção coletiva que, não por acaso, é pensado para estimular a participação e a interação coletivas (Candau e Zenaide, 1999), oportunizando as trocas entre os participantes de maneira lúdica e criativa.

A ludicidade é percebida atualmente como um novo método de aprendizagem, onde a liberdade de ação é estimulada e os estudantes experimentam momentos prazerosos, raramente vivenciados nas práticas pedagógicas tradicionalistas. De acordo com Pereira (1999, p. 276), “a ludicidade está ligada às dimensões do prazer, da intencionalidade e da criatividade, do sonho, da magia, da sensibilidade, do imaginário”.

Nessa perspectiva, um dos participantes também descreveu “amei ter participado, senti que depois da aula ocorreu um ‘Big Bang’ em meu cérebro”. A sensação experimentada por ele também está vinculada à vivência de algo novo, que o fez repensar de maneira crítica a sua realidade e para, Gomes (2004, p. 146), também é consequência do que as atividades lúdicas

são capazes de proporcionar, pois defende que “o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade”.

Ainda nesse contexto, uma outra contribuição trazida no questionário de avaliação diz respeito às tecnologias assistivas, sendo sugerido por um dos participantes que as aulas, de maneira geral, poderiam “expor tecnologias assistivas que não são muito comuns”. Esse comentário revela que, apesar de tanto se falar atualmente sobre as metodologias ativas, no dia a dia escolar essas práticas ainda são escassas e, de acordo Souza (2021, p. 111), “o foco da escola ainda é atividades pré-fabricadas e o repasse de conteúdo sem a preocupação com aspectos motivadores aos alunos”. Esse é um aspecto importante para os estudantes com TEA, pois, geralmente, apresentam interesses específicos e intensos por determinado tipo de atividade e o olhar atento do professor para implementação de estratégias que contemplem essas especificidades é imprescindível para o processo de desenvolvimento escolar.

Cabe salientar que esse fato foi considerado durante a construção da oficina educativa, sendo pensado em um momento para apresentação de um material didático lúdico e criativo, com o intuito de estimular os futuros docentes a pensar em estratégias pedagógicas que podem favorecer o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA, valorizando seus interesses e possibilidades.

Os estudantes com TEA apresentam desenvolvimento atípico nas áreas cognitiva ou de aprendizagem, podendo apresentar dificuldades para compreender termos abstratos, por essa razão, os meios visuais, táteis ou auditivos podem auxiliar no processo de aprendizagem. Essas adequações, necessárias para o processo de inclusão em sala de aula, podem ser proporcionadas pelas tecnologias assistivas, definidas como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias e estratégias que podem ser usados na educação para promover o aprendizado com autonomia e o sucesso acadêmico de estudantes que têm algum tipo de deficiência” (Brasil, 2015, p. 1). De acordo com Passos, Santos, Brandão, Santos e Oliveira (2024, p. 164),

Os estudos desenvolvidos para o uso de jogos digitais como tecnologias assistivas para pessoas com TEA, apresentaram resultados positivos nos mecanismos aplicados, demonstrando uma melhora na área de habilidade proposta [...] Com desenhos, figuras, letras adaptadas em fichas entre outros, chama a atenção e facilita o estudante ouvir, ver e repetir, contudo é necessário que o docente observe se está acontecendo o aprendizado, ou somente meras repetições do que está ouvindo e vendo. Deve-se entender a tecnologia assistiva na educação como um recurso fundamental para contribuir na inclusão social, pois ela proporciona o aprendizado por meio de diversas ferramentas que atendem diferentes limitações.

Cabe ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 2015, destaca, em seu capítulo IV, a educação como um direito assegurado às pessoas com deficiência, a qual deve ser realizada em sistemas educacionais inclusivos e ao longo da vida, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). Percebe-se que a referida Lei reforça o entendimento de que aos estudantes com necessidades específicas deve ser garantido o direito ao desenvolvimento pleno, com respeito às singularidades de aprendizagem de cada um.

Além disso, na visão de Mattos, Carvalho e Costa (2024, p. 198), esta Lei também “estima a importância da educação voltada para atender às necessidades da diversidade, possibilitando o repensar do currículo homogêneo, de métodos educacionais aprisionantes e práticas pedagógicas que não são acolhedoras e inclusivas”. Reforçando esse pensamento, em um dos questionários de avaliação, um participante comentou: “Apenas quero parabenizar, pois a partir dessas abordagens podemos identificar um pouco o universo autista e nos ajuda na forma de como poder passar o conhecimento para alunos de diferentes contextos”. Essa fala reforça que a ampliação do conhecimento é uma necessidade latente e é por meio dela que os docentes se sentirão mais preparados para atuar com os estudantes com TEA.

De modo semelhante, outro participante apontou para necessidade de “tirar mais tempo para um tópico sobre como ensinar um autista ou um indivíduo com transtorno de aprendizagem”. Essa sugestão revela o interesse de conhecer mais sobre o transtorno, a vontade de compreender o universo do aprendente e, conhecer os interesses dos estudantes é, sem dúvida, uma das maiores habilidades de um professor. De acordo com Montoan (2010, p. 11), “os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. O intuito dessa oficina educativa foi, justamente, proporcionar aos futuros docentes uma aproximação com a temática e, acima de tudo, estimular a buscar pelo conhecimento que deve ser constante em sua prática pedagógica.

Durante a avaliação oral, outras falas também reforçaram as sugestões fornecidas nos questionários, tais como: “achei muito importante o conteúdo dos dois dias e gostei muito desse momento de prática porque foi possível pensar em alternativas acessíveis para o ensino da matemática”²² (D8); “quero parabenizar você pelo desenvolvimento da oficina e ao professor convidado também, todo o conteúdo foi importante e nos fez refletir sobre o TEA e sobre a

²² Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

inclusão”²³ (D16). A professora da disciplina acrescentou “gostaria de agradecer por você ter escolhido essa turma para aplicar o produto educacional e nos proporcionar esses momentos de reflexão e prática, além de trazer tópicos relevantes e dados atualizados sobre o TEA e sobre as práticas pedagógicas inclusivas”²⁴ (P8).

A partir das avaliações dos participantes e da professora foi possível inferir que de fato a oficina educativa corresponde a uma metodologia educacional viável para discussão e reflexão, constituindo-se como tempo e espaço oportuno para transformação recíproca e para construção coletiva de um saber, nesse caso específico, sobre o TEA. As contribuições/sugestões dos participantes foram muito valiosas e foram consideradas durante a elaboração do trabalho final. O tempo utilizado correspondeu ao que havia sido previamente planejado, a turma participou ativamente de todos os momentos o que proporcionou diversas trocas de experiências e vivências, resultando inclusive na construção coletiva de materiais didáticos acessíveis.

Esse momento final foi oportuno também para agradecer a toda turma pela valiosa colaboração durante os dois encontros, à professora pela disponibilidade das aulas, ao professor pela grandiosa participação, sendo possível demonstrar o quanto foi satisfatório, enquanto pesquisadora, poder contribuir de alguma maneira para construção do pensamento crítico e reflexivo sobre a educação inclusa dos estudantes com TEA, a qual só pode ser alcançada de fato a partir da conscientização e do compromisso coletivos.

Diante do exposto, é possível considerar que os objetivos da oficina que eram proporcionar a ampliação/construção coletiva do conhecimento sobre o TEA e aproximar os futuros docentes do universo da inclusão escolar, demonstrando que é possível implementar práticas educativas durante o ensino da matemática, foram alcançados, uma vez que houve a compreensão de que não há receita de bolo, que o caminho é a aproximação com os estudantes com autismo de maneira acolhedora e respeitosa.

²³ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

²⁴ Depoimento de pesquisa concedido em 24 de julho de 2024, na cidade de Aracaju.

Imagem 4 – Finalização da oficina educativa²⁵



A oficina educativa foi finalizada com a pesquisadora se colocando à disposição para futuras trocas sobre o tema e com a entrega de um chocolate, deixando como reflexão o pensamento de Paulo Freire que diz “A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com a igualdade”.

Esta oficina educativa também poderá ser consultada a partir do Guia Didático, construído após sua finalização, disponível no Observatório ProfEPT (o link será acrescentado após defesa).

²⁵ **Descrição das fotos:** Na imagem 1, há chocolates cuja embalagem é de cor amarela com um bilhete na cor branca grampeado na lateral, contendo uma frase escrita. Na imagem 2, há uma frase escrita na cor vermelha, rodeada de símbolos coloridos que representam o TEA. Na imagem 3, há pessoas reunidas em uma sala de aula, pousando para foto, algumas segurando cartolinas na cor branca, com desenhos coloridos que representam os materiais didáticos confeccionados.

5 ANÁLISE DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa ocorreu em duas fases, a primeira antes da elaboração do produto educacional, por meio das entrevistas semiestruturadas e a segunda, após a aplicação deste. Por essa razão, a análise de dados considerou tanto os dados obtidos nas entrevistas quanto os que foram colhidos durante a aplicação do produto educacional e foi, justamente, a análise da relação entre esses dados que possibilitou o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Seguindo o pensamento de Orlandi (2001), para realizar a Análise do Discurso é imprescindível considerar o contexto histórico e social de quem fala, entender por qual perspectiva esse sujeito fala e de quais princípios ideológicos se apropria para assim compreender o que ele diz, como diz e também aquilo que poderia ser dito e não foi, mas que tem muito significado.

Nesse sentido, convém destacar dois pontos importantes: em primeiro lugar, que esta pesquisa foi desenvolvida com um intuito específico de compreender como se estabelece a inclusão das pessoas com TEA e quais práticas pedagógicas são/podem ser executadas em um contexto escolar para o alcance desse objetivo, e em segundo lugar, que, apesar do objetivo ser pré-estabelecido; de todo o estudo ter sido construído de maneira intencional e das perguntas elaboradas pela pesquisadora terem sido direcionadas a um público específico (discente com TEA, familiar da discente com TEA, discentes de licenciatura, professores, gestores e NAPNE), em um local específico (uma escola pública federal de ensino técnico e tecnológico), é preciso considerar que os sujeitos pertencem a contextos e esferas sociais distintas e, por essa razão, a percepção de mundo externo e de consciência social é variável em cada discurso.

Sendo assim, convém ressaltar que essa análise discursiva foi realizada considerando uma temática específica, mas a partir de visões de mundo distintas, de diferentes olhares, diferentes ideologias, diferentes classes sociais e diferentes interesses envolvidos e, diante de tanta diversidade, não há pretensão de esgotamento dos discursos, pois, segundo Orlandi (2001) “uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. [...] Todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise” (Orlandi, 2001, p. 64). Seguindo esse entendimento e, dentre os vários dispositivos de análises defendidos pela autora, optamos, após prévia análise e interpretação das transcrições de todas as entrevistas e dos dados colhidos durante a aplicação da oficina pedagógica, pelo dispositivo ‘Dito e o Não Dito’, o qual considera o discurso explícito e as margens do dizer do texto.

A escolha se deu ao perceber que, apesar das respostas serem expressas por meio da linguagem verbal, muitas delas estavam carregadas de expressões corporais, gestos, duplo sentidos, contradições, hesitações e até mesmo de silêncio. Essas maneiras de dizer são definidas por Orlandi (2001) por “efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e tem a ver com o que é dito, assim como com o que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi” (Orlandi, 2001, p. 30).

Considerando que, via de regra, uma pesquisa tem por finalidade alcançar os objetivos geral e específicos pré-estabelecidos, a definição do recorte discursivo e das categorias de análise seguiram nessa direção. Foram estabelecidas, portanto, três categorias de análise, conforme Quadro 5: 1ª) Transtorno do Espectro Autista e Inclusão – que diz respeito ao conhecimento sobre o TEA e aos fatores que podem interferir positiva e/ou negativamente no processo de inclusão escolar; 2ª) Educação Profissional e Tecnológica e Inclusão – que se refere à relação existente entre o princípio da formação humana integrada, defendido pela EPT da rede federal de ensino, e os princípios da educação inclusiva; 3ª) Práticas Pedagógicas Inclusivas e Formação de Professores na EPT – que corresponde às possíveis estratégias educativas que podem ser utilizadas pelos docentes para favorecer o processo de inclusão dos estudantes com TEA em sala de aula.

Quadro 5 – Inter-relação entre os objetivos, o produto e os dados da pesquisa

Objetivos Específicos	Análise de dados
Objetivo 1: Refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT;	Principalmente nas categorias 2 e 3
Objetivo 2: Analisar a percepção do discente com TEA e dos profissionais em educação sobre o autismo e sobre os fatores que interferem no processo de inclusão;	Principalmente na categoria 1
Objetivo 3: Realizar uma oficina pedagógica com futuros docentes para ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA em sala de aula.	Principalmente nas categorias 1 e 3

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2024).

Tais categorias foram analisadas com base na interpretação dos discursos dos participantes, conforme as etapas de análise definidas pela referida autora, considerando, além

das falas, as observações das ações, dos gestos, das expressões faciais, do tom de voz, buscando encontrar significados nas diferentes formas do dizer. As três categorias se encontram descritas nas próximas subseções.

5.1 Categoria 1 – Transtorno do Espectro Autista e Inclusão

Por estar situado na categoria de distúrbio global do neurodesenvolvimento, o indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar déficits que provocam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. Esses déficits se apresentam, geralmente, ainda na infância, nos primeiros marcos de desenvolvimento e durante a idade escolar e, por essa razão, um dos objetivos desta pesquisa foi analisar a percepção do estudante com TEA, matriculado no ensino médio integrado, sobre seu processo de inclusão na escola de ensino regular.

Nessa direção, ao perguntar a D1 sobre como se sente em relação ao diagnóstico de TEA e como foi o seu percurso escolar, respondeu, timidamente, que: “antes quando eu estudava no particular, no fundamental, eu sofria bullying, aí era mais excluída, aqui eu também fui excluída...bom eu acho que era por causa do meu autismo, eu acho né? Porque ainda sou um pouco insegura com isso”.

Percebe-se na fala de D1 que o preconceito e a exclusão fizeram parte do seu processo de aprendizagem desde os primeiros anos de estudo e se estende até os dias atuais, enquanto estudante do ensino técnico integrado. Nota-se também que a exclusão foi vivenciada na rede regular de ensino, tanto particular, quanto na rede pública federal, o que nos permite inferir que a escola, de modo geral, ainda não está preparada para realizar a inclusão desses estudantes de maneira satisfatória. Atualmente tem se falado muito em inclusão, mas discutir profundamente sobre a temática e sobre o papel de cada um, enquanto coletividade, ainda parece algo complexo.

Sobre esse assunto, Santos (2017, p. 4), ao discorrer em seu artigo ‘Autismo e educação: uma reflexão acerca da escola comum inclusiva’, realiza uma reflexão profunda, dentre outros aspectos, sobre o ambiente escolar e sobre a educação da criança com autismo na rede regular de ensino e afirma que a escola deve ser um ambiente oportuno para que “o aluno possa se sentir integrado e que as atividades consigam levar esse educando a sua realização pessoal, promovendo a qualidade de vida, além de ser reconhecido na sociedade enquanto ser humano, histórico, social, intelectual, cultural”. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de se

pensar e implementar estratégias que garantam, não apenas o acesso ao ensino regular, mas a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino, bem como oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, além da participação da família e da comunidade, uma vez que esses são os objetivos constantes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 14).

O relato da estudante também nos leva a refletir sobre como D1 interpreta a situação vivenciada, chegando a sugerir, por meio da hesitação e da pausa no discurso, que o sentimento de exclusão pode estar relacionado a sua própria insegurança e não necessariamente ao preconceito dos seus colegas de turma. Durante a entrevista, D1 revelou que foi reprovada no primeiro ano do ensino médio e, no ano seguinte, tentou uma nova vaga e conseguiu retornar. Quando questionada sobre o motivo da reprovação, respondeu, com tom de voz entristecido, que foi devido ao número de faltas e que “no ano passado, já disse que eu pensava que era por meu autismo, então meio que era um pouco excluída, e meio que, eu achava que ninguém ia se importar, e faltava.”

Essa fala nos mostra o quanto que a exclusão vivenciada pode contribuir para desmotivação e até mesmo para desistência do estudante com TEA em permanecer no ambiente escolar, pois além das dificuldades inerentes ao transtorno, precisa lidar com as situações de estigmatização e preconceito. Percebe-se, portanto que essa realidade se apresenta na contramão do sentido de educação inclusiva proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a qual estabelece que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Nesse sentido, cabe ressaltar que quando falamos em inclusão não estamos nos referindo à busca pela igualdade propriamente dita, uma vez que somos seres singulares. Incluir o estudante com TEA significa garantir que suas particularidades sejam reconhecidas e respeitadas sob os princípios da equidade, que segundo Garcia e Michels (2021), na relação educação e inclusão, a estratégia da equidade significa a garantia de um direito que é de todos

e sua mediação ocorre sob os princípios da justiça social. Na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015, p. 7), também é perceptível a relação da equidade no eixo da educação e inclusão, ao afirmar que “Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora [...] Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos”. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA precisa estar baseado no entendimento de que todo estudante é capaz de aprender e essa aprendizagem ocorrerá conforme suas aptidões.

Partindo desse entendimento de educação inclusiva, durante o desenvolvimento da pesquisa alguns questionamentos estiveram presentes, dentre eles: A comunidade escolar do Campus Aracaju tem conhecimento sobre o TEA? E caso não tenha, como praticar a inclusão se não conheço a realidade do outro? Esses questionamentos foram a base para o surgimento do segundo objetivo específico da pesquisa, o qual se relaciona diretamente com esta categoria de análise, conforme demonstrado no Quadro 3, e é essa temática que passaremos a analisar a partir de agora.

Durante as entrevistas, foi perguntado aos participantes o que eles entendiam por Transtorno do Espectro Autista, algumas das respostas foram as seguintes:

Eu enxergo que o transtorno do espectro autista tem muito a ver com essa questão de interação, comunicação e como eles interagem com as pessoas que estão ali ao seu redor e com o mundo mesmo que está ali ao seu redor (G2).

Sei que tem níveis diferentes, no caso de autismo, da forma como a pessoa com o espectro autista lida com as relações sociais e outros níveis menos severos, né, que o sujeito, a pessoa, consegue se comunicar, mas tem a sua, vamos dizer, o seu limite desse contato social (P1).

Por essas falas, percebe-se que há um entendimento sobre o TEA e, apesar de não ter sido explícito com essa palavra, alguns entrevistados destacaram características que correspondem ao sentido de espectro, ou seja, há variações e cada indivíduo apresenta determinadas características que podem não estar presentes em outro.

No entanto, apesar desse reconhecimento implícito das variações/níveis, todos destacaram a dificuldade de interação e comunicação. De fato, quando falamos em autismo, logo vem à mente questões relacionadas a dificuldades de comunicação e de interação social, sendo definido por Orrú (2012, p. 17) como “um termo utilizado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”, do mesmo modo, Silva (2017, p. 15), afirma que “no indivíduo autista, as alterações no engajamento afetivo surgem como uma hipótese que alicerça o comprometimento na sua

comunicação”. No entanto, D1 demonstrou, com expressão sorridente e entusiasmada, que não tem dificuldade de se comunicar e que inclusive gosta de fazer novas amizades:

Eu achei incrível os jogos internos porque eu conversei com todo mundo das turmas, porque eu gosto muito de conversar, aí eu já fiz amizade com todo mundo e tal. Aí eu achei muito divertido [...] a turma se enturmou comigo, todo mundo faz trabalho comigo, conversa comigo, eu já estou fazendo mais amizades, como antigamente não fazia muito agora estou fazendo mais (D1).

Essa fala da entrevistada não contradiz as definições e conceitos já estabelecidos na literatura, ela foi trazida com o intuito de reforçar que o autismo faz parte de um espectro e que, por essa razão, não se deve generalizar as pessoas, algumas têm dificuldade de comunicação, outras podem não apresentar essa característica ou apresentar de maneira menos acentuada, como parece ser o caso específico de D1.

Outro ponto que fica claro, até o momento, é que não se deve focar nas dificuldades e limitações, mas na singularidade de cada um, em como cada pessoa lida com sua condição e quais as formas de evidenciar suas potencialidades. Teles, Cruz e Souza (2017) reforçam esse entendimento ao discorrerem sobre o tema ‘Educação, TEA e singularidades: desafios para construção da inclusão’, reconhecendo que o caminho a ser percorrido para se alcançar a inclusão do discente com TEA ainda é longo e carece de metodologias de ensino que se adequem a essa realidade específica. As autoras também defendem e reforçam o entendimento de outros autores sobre a importância desses estudantes estarem matriculados na rede regular de ensino, por proporcionar convivência e interação o que, além de favorecer o aprendizado, possibilita que a cultura inclusiva seja promovida dentro da escola, destacando ainda:

[...] Outro ponto importante, quando o diagnóstico está definido, é não cercear as possibilidades de estimulação do indivíduo e nem tampouco supervalorizar o diagnóstico médico, estigmatizando o sujeito e enxergando-o como se não houvesse possibilidades terapêuticas para a melhora do seu quadro inicial (Teles; Cruz; Souza, 2017, p. 160).

Foi percebido, durante as entrevistas realizadas, que esse não é o entendimento de dois entrevistados, que ao serem perguntados sobre o TEA e a importância da inclusão desses estudantes na rede regular de ensino responderam:

Eu já tive aluno que era muito inteligente na área de física (P3).

Normalmente a sociedade tem área de exatas como área difícil. Os cursos que tem no IFS, vem da antiga escola técnica, e a maioria são da área de exatas, então são cursos difíceis de serem cursados, esse aluno tem esse perfil? Não!

Aí você coloca agora um aluno que tem um grau de dificuldade um pouco maior, imagina a dificuldade desse aluno aqui, entendeu? (P5).

Nota-se, no primeiro discurso, que o fato do discente com TEA demonstrar inteligência e ter um bom rendimento na matéria de física causa estranheza, surpresa, como sendo algo fora do comum, fora do que é esperado e até do que é possível para um discente com autismo. De igual modo, o segundo discurso está carregado de frases estigmatizadas, preconceituosas e limitantes. Percebe-se, portanto, que esses discursos estão imbuídos do chamado capacitismo, uma vez que enxergam o discente como incapaz ou menos capaz que os outros.

Afirmar que ‘até teve’ um estudante com TEA inteligente revela que esse docente realiza, em sala de aula, essa distinção entre estudantes inteligentes e não inteligentes, por meio do seu próprio conceito de inteligência, enquanto dizer que os cursos são difíceis e que o estudante com TEA não tem esse perfil, afirma a mesma coisa, com palavras distintas, ambas discriminatórias.

Sabe-se que a forma como a pessoa com deficiência é reconhecida varia de acordo com a cultura em que está inserida e o momento histórico que vivencia. De acordo com Pinto (2020), os povos antigos praticavam o extermínio como solução, assim como na Roma e na Grécia Antigas os pais sacrificavam seus próprios filhos em caso de deficiência física e/ou mental, uma vez que os corpos eram supervalorizados, pois favoreciam a luta nas guerras. No Brasil não foi diferente, a corrente de exclusão foi disseminada por muito tempo até chegar nos dias atuais, onde as legislações, iniciando pela Constituição Federal de 1988, começaram a garantir os direitos dessas pessoas (Pinto, 2020).

No entanto, apesar das garantias legais e do acesso às escolas regulares, como os Institutos Federais, as pessoas com deficiência ainda não vivenciam na prática a inclusão de maneira plena, pois convivem a todo momento com as barreiras atitudinais e a concepção capacitista que, segundo Mello (2014, p. 25), “está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais”. De modo geral, o termo capacitismo se refere a atitudes que menosprezam e desvalorizam as pessoas com deficiência, sendo que:

Muitas vezes o capacitismo está presente em situações sutis e subliminares, acionado pela repetição de um senso comum que imediatamente liga a imagem da pessoa com deficiência a alguma das variações dos estigmas construídos socialmente, aos quais se está habituado e, por isso, tendem a não serem percebidos e questionados. Porém, quando o capacitismo é óbvio e visível, ele declara uma outra coisa, ele mostra o quanto esse preconceito ainda

é naturalizado como se fosse aceitável ou inevitável. A recorrência dessas experiências é frequente, em variados graus, na vida de diferentes pessoas com deficiência. A questão se centra em pensar como lidamos com esse assunto e o que isso revela sobre a sociedade em que vivemos (Vendramin, 2019, p.18).

Nessa direção, as falas citadas por profissionais que atuam no NAPNE reforçam ainda mais a urgência de se compreender, enquanto sociedade, que o acesso dos estudantes com TEA nas escolas regulares de educação básica e profissional é um direito e que é obrigação da escola criar estratégias que considerem suas singularidades, suas particularidades e que sejam capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, como citado por N1:

Ele tem direito de estar aqui. A gente está hoje em nossa política de inclusão de educação, especialmente na perspectiva da educação inclusiva, para que ele frequente espaços como o nosso. Então a gente tem que se preparar. Não é a gente dizer assim, “não, nós não estamos preparados, ele não pode vir para cá”. Não, ele pode vir para cá sim. [...] “Não é interessante que ele seja nosso aluno” - como se fosse praticamente isso. E aí o profissional questionando o direito do ingresso de uma pessoa e quando ela estiver aqui dentro, como é que vai ser? (N1).

Depoimento similar a esse foi identificado em pesquisa realizada no Instituto Federal de Goiás, Campus Anápolis, cujo objetivo foi compreender o processo de inclusão dos estudantes com TEA a partir da implementação do NAPNE. Na referida pesquisa, um dos membros do NAPNE também afirmou, em entrevista, que uma das dificuldades está diretamente relacionada aos docentes, pois “muitos professores não conhecem os fundamentos da educação inclusiva, não compreendem a importância das adaptações curriculares, pois nem todos fizeram licenciatura, alguns são bacharéis, por isso é preciso mais formação.” (Magalhães, 2021, p. 80).

Diante desses achados, é necessário fazermos também uma reflexão sobre o que isso revela sobre as escolas de ensino regular que estão recebendo os estudantes com TEA, sobre a preparação dos docentes para atuar com esse público e sobre a necessidade latente de ampliar as discussões sobre o TEA, sobre a educação inclusiva e sobre as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para apoiar esses estudantes em sala de aula.

Pensando nisso, o primeiro momento da oficina educativa foi iniciado com uma dinâmica para reflexão sobre a diversidade humana, que pode ser compreendida como um conjunto de diferenças, e nesse momento também foram abordadas as diversas formas de exclusão as quais constantemente estamos sujeitos. O objetivo dessa dinâmica foi refletir sobre a importância de se compreender que todos somos formados por particularidades e isso nos

torna seres únicos e singulares, uma vez que “a dessemelhança contempla não somente aspectos biológicos, mas também comportamentais, culturais e sociais” (Lage; Lunardelli; Kauwakami, 2023, p. 2), sendo a sociedade composta justamente por essa pluralidade. Quando perguntado se alguém já havia se sentido excluído por algum motivo, D2 compartilhou, com tom de voz firme e semblante orgulhoso: “eu não tinha os braços tão fortes para praticar aquele esporte, então o treinador não me deixava participar ativamente das aulas, eu só ficava olhando, ele não me treinava, mas eu não desisti e cheguei a ganhar medalha de ouro” (D2).

Por essa fala, evidencia-se que a exclusão não se restringe à pessoa com deficiência, uma vez que em nossa sociedade estamos avaliando e sendo avaliados a todo momento, e quem realiza essa avaliação a faz de acordo com seus próprios preceitos, sua própria ideologia e, por vezes, essa ideologia se estabelece sob uma ótica discriminatória, que estigmatiza aqueles que não possuem os padrões de corpo perfeito e mente ágil e inteligente, sendo que para as pessoas com deficiência, esse olhar que estigmatiza é direcionado repetidamente devido ao caráter permanente da sua condição, nos levando a questionar porque parece tão difícil aceitar e respeitar as diferenças se somos naturalmente seres dessemelhantes e o que isso fala a nosso respeito, enquanto componentes e formadores de uma sociedade.

Sobre esse aspecto, Santos (2017, p. 131) defende que um caminho possível para se alcançar a inclusão de forma integral é por meio do “acolhimento da diversidade com respeito, solidariedade e dignidade”, o que demonstra, mais uma vez, que praticar a inclusão é uma escolha que deve partir de cada um e todos os membros que compõem a escola, o que não significa dizer que estamos diante de uma tarefa fácil, pelo contrário, os desafios são diversos, mas o primeiro passo pode ser dado a partir da ampliação do conhecimento sobre a temática.

Nessa direção, outro momento do primeiro dia da oficina que merece destaque diz respeito a investigação sobre o conhecimento que os futuros docentes detinham sobre o TEA. Os estudantes foram questionados sobre quem conhecia alguém com diagnóstico de TEA e cerca de 70% levantaram a mão, sinalizando que conhecia alguém e quando foi perguntado se sabiam o que era o TEA parte da turma não sabia e outra parte já tinha ouvido falar, mas desconhecia o conceito. Um participante informou que nunca tinha ouvido o termo abreviado ‘TEA’, que só conhecia pelo nome completo (Transtorno do Espectro Autista); outro sinalizou que conhecia por ‘Autismo’.

Nesse momento, D2 compartilhou: “tenho um cunhado de 3 anos, mas a mãe dele optou por não matricular na escola, por medo do preconceito e por se sentir insegura sobre a forma que será tratado”. Este relato evidencia mais uma vez como o preconceito pode interferir

diretamente na vida das pessoas com TEA, pois ele gera insegurança por parte dos pais/responsáveis, muitas vezes optando por privar o filho de seus direitos na tentativa de protegê-los e livrá-los das ações discriminatórias que podem acontecer no ambiente escolar. Foi perceptível, por meio das expressões faciais e balançar de cabeça em sinal de negatividade, que muitos participantes ficaram surpresos e decepcionados com o relato de D2.

Esse relato se assemelha ao que foi citado pela discente com TEA, quando relatou que deixava de ir à escola para não se sentir excluída, reforçando que o pensamento da mãe dessa criança de 3 anos tem fundamento, uma vez que o local que deveria proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com TEA, não parece estar preparado para a prática da inclusão. A esse respeito, os autores Lage; Lunardelli e Kawakami (2023, p. 2), defendem que “a falta de informação a respeito dessa população, as ideias preconcebidas por parte da sociedade, acreditamos, fundamentam discriminações que trazem impactos negativos na vida dessas pessoas uma vez que propiciam a consolidação de uma cultura capacitista”. Ou seja, um dos motivos do despreparado da escola está ligado à desinformação sobre a temática e, além disso, outro fato trazido por um professor entrevistado diz respeito à sensibilização e empatia que necessita existir por parte dos profissionais de educação:

Melhorou muito, porque na verdade isso começou a aparecer na nossa família, então parece que está aumentando o número de TDAH, de autista, mas não é, é o diagnóstico que está aumentando. Então está chegando às famílias, às famílias dos professores, mas primeiro a gente precisa conhecer um pouquinho de cada problema, isso é independente, isso eu falo não só enquanto profissional, enquanto pessoa e enquanto profissional, tem que conhecer um pouco pelo menos (P7).

De fato, o que foi mencionado por P7 tem muito sentido e significado. Primeiro no tocante aos diagnósticos, que, é importante mencionar, tem acontecido devido ao aumento da informação sobre o TEA e sobre suas características, levando os pais/responsáveis a observar, ainda nos primeiros meses/anos de vida, algum atraso nos marcos de desenvolvimento e, conseqüentemente, ao início precoce do suporte terapêutico. Segundo que, realmente, grande parte das pessoas entrevistadas e que participaram da oficina conhecia alguém com TEA, dentre eles, 4 tinham filhos(as) com TEA e, não por coincidência, demonstraram em suas falas e atitudes maior empatia e sensibilidade. P7 também menciona a importância de se conhecer minimamente sobre o TEA e sobre as principais deficiências/transtornos que estão presentes em sala de aula, reforçando a ideia de que a inclusão inicia pela informação, pelo conhecimento.

Ao ser perguntado quais fatores são limitantes para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA na instituição, N1 enfatizou que:

O mais crítico mesmo é a percepção dos servidores, tanto dos docentes quanto dos Técnicos Administrativos em Educação, do que é inclusão, do que é fazer inclusão, do que é entender que a inclusão só é feita na coletividade. É uma questão cultural mesmo, essa cultura inclusiva tem que ser internalizada (N2).

Por essa fala, o representante do NAPNE revela que para o alcance da inclusão é necessário, antes de tudo, um trabalho de sensibilização para que toda comunidade acadêmica se consciente do seu papel e se envolva nesse processo. Esse pensamento é corroborado por Lima (2022, p. 27), que também entende que é papel de toda comunidade escolar “garantir aos estudantes com deficiência seu desenvolvimento integral proporcionando meios para que participem ativamente de todas as tarefas propostas e em todos os espaços educativos com autonomia”, sendo esse o verdadeiro significado de inclusão escolar. Nessa mesma direção, Santos (2017), também destaca que o conhecimento é imprescindível para o processo de inclusão dos estudantes com TEA, ao afirmar que:

Ensinar para promover o desenvolvimento de todos é inclusão. E com esse posicionamento os educadores também aprendem, quando se deixam refletir, colaborar, pesquisar. O professor e a escola precisam querer atender aos alunos autistas de forma inclusiva, mas para isso é preciso conhecimento, saber o que é inclusão, porque muitas vezes pensamos que estamos sendo inclusivos quando, por exemplo, matriculamos um aluno autista na escola regular, porém só a matrícula não garante o acesso e permanência desse educando (Santos, 2017, p. 138).

Diante desses discursos, e de tudo que foi exposto, torna-se evidente que os desafios a serem superados para se alcançar a inclusão escolar dos estudantes com TEA perpassam os âmbitos institucional, pedagógico e social e que para se praticar a educação inclusiva é necessário, primeiramente, um compromisso de todos na busca por compreender a realidade do outro e isso só é possível por meio da disseminação da informação que deve ser largamente ampliada para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam cada vez mais difundidas nas escolas, contribuindo assim, para diminuição do preconceito e da discriminação vivenciados no contexto social e escolar desses estudantes.

5.2 Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica

Essa categoria de análise tem por objetivo refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Nessa direção, buscou-se identificar, a partir da análise dos dados coletados durante as entrevistas e durante a aplicação da oficina pedagógica, o que os participantes entendiam por EPT e se identificavam alguma relação entre os termos educação inclusiva e educação profissional e tecnológica. As perguntas das entrevistas foram direcionadas aos gestores e aos docentes, uma vez que se apresentam como peça fundamental para mediar o processo de ensino e aprendizagem em uma instituição que se destina à oferta da educação profissional e tecnológica.

Diante do que foi discutido na categoria anterior, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para o alcance dos ideais da educação inclusiva para os estudantes com TEA e, partindo agora para o contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica, precisamos, antes de tudo, refletir sobre a relação que existe entre os princípios da educação inclusiva e os da EPT e sobre a importância de se garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso profissional dos estudantes com TEA de forma integral e emancipatória. Para tanto, aprofundaremos, a partir de agora, as reflexões sobre o conceito de educação inclusiva e sua correlação com os princípios da EPT.

O termo inclusão é relativamente novo, pois até a década de 80 se utilizava a palavra integração para se referir a uma prática social não excludente. De acordo com Sassaki (1999), somente ao final da década de 60 que o chamado movimento de integração social começou a promover ações voltadas à inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como educação, trabalho e lazer.

No tocante aos marcos legais, a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, é considerada um dos principais documentos mundiais com vistas à introdução da educação especial dentro da estrutura chamada ‘educação para todos’, cujo objetivo foi definir a política e inspirar as ações dos governos, de organizações internacionais e nacionais, de organizações não-governamentais e de outros organismos na aplicação de princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais (Brasil, 1997). Cabe destacar que esse documento ampliou o sentido de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não conseguem se beneficiar da escola, independentemente do motivo, dentre elas:

[...] crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados. [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização (Brasil, 1997, p. 17).

Para Bueno (2008), essa discussão é fundamental para desmistificar a ideia equivocada que tínhamos no Brasil que considerava a inclusão no espaço escolar, quase que exclusivamente, um sinônimo de inclusão de estudantes da educação especial. Carvalho (2006), também realizou essa discussão e afirma que a confusão começa a partir da interpretação que se tinha sobre inclusão e “o fato de estar sendo discutida, predominantemente, em fóruns de Educação Especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como seu alunado” (Carvalho, 2006, p. 26). Essa interpretação equivocada que foi disseminada no país decorreu, em partes, das traduções que foram feitas do documento original com o passar dos anos, no intuito de apoiar interesses, sobretudo financeiros, que o Brasil tinha/tem para se encaixar nas exigências de instituições, como o Banco Mundial, para pleitear financiamentos de créditos sociais, por exemplo (Fonseca, 2003).

No entanto, a Declaração de Salamanca original é bem clara ao apontar as características que definem uma escola inclusiva:

“O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (Brasil, 1994, p. 5).

É importante salientar que no Brasil as décadas de 70 e 80 são marcadas por alguns avanços em direção à educação inclusiva, mas foi a partir da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece, em seu artigo 208, a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e afirma o dever do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, que se ampliou o entendimento sobre a necessidade de implementar ações inclusivas, de modo a garantir não

apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência das pessoas com deficiência na escola (Brasil, 1988, p. 127).

Outro marco importante, e mais recente, foi a publicação da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, a qual dispõe no artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Nesse âmbito, pode-se inferir que há, na referida Lei, diretrizes compatíveis com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, desenvolvida nos Institutos Federais, no que se refere à definição de educação integrada e à formação humana em seus diversos aspectos, a qual deve ser garantida a todos os estudantes através da educação inclusiva. No entanto, durante o processo histórico da educação, percebe-se que seu conceito é modificado conforme os interesses e as visões empregadas que, segundo Frigotto (2007), pode ser vista como elemento libertador, pela ótica iluminista; como capital humano e produtora de competências, pela ótica economicista ou simplesmente reduzida a uma força unidimensional do capital, a partir da visão reprodutivista.

De acordo com Barros (2017), fatores políticos, culturais e sociais estão envolvidos e contribuem para manutenção dessas dificuldades e também para o baixo índice de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e/ou com remuneração inferior a das pessoas sem deficiência. As pessoas com TEA são estigmatizadas, sofrem discriminação e são vítimas de exclusão social, com menores oportunidades de acesso aos direitos básicos garantidos em lei, como saúde e educação. De acordo com Magalhães (2021), esse fato foi observado em estudo realizado por Asperger que, ao pesquisar sobre a vida adulta das pessoas autistas, descreveu que estas exerciam profissões menos valorizadas ou viviam marginalizadas.

Em se tratando especificamente da Educação Profissional no Brasil, objeto desse estudo, cabe destacar que os desafios enfrentados desde a sua implementação também perpassam pelas óticas mencionadas por Frigotto (2007). Uma das mais importantes discussões se concentra em torno da integração do ensino técnico ao ensino médio, cujos debates iniciaram na década de 1990, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a reforma do Ensino Técnico, que trazia indícios da extinção do ensino técnico de nível médio (Moura, 2016). Com efeito, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) sobre a educação profissional reforçou a dualidade existente entre educação geral e formação profissional, ao

utilizar o termo “articulada” ao ensino médio, o qual não remete ao sentido de integração (Brasil, 1996).

Sobre esse aspecto, durante as entrevistas, foi perguntado aos docentes “como é para você atuar em uma instituição de educação profissional e tecnológica e o que difere das demais?”, um professor respondeu:

A diferença está no produto final, vamos dizer assim, vamos ser um pouco capitalista. Produto final é formar um técnico específico em uma determinada área, enquanto que a escola do ensino médio tradicional, ela visa uma preparação entre aspas para que o aluno prossiga com sua formação acadêmica, ou seja, tenta prepara-lo para o ENEM e esse não é o objetivo, me parece, da nossa escola técnica. Mesmo assim, isso não é motivo para que haja alguma diferença entre os dois níveis no que se refere à inclusão e o que buscamos é incluir (P7).

A partir dessa resposta e, partindo do conceito mais amplo de educação profissional, percebemos que há uma associação direta, e por vezes restrita, ao mundo capitalista, onde o que rege esse entendimento é a capacidade do indivíduo em ser útil ou não para o trabalho e para o capital. Logo, não sendo capaz de executar as demandas escolares que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades prioritariamente para o trabalho, o estudante com autismo que apresenta níveis de comprometimento mais elevados e que necessita de mais suporte é considerado inapto ou o seu objetivo na escola torna-se exclusivamente o de socializar-se, mas apesar de reconhecer o impacto positivo no desenvolvimento social dos estudantes com TEA que frequentam a rede regular de ensino, sabemos que incluir, vai muito além disso.

Sobre esse aspecto, a autora Acácia Kuenzer (2010), ao realizar uma reflexão sobre as políticas de educação profissional, destaca que um desses entraves está relacionado ao processo de exclusão proposital decorrente do modo de produção capitalista, e afirma que há:

Do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados a partir da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (Kuenzer, 2010, p. 254).

Na mesma direção de Kuenzer, e com base em seu estudo sobre a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, Frigotto (2007) revela, apoiado nas concepções de diversos autores como Caio Prado (1966), Celso Furtado (1992), Florestan Fernandes (1975, 1981) e Francisco de Oliveira (2003), que, historicamente, o projeto

societário brasileiro reproduz uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o “cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado [...] e combate aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica” (Frigotto, 2007, p. 28).

Ainda nesse contexto, em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, que trouxe, dentre outros aspectos, uma abordagem diferente sobre a oferta da Educação Profissional, como pode ser verificado a partir da leitura de seu artigo 1º:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - Educação Profissional técnica de nível médio;
- III - Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Outro marco importante oriundo do referido decreto foram as alternativas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, que podem ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente (Brasil, 2004). Essas mudanças legais podem parecer pequenas, mas representam um grande avanço no sentido da educação profissional integrada, uma vez que abrem espaço para ampliação e propagação dos conceitos, diretrizes e princípios tão defendidos e discutidos ao longo dos anos pelos autores contemporâneos em EPT.

No tocante a esse aspecto, ao ser perguntado sobre os desafios de atuar em uma escola que oferta educação básica e profissional, um professor destacou, de maneira firme:

Vejo alguns problemas em relação à questão da educação profissional, a gente não trabalha ainda a parte técnica e as propedêuticas de forma integrada e isso não é falando que não é desejo dos professores não é porque alguns normativos às vezes engessam os processos da gente criar um plano um projeto integrado. E, por outro lado, é uma certa resistência de uma hierarquização que vai na contramão do ensino técnico integrado profissionalizante. Quando se fala integrado é justamente a integração dos conhecimentos das áreas propedêuticas com as da área técnica. Tem essa parte que eu encaro como tecnicismo, modus operandis, de hábito da instituição, que passa um pouco dessa ideia de que existe uma hierarquização entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas. Vai na contramão do que é a proposta do ensino profissionalizante médio técnico integrado. Acho que a flexibilização é importante, mas a fragmentação é prejudicial (P1).

Percebe-se na fala de P1 que nos dias atuais ainda há resquícios do processo histórico da educação profissional, marcada pela fragmentação do ensino médio e técnico e consequentemente pela falta de integração entre as disciplinas técnicas e propedêuticas e a

necessidade de esclarecimentos sobre o real significado de educação integral preconizada pelos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, o conceito de integração está associado à busca pelo “enfoque do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (Gramsci, 1981, p.144; Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 20). Ciavatta (2014,) complementa esse conceito ao afirmar que proporcionar uma formação integrada consiste em “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão”, o que também supõe a preparação desses indivíduos para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade, através de um currículo integrado, pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento em todas as disciplinas e atividades escolares (Ciavatta, 2014, p. 30).

É nesse contexto que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertada pelos Institutos Federais desde 2008, se apresenta como uma modalidade educacional que busca a superação da dualidade estrutural existente, ao propor uma formação humana integrada, através da oferta do ensino politécnico, cujo objetivo é preparar o indivíduo para atuar no mundo do trabalho de maneira crítica e consciente da sua realidade.

Conforme mencionado anteriormente, um dos objetivos da pesquisa foi refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da EPT e, para responder a esse objetivo, durante as entrevistas foi realizada a seguinte pergunta aos professores “Na sua concepção, qual a relação existente entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Inclusiva?” e dois professores responderam:

No ensino técnico nós temos várias disciplinas que são práticas e, a grosso modo, eu penso que essas disciplinas práticas possam ser objeto de uma maior relação com a inclusão, isso do ponto de vista prático que eu percebo, muitas vezes é mais fácil o entendimento, as técnicas, as possibilidades quando nós temos disciplinas práticas essa inclusão se tornar mais eficaz, então eu vejo um ponto positivo quando se trabalha com educação tecnológica (P7).

Penso que qualquer instituição de ensino seja ela pública ou privada, ela precisa trabalhar com esse princípio da educação inclusiva e a educação profissional e tecnológica dos institutos que tem esse olhar omnilateral, formação cidadã, formação cultural, formação para o mundo do trabalho, vejo como essencial essa relação e acho que tem tudo a ver por conta que os estudantes que são assistidos pelos NAPNEs precisam e têm direito como qualquer outro cidadão a ter esse tipo de educação profissionalizante. Então eu vejo uma relação bem direta, principalmente pela ideia da promoção da cidadania que eu acho que é o eixo principal, além do direito à educação, ao

conhecimento, tem os benefícios também da socialização que é um ponto importante também e oportunidade desses estudantes poderem ter um crescimento pessoal e profissional (P1).

Essas falas corroboram para o entendimento de que ofertar uma educação básica e profissionalizante aos estudantes com TEA está dentro do escopo da EPT e tem relação direta com seus princípios de integralidade, omnilateralidade, além de ser um caminho possível para emancipação desses indivíduos, pois consiste em uma oportunidade real de inserção no mundo do trabalho. Obviamente, é preciso considerar que o que se busca é o máximo do desenvolvimento possível dessas pessoas, respeitando sempre, durante os processos de ensino e de aprendizagem, suas necessidades e potencialidades, de forma a garantir o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Para melhor compreensão sobre o contexto da EPT ofertada pelos Institutos Federais, convém relatar, de maneira resumida, que historicamente, a rede federal de educação profissional teve seus marcos legais a partir de 1909, com o Decreto nº 7.566, quando foi instaurada uma rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, posteriormente chamadas de Liceus Industriais, que em 1942 deu lugar às chamadas Escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, ao passar para categoria de autarquias, foram chamadas de Escolas Técnicas Federais e em 1978, devido ao crescimento e evolução, algumas escolas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFET'S (Otranto, 2010).

Em dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892 que criou 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e verticalização da educação profissional, devendo ainda constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências em geral, de ciências aplicadas, e, em particular, qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Brasil, 2008).

Em suma, atualmente os Institutos Federais (IFs) se constituem como uma grande Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, onde ofertam os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu (Ministério da Educação, 2023).

Dentro da modalidade de graduação *stricto sensu* está a oferta deste Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), primeiro a ser ofertado em rede nos IFs, tanto para servidores quanto para comunidade em geral. Conforme Regulamento Geral do ProfEPT (2023), ao ingressar no programa os estudantes podem desenvolver projetos de pesquisa com base em 6 macroprojetos inseridos em duas linhas de pesquisa, são elas: 1) Práticas Educativas em EPT e 2) Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT. É oportuno registrar que na linha 1 há um macroprojeto específico para pesquisas com a temática ‘inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT’ e é nesse macroprojeto que esta pesquisa está inserida, demonstrando sua aderência à Educação Profissional e Tecnológica.

O fato de existir um macroprojeto específico sobre inclusão e diversidade demonstra que há necessidade, preocupação e consciência sobre a importância de desenvolver estudos e produtos educacionais que possam contribuir para implementação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas dos IFs e da Educação Profissional como um todo. Outra demonstração de reconhecimento da relevância sobre o assunto diz respeito à criação e implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) no âmbito dos IFs, sendo um órgão de execução de ações voltadas para políticas de inclusão, definido como:

Um setor deliberativo da instituição [...] tendo como função no âmbito interno articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas a inclusão dessa clientela na instituição, definindo prioridades e todo material didático-pedagógico a ser utilizado. No âmbito externo o núcleo tem a função de desenvolver parcerias com instituições e organizações que ministram educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, órgãos públicos e outros. O Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (Anjos, 2006, p.19).

A criação desses núcleos é percebida pela comunidade acadêmica como algo de extrema relevância e imprescindível para promoção da inclusão dos estudantes com necessidades específicas. Durante a realização das entrevistas, quando perguntados sobre quais fatores favorecem a implementação da inclusão dos estudantes com TEA no referido Campus, todos os participantes citaram a atuação do NAPNE, afirmando que:

O NAPNE sempre dialoga com a gente, sempre se faz presente e nos ambienta em relação aos estudantes, sobre como proceder e mesmo depois que começa

o ano letivo a gente permanece com esse acompanhamento. E não sei como seria se não tivesse, porque sendo muito sincero se não houvesse o NAPNE e esse suporte ia ser muito muito difícil e complicado, falando por mim. Então eu vejo que a política de inclusão na sala de aula e esse suporte na figura do NAPNE é extremamente importante para o nosso desenvolvimento pedagógico com esses estudantes (P1).

O NAPNE dá todo suporte para a gente em relação a isso desde antes das aulas começarem, o coordenador dispara os e-mails informando quais são os alunos, o tipo de deficiência e pedindo que o coordenador convoque os professores daquela turma para que seja dito aos professores como devemos trabalhar e quem vai ter que elaborar o PEI, que é o plano individual e quem pode fazer o trabalho no conjunto, no coletivo da turma (G2).

Um fator positivo, hoje é o NAPNE. Quero fazer um elogio muito grande ao NAPNE, que tem feito esse trabalho de mapeamento, tem feito esse trabalho de aproximação com os docentes e a aproximação com a turma nas orientações pedagógicas, inclusive (P4).

Antes de começar (as aulas), já tinha vindo com ela, para ela conhecer, entendeu? A psicopedagoga que era a responsável por ela andou com ela por aqui, mostrou tudo. Foi um acolhimento, porque ela nunca teve isso, na escola, né? (M).

Conforme mencionado anteriormente, o acesso das pessoas com deficiência tem sido ampliado nas redes de ensino, mas além do acesso, é necessário garantir a permanência desses estudantes através do acolhimento, sendo o trabalho desenvolvido pelo NAPNE imprescindível no tocante a orientar os estudantes e seus familiares sobre direitos e deveres, contribuindo para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliando os professores na elaboração de ações pedagógicas inclusivas, dentre outras ações, como foi perceptível nas falas dos participantes.

No entanto, essa realidade não é percebida em todos os institutos. Estudo realizado por Lima (2022, p. 27) alertou para o fato de que há descaso por parte de alguns institutos federais que “mesmo reservando vagas para PcD, não utilizam estratégias de permanência”. Outro alerta trazido pelo mesmo estudo diz respeito ao fato dos cursos técnicos integrados e em regime integral poderem ser vistos como inacessíveis às pessoas com deficiência e sobre isso, traz uma reflexão realizada por Taufick (2014) que destaca a importância do apoio pedagógico ao acesso, à participação e na aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação, entre o rol de ações previstas no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com o qual os IFs são contemplados (Lima, 2022).

Ainda no tocante ao papel desempenhado pelos NAPNEs, um estudo realizado por Magalhães (2021), cujo objetivo geral foi analisar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos NAPNEs no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos, também demonstrou que o NAPNE é um instrumento de extrema importância dentro da instituição, entretanto, as políticas públicas ainda são mal articuladas, o que acarreta morosidade no processo de inclusão do referido instituto. Entre as lacunas destacadas, estão:

Falta de recursos humanos; falta de profissionais de formação específica AEE; possibilidades de formação continuada sobre a temática da inclusão para a comunidade acadêmica; e, o mais relevante, o compromisso de toda a sociedade em garantir uma educação pública, laica, emancipatória e de qualidade, livre de preconceitos e discriminações (Magalhães, 2021, p. 103).

Resultados semelhantes aos desses estudos foram encontrados nesta pesquisa, onde os participantes foram perguntados sobre quais os fatores limitantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA e também citaram entraves relacionados ao compromisso de toda comunidade acadêmica com a implementação da inclusão, necessidade de formação continuada e, no tocante aos recursos humanos, chamaram atenção para o fato de que a maioria dos profissionais que atualmente trabalham no NAPNE não são servidores efetivos, trabalham sob regime de contrato temporário e esse fato também interfere no processo de inclusão, sobretudo pela descontinuidade das ações e pela quebra de vínculo com os estudantes, como podemos perceber nas falas de uma gestora do Campus e de um professor:

Aqui no NAPNE temos três efetivos e os demais profissionais são contratados, inclusive está aí um ponto que eu considero negativo, você muitas vezes não tem uma continuidade do trabalho, porque se é temporário, vai passar dois anos e vai sair, então você não consegue manter ali um trabalho, um ciclo, porque é passageiro (G2).

Primeiro, uma coisa administrativa, a maioria delas (psicopedagogas), basicamente, que estão lá no NAPNE, são substitutas, são temporárias, um contrato temporário. Na minha visão, principalmente com autismo, às vezes a quebra desse vínculo, vai vir uma outra pessoa, vai conhecer de novo, conquistar de novo, então vejo como limitação (P7).

Percebe-se por essas falas que o fato dos profissionais não serem efetivos gera entraves no tocante à continuidade do trabalho de inclusão que é desenvolvido pelo NAPNE do Campus e para o estudante com TEA, que geralmente apresenta dificuldade de comunicação e

socialização, esse fato pode interferir diretamente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento dentro da instituição, o que reforça o que foi percebido pelos participantes do estudo elaborado por Magalhães (2021, p. 80) no IFG, no tocante a necessidade de melhoria na implementação das políticas públicas, as quais garantem direitos para além do acesso, mas na prática ainda são vistas de forma superficial. O referido estudo também aponta como uma falha o fato de que “a maior parte dos profissionais para o AEE é contratada em regime temporário, significando que os campi aguardam a matrícula dos estudantes para posteriormente tomar providências para o acolhimento no âmbito do IFG”, sendo essa também é a realidade do IFS.

Com o orçamento destinado à educação cada vez mais restrito, o que percebemos na prática é que não se realiza concurso público com a frequência necessária, quando este é realizado não há disponibilização de códigos de vaga para os profissionais do AEE, nem para os demais profissionais que compõem a equipe dos NAPNEs, como psicopedagogo e intérprete de libras, restando como alternativa, paliativa, a contratação desses profissionais em regime de contrato temporário e somente após o preenchimento das vagas reservadas ao público com necessidades específicas, o que além de prejudicar o planejamento das ações de forma antecipada para o acolhimento, culmina na quebra do vínculo dentro da equipe, com os estudantes e seus familiares, que ocorre ao final de cada contrato. É imprescindível, portanto, que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, seja tratada com prioridade por aqueles que pensam a EPT nos institutos, para que se possa garantir aos estudantes com TEA e demais necessidades específicas uma educação acolhedora das diferenças e emancipatória.

Diante de tudo que foi exposto até o momento, podemos inferir que apesar de atualmente haver grande discussão sobre a promoção da inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar e na rede profissional, os desafios para se alcançar os ideais de igualdade de direitos e o respeito às diversidades ainda são grandes, mas é inegável também que a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais de fato se configura como uma grande oportunidade para os estudantes com TEA, pois seus princípios de integralidade e formação para a vida coadunam com os ideais de inclusão que se pretende alcançar nas escolas e na sociedade como um todo.

5.3 Formação dos Professores e as Práticas Pedagógicas Inclusivas

Essa categoria de análise tem por objetivo refletir sobre a importância da formação continuada dos professores em educação inclusiva, no contexto da Educação Profissional e

Tecnológica, e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos estudantes com TEA em sala de aula. Para tanto, buscou-se identificar, a partir da análise dos dados coletados durante as entrevistas e durante a aplicação da oficina pedagógica, qual a percepção dos participantes sobre a importância da formação continuada em educação inclusiva para a prática pedagógica, se sentiam-se preparados para ensinar os estudantes com TEA, se a instituição oferta cursos/capacitações na área de inclusão e se conheciam práticas pedagógicas capazes que favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Antes de adentrarmos na discussão específica, cabe salientar que durante a coleta de dados foram entrevistados sete professores e todos informaram que não se sentiam preparados para lecionar em uma turma com estudantes atípicos e que não conheciam práticas pedagógicas específicas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA em sala de aula. Esses achados demonstram que apesar do acesso dos estudantes com autismo ao ensino regular e profissionalizante está sendo garantido, não há preparação dos docentes para atuar com esse público específico, o que revela a grande fragilidade da rede, uma vez que os professores são responsáveis por mediar o processo de formação desses estudantes e, por consequência, têm responsabilidade também sobre a permanência e sucesso acadêmico destes.

Nesse primeiro momento, a análise dos dados se debruçará sobre duas questões: a formação dos professores em EPT e a formação continuada em educação inclusiva. Sobre a primeira questão, percebe-se que grande parte do quadro docente ingressa nos Institutos Federais sem conhecer a real proposta de uma formação integrada e permanecem com suas práticas pedagógicas tradicionais, focadas na transmissão de conteúdo.

Essa percepção foi identificada durante as entrevistas, onde dos sete docentes entrevistados, apenas dois (P1 e P7), conseguiram descrever e/ou mencionar em suas falas, de forma clara e objetiva, os princípios da EPT preconizados pelos Institutos Federais. Esse achado foi de extrema relevância para o planejamento da oficina pedagógica que, conforme mencionado na seção 4, teve como público alvo futuros docentes de licenciatura que atualmente são estudantes de uma instituição de educação profissional, sendo um dos momentos reservado para o diálogo sobre o conceito e os princípios da EPT, uma vez que futuramente, podem inclusive retornar à instituição como docentes e o entendimento sobre a missão dessa modalidade de ensino é imprescindível.

Nessa perspectiva, conforme defendido pelos autores Gruber; Allain e Wollinger (2019), no livro ‘Didática Profissional: princípios e referências para Educação Profissional’, a educação profissional é muito específica, tem objetivos específicos a serem alcançados, tem conteúdo

específico para ser abordado, tem um princípio específico a ser defendido e, portanto, precisa ser pensada e executada, respeitando essas especificidades uma vez que na Educação Profissional, as práticas docentes têm consequências que vão além da apropriação de saberes, conforme defende Wollinger:

A Educação Profissional, como a atividade social de apropriação da técnica, deve transformar a desigualdade em oportunidade, à medida que as pessoas se preparam conscientemente para transformar a natureza produzindo sua existência, produzem também sua consciência: de dignidade, de profissional, de cidadão. É papel da escola ensinar o respeito ao trabalho, o mesmo respeito a todas as formas de trabalho, cumprindo sua missão de contribuir para a justiça social, condição necessária à democracia, pela participação de todos sob as mesmas condições e oportunidades (Wollinger, 2016, p. 112).

É perceptível, portanto, que quando falamos sobre a importância dos estudantes com TEA estarem dentro de uma sala de aula de ensino regular, tendo acesso também à profissionalização, estamos falando sobre oportunidade de desenvolvimento pessoal, social e profissional, estamos falando sobre diminuir as desigualdades existentes por meio da oferta de condições e possibilidades que respeitam as necessidades específicas desses estudantes e que preservam seus direitos com base na equidade. Porém, para que a inclusão ocorra de fato, é necessário que o conhecimento seja ampliado, tanto em relação às especificidades da EPT quanto em relação à educação inclusiva, e isso diz respeito à oferta de cursos e capacitações, mas também à procura e demonstração de interesse dos professores pela busca desse conhecimento que é imprescindível para o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

A segunda questão se refere justamente à grande lacuna existente nas escolas brasileiras em relação à preparação docente para atuar com estudantes com necessidades específicas, como é caso do autismo. Ao pesquisar práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos na escola regular, Azevedo (2017) observou que menos de 20% dos agentes educacionais possuíam formação na área de educação especial, não sendo relatada qualquer capacitação específica dos profissionais para lidar com o autismo.

Sobre esse aspecto, durante as entrevistas, foi perguntado aos professores qual a importância da formação continuada em educação inclusiva para sua prática pedagógica e se estavam preparados para incluir os estudantes com TEA em sala de aula, e estas foram algumas respostas obtidas:

Não, não estou não. Eu acho que a inclusão é uma percepção muito pessoal, a inclusão ainda tem sido algo de foro íntimo, no quesito, relação professor

aluno, né? Porque o percentual de pessoas que tiveram a formação continuada para o trabalho com a educação inclusiva de modo geral, é pouco. Desse pouco, a maioria foi por interesse próprio e não foi promovida pela instituição (P4).

Não, não. A oferta ainda não aconteceu não. É essencial a formação para que o trabalho do professor seja cada vez mais autônomo nessa aproximação com a educação inclusiva e com transtorno do espectro autista, claro que sem rejeitar esse suporte que a gente já tem do NAPNE. A gente consegue através da formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva, se comunicar mesmo, então acho que é talvez um dos pontos de dificuldade para gente fazer esse alcance. É essencial (P1).

Se não ensinarem os professores a lidar com isso, a gente nunca vai conseguir uma inclusão necessária de fato, 100%, a gente vai tentar, mas é muito limitante até onde a gente pode chegar. Por mais que a gente procure o NAPNE e ele diga ‘faça assim, faça daquele jeito’, é muito complicado, porque sem saber como lidar, a gente não sabe até onde pode ir (P6).

Nota-se por esses discursos, e pelo fato de não hesitarem em assumir que não se sentem preparados, que os professores reconhecem a importância da formação continuada para sua prática pedagógica, entendendo como algo essencial e que deve ser ofertado pela instituição, mas também é necessário refletir sobre o compromisso de cada profissional na busca desse conhecimento específico. A esse respeito, Oliveira (2014, p. 04) defende que, atualmente, não se espera que o professor seja um mero transmissor de conteúdos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno, uma vez que “conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social”.

O autor está afirmando, portanto, que o estudante precisa ser visto em sua totalidade, como ser integral, mas com respeito às suas singularidades e é exatamente sobre isso que discutimos quando falamos em inclusão do discente com TEA em sala de aula e do papel que o professor deve desempenhar para que esta aconteça que, conforme citado por Libâneo (1998, p.29):

O professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado.

Nesse contexto, outro achado importante da pesquisa se relaciona justamente com os fatores que podem estar associados à dificuldade na implementação da inclusão e que vão além

da oferta de cursos e capacitações aos professores. Esses fatores foram apontados pela gestão do campus, por profissionais do NAPNE e pelos próprios professores:

A gente tem tentado fazer essas formações o máximo possível de várias formas, né? A gente fez oficinas no meio do semestre, a gente teve pouquíssima, quase nenhuma adesão, mandar cards informativos por e-mail para coordenação, a gente faz isso todo início de semestre, a gente vai intensificar na jornada pedagógica no final do semestre, mas acho que não é só o docente não, é aquela questão cultural do pensar sobre o que é inclusão, que não dá para fazer inclusão sozinho (N1).

É a barreira do querer trabalhar com a educação inclusiva que muitos professores têm. Você ainda precisa romper, né esse ciclo, no primeiro momento, tem que constar quase que obrigatoriamente, dentro da formação continuada, a educação inclusiva, né? O trabalho com a educação inclusiva, porque se for por escolhas, se você põe 10 oficinas para os professores escolherem com diversos temas, certamente o de educação inclusiva certamente, não terá uma grande procura (P4).

Mas a gente sabe que tem docente que passou o ano letivo inteiro, nem vai para a reunião quando a convocação é feita pela coordenação para falar sobre esses estudantes. E é aquela história, prefere, algumas vezes eu digo assim, faz de conta que aquele aluno é invisível, que ele não está em sala de aula. E que acaba esse olhar invisível é um pouco também do preconceito, é um pouco do medo, porque você não sabe lidar e você também acha o seguinte “Tá, eu sou doutor, eu sou pós doutor, preciso de mais nada. Não, deixe lá. Quem botou aqui dentro que se vire. Eu não tenho nada a ver com isso” (G2).

Torna-se evidente que as dificuldades que envolvem a promoção da educação inclusiva são diversas e envolve muitos agentes, não somente o professor, mas é notório também que quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem, precisamos destacar o papel que esse profissional desempenha e mais ainda, refletir sobre em que tipo de prática tem pautado o seu fazer laboral, uma vez que de acordo com Franco (2016, p. 8) nem toda prática docente é considerada prática pedagógica:

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Essa constatação é crucial para ampliarmos a discussão na busca por caminhos que conduzam ao entendimento dos fatores que podem interferir diretamente no processo de

inclusão dos estudantes com TEA, no contexto da EPT. Estudos recentes realizados por outros mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) também se debruçaram sobre a temática inclusão e TEA e revelaram que a formação docente, inicial e continuada, se configura como um dos grandes desafios que precisa ser superado para o alcance da educação inclusiva na EPT.

Estudo desenvolvido por Lima (2022) no Instituto Federal do Acre, campus Rio Branco, evidenciou que normalmente a formação inicial não permite a compreensão geral da prática, e situações cotidianas da sala precisam ser discutidas e resolvidas para que a aprendizagem aconteça. Um dado que corrobora com esse achado também foi encontrado durante as entrevistas, onde 90% dos professores entrevistados possuíam entre 15 e 30 anos de profissão e todos revelaram que durante a formação inicial não houve preparação para atuar na educação especial e/ou inclusiva.

Esse fato se explica, em partes, porque apesar do direito à educação para todos ser garantido desde a Constituição de 1988, foi somente depois das legislações específicas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 e a Lei 13.146 de 2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino que as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, passaram a ser implementadas na prática e os estudantes passaram a ter acesso ao ensino regular, sendo portanto, algo considerado recente.

Bezerra (2021), por sua vez, desenvolveu um estudo no Instituto Federal de São Paulo, Campus Sertãozinho, cujo objetivo foi investigar as percepções dos docentes sobre o processo de inclusão escolar de alunos com o TEA na EPT e os resultados do levantamento diagnóstico revelaram que as representações sociais dos docentes acerca do aluno com TEA estavam pautadas nos aspectos clínicos e nas limitações do transtorno, poucos profissionais relataram as suas percepções sobre o TEA baseados na sua experiência de trabalho e/ou nas especialidades do estudante, mas ainda assim indicaram a viabilidade de inclusão escolar de alunos com TEA na EPT, chamando atenção para a importância de se ofertar suporte de uma equipe multidisciplinar, para as ações de formação continuada e para a parceria entre escola e família.

Esses achados também foram perceptíveis nesta pesquisa, pois durante as entrevistas, grande parte dos docentes conseguiam identificar os aspectos clínicos do TEA, mas quando perguntados sobre as estratégias que utilizavam em sala de aula, dois informaram:

Quando percebo algo diferente, aciono o NAPNE e solicito orientações (P5).

Teve um problema, você identificou o problema, vai lá, você não sabe como é que vai proceder, tem alguém ali para me dar o toque. Então, o professor talvez não seja especificamente capacitado para tal, mas quando você tem o apoio técnico, uma coisa pode substituir a outra, sim (P2).

Esses discursos são preocupantes, pois, apesar de evidenciar a relevância do trabalho realizado pelo NAPNE, revelam o despreparo dos docentes durante a sua prática em sala de aula, onde as situações cotidianas acontecem e cabe ao professor mediar, conduzir, tendo em vista que seu papel não pode ser delegado nem tão pouco substituído por nenhum outro profissional. Obviamente não se pretende restringir ao docente a responsabilidade de conduzir todo processo de aprendizagem do estudante com TEA, mas pertence a esse profissional a condução do ensino e para tanto, precisa buscar o mínimo de conhecimento e preparação, para conduzir sua prática pedagógica enxergando o estudante e suas possibilidades, conforme citado por Franco (2016) anteriormente.

Ainda nesse contexto, um estudo realizado por Araújo (2023) no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande, cujo objetivo foi compreender como estava a inclusão escolar de estudantes com TEA no IFMS, *campi* Campo Grande e Três Lagoas, também evidenciou a oferta da formação continuada como possível contribuição para inclusão dos estudantes com TEA. Nesse estudo, foi preconizada a ampliação da proposta formativa para todos os servidores do referido Campus, demonstrando que durante a pesquisa também foi evidente que a responsabilidade sobre a promoção da inclusão pertence a toda comunidade acadêmica e não se restringe ao docente, conforme evidenciado também nas entrevistas que realizamos, sobretudo nos depoimentos dos representantes do NAPNE.

É oportuno registrar que os três autores dos estudos realizados pelo ProfEPT desenvolveram, como produto educacional de suas pesquisas, recursos relacionados à formação continuada. Lima (2022) elaborou uma proposta de formação continuada de docentes da EPT em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com TEA; Bezerra (2021), também realizou uma formação continuada para os docentes, na modalidade online que consistiu em um guia orientativo, onde descreveu informações oriundas da pesquisa para formação docente, utilizando um conjunto de vídeos curtos sobre o NAPNE, sobre a caracterização do TEA e sobre as estratégias de acompanhamento dos alunos com TEA; enquanto que Araújo (2023) elaborou um curso de formação continuada para docentes, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), sobre práticas metodológicas voltadas para os estudantes com TEA.

De maneira semelhante, esta pesquisa também identificou a necessidade de desenvolver, enquanto produto educacional, uma formação sobre o TEA, sobre a importância da inclusão e sobre práticas pedagógicas que favorecem esse processo na EPT, mas, considerando os estudos supracitados e os achados das entrevistas, onde todos os docentes informaram que não tiveram preparação sobre educação inclusiva durante a formação inicial e não se sentiam aptos para atuar com estudantes com TEA, optou-se por realizar uma oficina educativa, na modalidade presencial, para futuros docentes, com o objetivo de iniciar um outro caminho, no sentido da mudança da realidade atual, para que esses futuros professores tivessem a oportunidade de conhecer um pouco sobre a temática e serem instigados a continuar essa busca pela ampliação do conhecimento e se sentissem um pouco mais preparados para lidar com a diversidade.

Sobre esse aspecto, Mantoan (2003, p. 25) defende que a formação inicial não oferece os subsídios necessários para uma educação pautada pela diversidade, pois “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. O autor sugere, portanto, a necessidade de investir em projetos formativos “nos quais os educadores possam apropriar-se do conhecimento, das técnicas, dos códigos, dos sinais e dos recursos disponíveis que auxiliam no processo de inclusão” (Magalhães, 2021, p. 80).

Baseado nesse entendimento, e voltando o olhar para o estudante com TEA, sujeito desse estudo, durante a oficina educativa, buscou-se, além da ampliação do conhecimento sobre o autismo e sobre a educação inclusiva no contexto da EPT, dialogar sobre as possíveis práticas pedagógicas que podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA em sala de aula e é sobre isso que discorreremos a partir de agora.

Um estudo realizado por Batista (2021, p.36) apontou que, segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), existem práticas educativas contraditórias e segregadoras. E mesmo com o crescente número de estudantes com autismo nas escolas regulares, “as práticas educativas têm obtido poucos resultados na aprendizagem desses estudantes”. Sobre esse aspecto, Teles; Cruz e Souza (2017, p. 162), também enfatizam o papel do docente e defendem que:

Ao receber um aluno com deficiência um dos fatores determinantes no processo inclusivo é o docente, pois cabe a este orientar, modificar seu planejamento, caso necessite, repensar aulas, metodologias, informar-se sobre o tipo de deficiência e a partir desta orientar-se pela necessidade do aluno. Esse é o grande desafio do docente para educar a pessoa com Autismo: conhecimento e planejamento sistematizado para atendê-los nas suas características e singularidades.

Um dos grandes desafios consiste em desconstruir o modelo de escola vigente e adotar novas perspectivas que levem ao alcance da aprendizagem do estudante com TEA ao considerar suas próprias necessidades de desenvolvimento. Durante as entrevistas, alguns relatos chamaram atenção e merecem destaque, pois revelam alguns entraves que contribuem diretamente para a exclusão dos estudantes com TEA como pode ser percebido nos seguintes discursos:

Vamos tentar acabar com aquelas escolas que eram específicas e esses alunos vão ser distribuídos em todas as escolas, perfeito. Preparou todo mundo para isso? Não! Mas você tem que matricular, aí matricula, mas e a retaguarda e o preparo que tem que ter antes? Não se tem, não se teve! Então é uma inclusão que às vezes a sensação que eu tenho é que ela é falsa, é uma falsa inclusão, porque a inclusão não é só você ofertar a vaga (G2).

Então, eu preciso, sim, de ações de formação, preciso de outra coisa, de olhar, digamos assim, eu tenho que desnudar a questão do preconceito, porque esse também é um outro problema, para a inclusão, porque eu tenho olhares preconceituosos e que já dizem assim, essa pessoa é incapaz, eu não sei para quê ter aqui dentro da sala de aula, não vai fazer conseguir ir para o mercado de trabalho. No processo didático pedagógico de qualquer que seja a disciplina, a gente acaba excluindo uma pessoa como essa e desmotivando de continuar (P1).

A gente tem que romper com a situação de que, infelizmente, ainda é cultural de que ofertar resolve. Não adianta ofertar sem sensibilizar. É preciso sensibilizar, é preciso que a gente entenda a necessidade, é preciso que a gente entenda o porquê, e é preciso, sobretudo, que a gente entenda os resultados positivos advindos da mudança de comportamento, para que a gente efetivamente seja inclusivo (P4).

Percebemos por essas falas que o conceito sobre o que de fato é incluir ainda precisa ser trabalhado e amplamente discutido, pois de outra forma, a falsa inclusão irá se perpetuar nas escolas. É preciso compreender que ao ser preconizado que os estudantes típicos e atípicos frequentem o mesmo espaço escolar, a mesma sala de aula, o que se busca não é a igualdade de direitos, mas sim a equidade que só poderá ser alcançada por meio de mudanças e adaptações. A escola brasileira, hoje, encontra-se voltada para os conteúdos que vão ajudar o aluno a ingressar numa universidade ou no campo de trabalho. Os valores ético-culturais não estão sendo priorizados (Oliveira, 2014, p. 7). O que se percebe na prática é um cronograma institucional que precisa ser cumprido por todos de maneira igual e aqueles que têm um ritmo diferente de aprendizagem é deixado para trás, prevalecendo, portanto, as práticas excludentes.

Considerando todos os aspectos discutidos até o momento e, conforme mencionado anteriormente, nesta pesquisa, optou-se por destinar um momento da oficina educativa para o

diálogo sobre as possíveis práticas pedagógicas que podem favorecer a inclusão dos estudantes com TEA, tomando como ponto de partida o entendimento preconizado por Backes e Mattos (2024, p. 10), as quais defendem que:

A educação de estudantes autistas não se trata de uma receita a ser aplicada ou modelos a serem seguidos, atestando a heteronomia docente. Cabe ressaltar que cada indivíduo é um ser único e por ele perpassam suas características biopsicossociais que formam a sua individualidade, singularidade. Logo, não é o fato de a criança ou jovem ter um diagnóstico de autismo que implicará em um determinado modelo de procedimento pedagógico, mas o que deve definir é a individualidade de cada estudante, bem como seus interesses, suas necessidades e potencialidades.

Partindo desse entendimento, foram apresentadas aos futuros docentes algumas práticas pedagógicas, de acordo com o entendimento de alguns estudiosos sobre o TEA como Orrú (2012); Cunha (2014); Backes e Mattos (2024), dentre elas: a importância de olhar para o estudante e não para sua condição; estabelecimento de rotina e previsibilidade; fortalecimento de vínculo com a família; modificar o ambiente, se necessário e conhecer os interesses dos estudantes; e a utilização da comunicação alternativa e aumentativa.

Essas foram algumas das práticas apresentadas como possibilidades e que o docente pode fazer uso para favorecer o processo de aprendizagem do estudante com TEA em sala de aula, mas é importante destacar que o primeiro e mais importante passo é conhecer a pessoa, aproximar-se, criar vínculo e ter interesse em encontrar, junto com ela, a melhor maneira de desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem no dia a dia.

Durante esse momento da oficina educativa, foi apresentado aos participantes um recurso educacional, descrito anteriormente na seção 4, e solicitado que, em grupo, também pensassem em estratégias para o ensino da matemática de forma lúdica e concreta como formas de favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. Foram desenvolvidos 3 materiais, pensados a partir do conhecimento que foi construído coletivamente, o que demonstrou que é possível se pensar em inclusão na prática, quando há compromisso e interesse de todos os envolvidos no processo. Alguns depoimentos relacionados à avaliação da oficina, confirmam essa percepção:

Achei muito importante o conteúdo dos dois dias e gostei muito desse momento de prática porque foi possível pensar em alternativas acessíveis para o ensino da matemática (Questionário de avaliação - anônimo).

Apenas quero parabenizar, pois a partir dessas abordagens podemos identificar um pouco o universo autista e nos ajuda na forma de como poder

passar o conhecimento para alunos de diferentes contextos (Questionário de avaliação - anônimo).

Gostaria de agradecer por você ter escolhido essa turma para aplicar o produto educacional e nos proporcionar esses momentos de reflexão e prática, além de trazer tópicos relevantes e dados atualizados sobre o TEA e sobre as práticas pedagógicas inclusivas (P8).

Evidencia-se por esses feedbacks que o investimento na formação dos docentes, seja inicial ou continuada, é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e também inclusivo e que a ampliação do conhecimento sobre o TEA e o estímulo do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras, contribuem diretamente para promoção da inclusão educacional. Cabe mencionar ainda que, além das estratégias mencionadas, outros autores descrevem outras 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 (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

A importância, portanto, de formar profissionais aptos para atuarem junto aos estudantes com TEA corresponde também a uma nova concepção de escola, “em que há igualdade legal de oportunidades e equidade educativa” (Araújo; Santos; Borges, 2021, p. 3). E essa é justamente a proposta de formação humana integrada, defendida pela EPT, aquela que corresponde a todos os aspectos da vida e a qual todos, independentemente de suas especificidades, devem ter direito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo visou compreender como se estabelece o processo de inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Aracaju, tomando como ponto de partida as percepções do estudante com TEA, da mãe da discente com TEA, dos professores, da gestão e dos profissionais que compõem o NAPNE. Para tanto, buscou-se, por meio do levantamento bibliográfico, das entrevistas semiestruturadas e da elaboração do produto educacional, atender aos três objetivos específicos da pesquisa.

No tocante ao objetivo específico 1, “refletir sobre a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica – EPT”, os resultados encontrados corroboram para o entendimento de que apesar de atualmente haver grande discussão sobre a promoção da inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar e na rede profissional, os desafios para se alcançar os ideais de igualdade de direitos e o respeito às diversidades ainda são grandes, mas é inegável também que a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais de fato se configura como uma grande oportunidade para os estudantes com TEA, pois seus princípios de integralidade, omnilateralidade e formação para a vida coadunam com os ideais de inclusão que se pretende alcançar nas escolas e na sociedade como um todo.

Quanto ao objetivo específico 2, “analisar qual a percepção do discente com TEA e dos profissionais em educação sobre o autismo e sobre os fatores que interferem no processo de inclusão”, a análise dos dados revelou que apesar de muitos participantes conseguirem identificar os aspectos clínicos do transtorno, o conhecimento sobre o TEA ainda é superficial, sendo necessário ampliar e reforçar o entendimento de que cada indivíduo é único dentro do espectro e a importância de enxergar para além do diagnóstico. Sobre os fatores que interferem no processo de inclusão, além do supracitado, observou-se discursos carregados de frases estigmatizadas, preconceituosas e limitantes, reforçando a urgência de se compreender, enquanto sociedade, que o acesso dos estudantes com TEA nas escolas regulares de educação básica e profissional é um direito e que é obrigação da escola criar estratégias que considerem suas singularidades, suas particularidades e que sejam capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes de maneira inclusiva.

Em relação ao objetivo específico 3, “realizar uma oficina pedagógica com futuros docentes para ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre as possíveis práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos discentes com TEA na Educação

Profissional e Tecnológica”, é importante salientar que a definição do produto surgiu a partir dos achados da pesquisa, onde todos os docentes entrevistados afirmaram que não se sentiam preparados para lidar, em sala de aula, com os estudantes com TEA por não terem sido preparados durante a formação inicial e continuada. Esses achados demonstraram que apesar do acesso dos estudantes com autismo ao ensino regular e profissionalizante está sendo garantido, não há preparação dos docentes para atuar com esse público específico, o que revela a grande fragilidade da rede, uma vez que os professores são responsáveis por mediar o processo de formação desses estudantes e, por consequência, têm responsabilidade também sobre a permanência e sucesso acadêmico destes.

Obviamente não se pretende restringir ao docente a responsabilidade de conduzir todo processo de aprendizagem do estudante com TEA, pois como pôde ser percebido durante o estudo, a inclusão se faz na coletividade, mas pertence a esse profissional a condução do ensino e, para tanto, precisa buscar o mínimo de conhecimento e preparação, para conduzir sua prática pedagógica enxergando o estudante e suas possibilidades. Foi partindo desse entendimento que, durante a oficina educativa, buscou-se, além da ampliação do conhecimento sobre o autismo e sobre a educação inclusiva no contexto da EPT, dialogar sobre as possíveis práticas pedagógicas que podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA em sala de aula.

Sabemos que esse contato inicial, ofertado aos futuros docentes de uma turma de licenciatura, não é suficiente para a implementação da inclusão escolar dos discentes com TEA, mas entendemos que para mudar qualquer realidade é preciso dar o primeiro passo e no tocante a essa temática específica, é preciso, antes de tudo, conhecer para incluir. A importância de ampliar o conhecimento sobre o TEA é para que a escola possa pensar em alternativas e não para esperar que, conhecendo, possa dispor de receitas prontas para serem aplicadas.

Considerando a complexidade da temática, que não foi esgotada, pretende-se continuar desenvolvendo estudos sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA, mas se espera que a presente pesquisa, por meio da reaplicação da oficina educativa “Práticas pedagógicas que favorecem a inclusão dos estudantes com TEA na EPT”, contribua de maneira significativa para melhor compreensão do processo de inclusão escolar do discente com TEA e, sobretudo, forneça subsídio para o fomento do pensamento crítico e reflexivo sobre as possíveis práticas educativas capazes de promover a inclusão por meio do compromisso coletivo, acolhimento e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Isa Regina Santos. **Programa Tec Nep**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2949?show=full>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ARAÚJO, Gustavo Medina. Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para servidores do IFMG. **Dissertação de Mestrado**. Campo Grande: IFMG, 2023.
- ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade; BORGES, Isabella Carolina. **O autismo e a inclusão na educação infantil**: estudo e revisão. Minas Gerais: Brazilian Journal Development, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279/20153>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ASPERGER, Hans. **Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 1)**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-338, 1943. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/mh94bMFj6d8gQBxZFbWzSCz/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23412>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BACKES, Débora dos Reis Silva; MATTOS, Michele Morgane de Melo. Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Pontos e contrapontos da educação inclusiva**. Aracaju, Criação Editora, p. 9-26; 2024.
- BARBOSA, Marily Oliveira; VITORINO, Anderson Francisco. Apontamentos teóricos sobre o ensino da leitura e escrita para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Tons de azul**: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aracaju, Criação Editora, p. 41-60; 2017.
- BARROS, Natália da Silva. Permanência na escola: um desafio na trajetória escolar da pessoa com deficiência. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: repositorio.ufpb.br. Acesso em: 20 set. 2024.
- BATISTA, Maria José. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrônica, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/411>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BEZERRA, Marli de Figueiredo. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio integrado. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Federal

de São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**: Regulamenta o inciso 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 de nov. 2023.

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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 20 nov. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão escolar**: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, p. 43-63, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro, 1999.

CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria Nazaré. **Oficinas**: Aprendendo e ensinando direitos Humanos. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos/Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba/Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO; Ruth Cabral Monteiro. Vozes no silêncio: um grupo de formação crítico-reflexiva de professoras de alunos com autismo. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n.21, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000200007. Acesso em: 11 nov. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Revista Trabalho Necessário**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CRUZ; Alanne de Jesus; CONCEIÇÃO, Eressiely Batista Oliveira; SOUZA, Denize da Silva. Formação docente: olhar e refletir sobre possibilidades de ensinar matemática a estudantes surdos e surdas. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Pontos e contrapontos da educação inclusiva**. Aracaju, Criação Editora, p. 49-70; 2024.

DE JESUS, Patrícia Gonçalves; RIBEIRO, Cristiane Maria. Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599688>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** [recurso eletrônico]. [American Psychiatric Association]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 992, 2014.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRA, Maria Zuleide Santos; ORICO, Ana Manuela Lima. Autismo: capacitação, desafios e desgaste de professores e acompanhantes terapêuticos. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju, Criação Editora, p. 169-195; 2017.

FONSECA, Marília. **O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. Campinas: Cad. CEDES, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 13 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116974>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

GOMES, Christianne Luce (org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Santa Catarina: Publicações do IFSC, 2019.

IFS. **RESOLUÇÃO CS/IFS Nº 222, de 20 de dezembro de 2023**. Aprova o Regulamento local do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do IFS. Aracaju, SE, 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2021.

KANNER, Leo. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. [S.l.:s.n.], 1943.

KUENZER, Acácia. **As políticas de educação profissional**. In MOLL e colaboradores, Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**. v.28, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Akauê Basili Eliopoulous; ALVES, Maria Dolores Fortes. A importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo crianças com espectro autista. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju, Criação Editora, p. 9-22; 2017.

LIMA, Cássia Andréia de Souza. Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/25>. Acesso em 7 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás. **Dissertação de Mestrado**. Anápolis: IFG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1128>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASSOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões**. Educação Matemática, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019. Disponível em:
<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>. Acesso em: 9 nov. 2024.

MATTOS, Michele Morgane de Melo; CARVALHO, Inacilda de Lima; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e Inclusão Escolar: para quê?. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Pontos e contrapontos da educação inclusiva**. Aracaju, Criação Editora, p. 191-208; 2024.

MELLO, Anahí Guedes. Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 17 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed., Rio de Janeiro, Hucitec; 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições da Rede Federal. [S.l.: s.n], 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 20 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE – LINHAS DE CUIDADO. Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. GOV.BR, sd. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em 18 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que significa ter saúde?. [Site GovBr]. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter->

[saude#:~:text=Seguindo%20essa%20linha%20mais%20abrangente.com%20a%20defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20sa%C3%BAde](#). Acesso em: 19 jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. Inesul, Londrina, PN, p. 01 - 12, 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). 2014. [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista#:~:text=O%20transtorno%20do%20espectro%20autista,e%20realizadas%20de%20forma%20repetitiva>. Acesso em: 20 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). 2023. Folha informativa: transtorno do espectro autista. [S.l.]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 2 jan. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed., Campinas, Pontes; 2001.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed., Rio de Janeiro, Wak Ed.; 2012.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Rio de Janeiro: RETTA, 2010. Disponível em: <https://mapadatese.files.wordpress.com/2013/02/criac3a7c3a3o-e-implantac3a7c3a3o-dos-institutos-federais-cc3a9lia-otranto.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PASSOS, Roberta Freire dos Santos; SANTOS, Wilma Gois Viana dos; BRANDÃO, Saul Ricardo Alves; SANTOS, Alexandra Silva; OLIVEIRA, Advanúsia Santos Silva de. A prática pedagógica na educação inclusiva. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Pontos e contrapontos da educação inclusiva**. Aracaju, Criação Editora, p. 153-168; 2024.

PEREIRA, Ana Maria. Ludicidade: Indicativo para superação do dualismo. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer, XI ENAREL, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais**. Foz do Iguaçu: 1999.

PINTO, Paula Campos. **Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo**. Instituto de Ciências Jurídico-Políticas. 2020. Disponível em: <https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário sobre Ensino Médio. Secretaria de Educação do Paraná, PR, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

RESOLUÇÃO nº 76/2021/CS/IFS. Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento às Pessoas Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – NAPNE/IFS. Aracaju, 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

SANTOS, Fabiana Castor. Autismo e educação: uma reflexão acerca da escola comum inclusiva. In SOUZA, Rita de Cássia Souza. (org.), **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju, Criação Editora, p. 127-152; 2017.

SARTORELLI, Helisa; FONSECA, Kátia Abreu; PINTO, Naiana Paula Bocardo Nunes. O capacitismo no Transtorno do Espectro Autista. **Inclusão e Sociedade**. v. 3, n. 2, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/694>. Acesso em: 17 set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. [S.n.]. Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Amanda Mendes. Autismo: o que os documentos para educação especial indicam como propostas didáticas para o aprendizado da língua? **Monografia**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2203?locale=pt_BR. 17 set. 2024.

SOUZA, Evaneyde dos Santos Souza. Práticas educativas de linguagem e inclusão: Estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. **Dissertação de Mestrado**. Instituto Federal de Sergipe, 2020. Disponível em: <http://ifs.edu.br/images/EDIFS/ebooks/2020/praticas-educativas-de-linguagem-e-inclusao.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSIONOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.13, n.3.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/#>. Acesso em 14 set. 2023.

TELES, Perolina Souza; CRUZ, Cândida Luísa Pinto; SOUZA, Rita de Cássia Souza. Educação, Tea e Singularidades: desafios para a construção da inclusão. In SOUZA, R.C. S. (org.), **Tons de azul: múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Aracaju, Criação, p. 153-168; 2017.

UNESCO. 2015. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4. Paris, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por, Acesso em: 08 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In. III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2, São Paulo, **Anais**. UNICAMP, p. 16-2, 2019. Disponível em:

<https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389.html>. Acesso em: 14 set. 2024.

VIEIRA, Elaine.; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: o quê? por quê? como?**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%20educacional%20final%20Oficina%20Pedagogica.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.

WOLLINGER, Paulo Roberto. Educação em tecnologia no ensino fundamental: uma abordagem epistemológica. **Tese de Doutorado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/21328>. Acesso em: 8 set. 2024.

APÊNDICES

**APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DISCENTE COM TEA E
SUA MÃE (D1 e M)**

1. Conte sobre a sua história de vida até ingressar no IFS.
2. O que te levou a escolher o IFS e esse Curso Técnico específico?
3. Quando e de que forma você recebeu o diagnóstico de TEA?
4. Qual a influência dessa realidade em seu desempenho escolar?
5. Como está o seu processo de ensino e aprendizagem?
6. Você poderia citar quais fatores são limitantes e quais são favoráveis para seu processo de ensino e aprendizagem no ensino médio integrado?
7. Quais suas disciplinas preferidas e por quê?
8. De quais disciplinas você não gosta e por quê?
9. Para você o que é inclusão escolar?
10. O que poderia sugerir aos professores para que o seu processo de inclusão seja satisfatório?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
(P1 a P7)

1. O que você entende por Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Como é para você ter um estudante com TEA em sala de aula?
3. Como é o processo de ensino e aprendizagem dele?
4. Houve alguma mudança, em relação às suas práticas educativas, devido à presença de um estudante com autismo em sala de aula? Se sim, qual(is)?
5. Para você o que é inclusão escolar?
6. Como é para você atuar em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica e o que difere de outros locais de ensino?
7. Na sua concepção, qual a relação existente entre a Educação Profissional e Tecnológica e a educação inclusiva?
8. Você poderia citar quais fatores são limitantes e quais são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem do estudante em sua disciplina?
9. Como você percebe o processo de inclusão escolar do estudante no Campus Aracaju?
10. Qual a importância da formação continuada em educação inclusiva para sua prática pedagógica?

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DO
NAPNE (N1 e N2)**

1. Como o NAPNE teve conhecimento da chegada desse estudante ao campus?
2. Quais estratégias de educação inclusiva que são utilizadas no campus e quais os desafios para implementação?
3. Como é realizado o acompanhamento do NAPNE ao estudante?
4. Como é o desenvolvimento acadêmico do estudante?
5. Conte como é seu trabalho com o estudante e a equipe pedagógica (estratégias utilizadas).
6. Na sua percepção, quais fatores são limitantes e quais são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem do estudante?
7. Como você vê a inclusão do estudante no Campus Aracaju?

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES
(G1 e G2)**

1. O que você entende por Transtorno do Espectro Autista?
2. Como você tem conhecimento da chegada dos estudantes com necessidades específicas ao campus?
3. Para você o que é inclusão escolar?
4. Na sua percepção, quais fatores são limitantes e quais são favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com autismo no campus?
5. Qual sua percepção em relação ao preparo dos docentes para lidar com os estudantes com autismo?
6. Há dificuldades para planejamento e implementação de estratégias inclusivas no campus?
7. Quais as estratégias do Campus para favorecer a inclusão escolar?
8. Como você vê a inclusão do estudante com autismo no Campus Aracaju?

**APÊNDICE E: QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Oficina Pedagógica)**

1. Essa oficina pedagógica constitui-se como um instrumento adequado para o processo ativo de aprendizagem e transformação recíproca entre os participantes.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Indiferente ☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

2. Os momentos foram divididos adequadamente, com apresentação do conteúdo de forma interligada e coerente.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Indiferente ☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

3. A oficina foi desenvolvida de forma clara e dinâmica, com estímulo à participação ativa.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Indiferente ☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

4. O conteúdo apresentado contribui para melhor compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista e a importância da inclusão escolar.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Indiferente ☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

5. O conteúdo abordado é relevante e contribui para reflexões sobre práticas educativas que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com Transtorno do Espectro Autista.

☐ Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Indiferente ☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo totalmente

6. Utilize esse espaço para contribuir com observações, críticas e/ou sugestões:

ALLANA KARINE
AURELIANO DA SILVA

RODRIGO BOZI
FERRETE

PRIMEIRA EDIÇÃO

OFICINA EDUCATIVA

Práticas Pedagógicas que
favorecem a inclusão dos
estudantes com Transtorno do
Espectro Autista na Educação
Profissional e Tecnológica




INSTITUTO
FEDERAL
Sergipe


PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL
Sergipe

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

[Regulamento](#)

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

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

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

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

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

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

IV - (VETADO);

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

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

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

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

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

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

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

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

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 2º Nos casos em que a pessoa com transtorno do espectro autista seja imigrante detentor de visto temporário ou de autorização de residência, residente fronteiriço ou solicitante de refúgio, deverá ser apresentada a Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), com validade em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#)

§ 4º Até que seja implementado o disposto no **caput** deste artigo, os órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista deverão trabalhar em conjunto com os respectivos responsáveis pela emissão de documentos de identificação, para que sejam incluídas as necessárias informações sobre o transtorno do espectro autista no Registro Geral (RG) ou, se estrangeiro, na

Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) ou na Cédula de Identidade de Estrangeiro (CIE), válidos em todo o território nacional. [\(Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020\)](#).

Art. 4º A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o [art. 4º da Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001](#).

Art. 5º A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o [art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998](#).

Art. 6º (VETADO).

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2º (VETADO).

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

José Henrique Paim Fernandes

Miriam Belchior

Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.12.2012

*