



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

MARLY GOMES DE SANTANA

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ouro Branco (MG)

2025

MARLY GOMES DE SANTANA

**A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Gláucia do Carmo Xavier.

Ouro Branco (MG)

2025

S232i Santana, Marly Gomes de.

A inclusão do aluno autista na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas/ Marly Gomes de Santana. – 2025.

107f.: il.col.

Orientadora: Gláucia do Carmo Xavier.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Autismo. 2. Educação inclusiva. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Práticas educativas. I. Xavier, Gláucia do Carmo. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 376:372.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 15 (quinze) de abril 2025, com início às 19h10 (dezenove horas e dez minutos), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **MARLY GOMES DE SANTANA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**A inclusão do aluno autista na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas**". A **dissertação** foi considerada APROVADA, com sugestão da banca pela continuidade para estudos de doutoramento.

O **produto educacional**, Podcast: "Autismo na real" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia do Carmo Xavier (IFMG - Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Romagnani (Logos University International - Unilogos)

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra (Instituto Federal Catarinense)

Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha (IFMG - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência do(s) membros(s) Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Romagnani, Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra, e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pela orientadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 15 de abril de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Gláucia do Carmo Xavier, Professora**, em 15/04/2025, às 20:56, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2258084** e o código CRC **9D398462**.

23712.000850/2024-62

2258084v1

Dedico esta dissertação ao meu filho Miguel, cuja inspiração diária me fortalece para trabalhar e lutar por uma educação pública de qualidade e principalmente buscando diminuir as diversas barreiras que ainda enfrentamos para alcançar uma educação inclusiva em que caiba todas as diferenças. A maternidade atípica é repleta de desafios, mas também de conquistas e alegrias! Obrigada Miguel, por caminhar comigo, mostrando-me os caminhos e fazendo com que a minha jornada se torne mais leve

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu filho, Miguel, por ser a minha fonte de inspiração e força para que eu desenvolvesse este trabalho tão importante para nós e para os alunos autistas.

À minha família pelo incentivo e suporte durante todo o meu percurso acadêmico, em especial à minha irmã, Mariluce - que se fez presente em minhas ausências, sempre me incentivando e sendo a minha rede de suporte. Obrigada irmã! Sem você, seria impossível chegar até aqui.

Aos docentes do ProfEPT do IFMG *campus* Ouro Branco, pela grande oportunidade de tanto aprendizado e acolhimento.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Gláucia do Carmo Xavier, que me deu asas para voar em minha temática de pesquisa, sempre me motivando e conseguindo extrair o meu melhor! Obrigada pela sua parceria, competência, paixão pela docência e colaboração em todas as etapas desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Patrícia Romagnani e o Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra, que, desde a minha qualificação, de maneira tão acolhedora, trouxeram valiosas contribuições para a melhoria desta investigação.

Aos colegas de turma do ProfEPT/IFMG/2023, pela amizade, união, alegrias e trocas, dentro e fora da sala de aula. Em especial aos colegas Melina e Hugo pelas viagens de Mariana (MG) a Ouro Branco (MG), sempre regadas de muitas conversas, risadas e de muitos incentivos. Com vocês, a caminhada se tornou mais leve!

Um agradecimento especial ao Marcos Cristhyam pelas valiosas mentorias e partilhas! Eu aprendi muito com você! Foi um feliz encontro!

À Camila Nogueira, pelas mentorias para a aprovação do projeto no CEP e pela construção do instrumento de coleta de dados e criação das artes visuais do *podcast*.

Aos colegas, praticantes e familiares do Centro de Equoterapia Pequeno Artur, cujo aprendizado diário me faz crescer como pessoa e profissional! Este trabalho é dedicado a vocês também, pela nossa causa maior: a inclusão das pessoas autistas na sociedade em geral.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente cederam o seu tempo para enriquecer o meu trabalho! A todos os meus queridos convidados, que participaram dos episódios do Podcast “Autismo na Real” pela generosidade, cumplicidade e amor à causa autista!

Eu sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria “normal ou anormal”, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, pronto para crescerem juntos.

(Mukhopadhyay)

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

(Paulo Freire)

RESUMO

Desde a década de 90, a discussão sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ganhou espaço na legislação educacional brasileira. A partir de então, o tema tem gerado debates sobre a efetiva implantação de normativas que viabilizem tal propósito. Apesar disso, pensar a inclusão, no contexto das escolas, ainda é um grande desafio. Ao longo da história, as concepções sobre o autismo transformaram-se, sobretudo, quando se analisam questões que envolvem a etiologia, os critérios diagnósticos, a conceituação dos níveis de suporte e os tratamentos com comprovação científica. Tendo em vista esse cenário, o presente estudo teve como objetivo mais amplo investigar a fundamentação das práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. Os objetivos específicos foram: (i) analisar a compreensão dos docentes no Ensino Médio Integrado do *campus* selecionado do IFMG sobre o autismo e o caráter plural do transtorno (comportamental, educacional e social); (ii) listar as necessidades do Núcleo de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) para a inclusão dos alunos autistas; (iii) descrever o autismo e suas especificidades, de forma completa e atualizada, para difundir o conhecimento para professores; (iv) implementar um produto educacional (*Podcast*) voltado a formação de professores e aprimoramento das práticas pedagógicas na inclusão de estudantes autistas na EPT, com vistas a promoção de uma educação mais equitativa e adaptada às necessidades específicas desses estudantes. Como orientação metodológica, esta pesquisa foi aplicada, exploratória e quali-quantitativa. Assim, foram empregadas as técnicas bibliográfica, documental e estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de questionário e interpretados com base no Referencial Teórico. Constatou-se que os docentes participantes do estudo apresentam conhecimento limitado sobre as especificidades de alunos autistas, encontrando desafios em suas práticas educativas e que o NAPNEE tem atendido as demandas desses estudantes, ainda que o setor apresente algumas fragilidades. Assim sendo, conclui-se que na Instituição há um caminho a ser percorrido para o aprimoramento e o fortalecimento da Educação Inclusiva com foco no acompanhamento pedagógico dos educandos autistas.

Palavras-Chave: Autismo. Educação Inclusiva. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Práticas educativas.

ABSTRACT

Since the 1990s, the discussion on the school inclusion of Special Education students in the Special Education Target Group (PAEE) in schools has gained ground in Brazilian educational legislation. Since then, this topic has generated sparked debates regarding the effective implementation of regulations that make this purpose feasible. Despite this, considering inclusion within the context of schools remains a major challenge. Throughout history, concepts surrounding concerning autism have evolved, especially when analyzing issues related to etiology, diagnostic criteria, the conceptualization of support levels, and scientifically proven treatments are analyzed. In light of such this context, the present study had, as a wider aim, aimed to investigate the foundation of educational practices for the inclusion of autistic students in Professional and Technological Education. The main aims specific objectives were: (i) to describe and analyze teachers' understanding of autism and the plural nature of the disorder (behavioral, educational, and social) in the Integrated High School at the a selected *campus* of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG); (ii) to list the needs of the Center for Assistance to People with Educational Needs Support Center for Students with Specific Educational Needs (NAPNEE) for the inclusion of autistic students; (iii) to describe autism and its specificities in a complete comprehensive and updated way to spread knowledge to teachers; (iv) to develop, validate, and implement an educational product (Podcast) focused on aimed at teacher training and enhancing pedagogical practices in the inclusion of autistic students in Professional and Technological Education (PTE), aiming at promoting a more equitable education adapted to the specific needs of these students. As a methodological approach, this research was applied, exploratory, and mixed-methods (qualitative and quantitative). Therefore, techniques such as The bibliographic, documentary, and case study techniques were employed . Data were collected through semi-structured interviews and questionnaires and they were interpreted based on the theoretical framework. It was found that the participating teachers had limited knowledge about the particularities specifics of autistic students, facing challenges in their educational practices, and that the NAPNEE has been meeting the demands of these students, although the sector shows some vulnerabilities weaknesses. Therefore, it is concluded that the institution still has a way to go in improving and strengthening Inclusive Education with a focus on the pedagogical support for autistic students.

Keywords: Autism. Inclusive Education. Professional and Technological Education. Integrated High School. Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso histórico das descrições do autismo.....	24
Figura 2 – Os níveis de suporte.....	27
Figura 3 – Quatro principais paradigmas sobre a origem do autismo.....	32
Figura 4 – Dados epidemiológicos.....	38
Figura 5 – Linha do tempo das legislações.....	43
Figura 6 – Detalhes do canal.....	86
Figura 7 – Capa do perfil do Youtube.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios do diagnóstico do autismo.....	25
Quadro 2 – Modelos cognitivos no autismo.....	37
Quadro 3 – Coleta de dados.....	49
Quadro 4 – Análise de dados.....	50
Quadro 5 – Episódios do podcast.....	77
Quadro 6 – Descrição sintética dos avaliadores sobre o podcast.....	84
Quadro 7 – Comentários sobre e sugestões para o podcast	84
Quadro 8 – Comentários no canal do youtube.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recorte demográfico dos participantes.....	51
Tabela 2 – Origem das orientações quanto ao ensino para os alunos autistas.....	61
Tabela 3 – Principais desafios no que diz respeito às práticas educativas.....	63
Tabela 4 – Dificuldades na compreensão do comportamento do aluno.....	64
Tabela 5 – Formas das orientações feitas pelo NAPNEE.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação do docente na instituição.....	53
Gráfico 2 – Atuação docente no EMI (cursos)	53
Gráfico 3 – Área de atuação docente.....	54
Gráfico 4 – Formação inicial de professores (inclusão de PNEEs).....	55
Gráfico 5 – Formação continuada de professores (inclusão de alunos autistas).....	56
Gráfico 6 – Contato com alunos/pessoas autistas.....	57
Gráfico 7 – Alunos autistas na sala de aula.....	58
Gráfico 8 – Dúvidas sobre os diferentes níveis de suporte no autismo.....	59
Gráfico 9 – Orientações sobre o ensino para alunos com autismo.....	61
Gráfico 10 – Desafios nas práticas educativas direcionadas aos estudantes autistas.....	62
Gráfico 11 – O PEI como documento construído coletivamente na instituição.....	66
Gráfico 12 – Orientações do NAPNEE quanto ao desenvolvimento de estratégias de ensino.....	67
Gráfico 13 – Duração dos episódios.....	80
Gráfico 14 – Qualidade do som.....	80
Gráfico 15 – Clareza nas perguntas e nas respostas.....	81
Gráfico 16 – Nível de interação entre a apresentadora e o convidado.....	81
Gráfico 17 – Relevância do tema para a sociedade atual.....	82
Gráfico 18 – Abrangência do podcast.....	83
Gráfico 19 – Podcast como facilitador de novos conhecimentos sobre a inclusão.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CDC3 - *Centers for Disease Control and Prevention*

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Manual Estatístico de Transtornos Mentais

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FCC – Fraca Coerência Central

FE – Funções Executivas

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

NAPNEE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Plano Educacional Individual

SETESC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

TOM – Déficit da Teoria da Mente

TPS – Transtorno do Processamento Sensorial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 História do autismo: um percurso das primeiras descrições até os dias atuais	22
2.2 A etiologia do “autismo” e seus avanços.....	28
2.3 Modelos cognitivos no autismo: funções executivas, teoria da mente e coerência central	33
2.4 A inclusão de alunos autistas e a Educação Profissional e Tecnológica	39
3 METODOLOGIA	46
3.1 Classificação	47
3.2 Coleta de dados	48
3.3 Análise de dados	50
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	51
4.1 Análise dos questionários	51
4.2 Análise da entrevista semiestruturada	68
5 PRODUTO EDUCACIONAL: PODCAST COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EPT	75
5.1 Planejamento	76
5.2 Execução	76
5.3 Avaliação	79
5.4 Divulgação.....	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	98
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO / DOCENTES	99
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	102
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTA	103
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - QUESTIONÁRIO	105
APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ	107

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ao longo da vida, e faz parte de um conjunto de direitos chamados de sociais, os quais buscam valorizar a igualdade entre as pessoas. Esse grupo de direitos foi incorporado à Constituição Federal por meio do Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009), que assegura às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseando-se, para tanto, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), na qual o Brasil é signatário.

De acordo com a Unesco (2019), inclusão é o processo que auxilia os estudantes a superarem barreiras que limitam a presença, a participação e as conquistas deles no ambiente escolar; equidade, por sua vez, é garantir que exista justiça e igualdade em relação à educação de todos os educandos. Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos alunos surgem a partir de aspectos do próprio sistema educacional, incluindo as formas como essa estrutura é organizada atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem e os meios em que progresso dos estudantes é avaliado e assistido (Unesco, 2019).

Ainda mais importante é traduzir este reconhecimento em reformas concretas, enxergar diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem. Diferenças podem atuar como catalisadoras para a inovação, podendo beneficiar todos os estudantes, quaisquer que sejam suas características pessoais. Reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprendendo a conviver com elas é o ponto chave para que tenhamos uma educação efetiva para todos os educandos com deficiência (Unesco, 2019, p. 13).

Para efeitos da lei, o autismo é considerado deficiência. Na linguagem médica, é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento. A pessoa com autismo apresenta, na infância, um desenvolvimento diferente do habitual que pode gerar atraso na aquisição de algumas habilidades básicas de comunicação, de interação, de fala, de coordenação motora e de diferenças sensoriais (a maneira como sente os estímulos do ambiente). Os sinais do autismo variam de pessoa para pessoa, e os níveis são definidos de acordo com a necessidade de suporte para a realização de atividades diárias (níveis I, II e III).

Até o ano de 2012, as famílias que tinham casos de autismo no próprio lar não encontravam apoio, visto que o transtorno não era reconhecido legalmente como uma deficiência. Com isso, os sujeitos com autismo e, conseqüentemente, as famílias, ficavam à margem social, por exemplo, em relação às dificuldades para corresponder às demandas e às expectativas escolares. A aprovação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, mudou esse cenário - quando o autismo foi classificado como deficiência e, por conseguinte, as famílias receberam suporte nos campos social, financeiro, educacional e na saúde. A lei estabelece que: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012, n. p).

Atualmente, assiste-se a um número crescente de diagnósticos de autismo em crianças e adultos que são diagnosticados tardiamente. Pode-se associar tal fato a conhecimentos mais específicos e elaborados pela classe médica e pela população em geral com relação aos sinais do transtorno, às mudanças na classificação diagnóstica e ao aumento de pesquisas atuais. Diante deste cenário, surge a necessidade da criação e implantação de leis que assegurem os direitos do referido público em relação à saúde e à assistência social, jurídica e educacional.

Desde a década de 1990, a discussão sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ¹ ganhou espaço na legislação educacional brasileira. Desde então, o tema tem gerado debates sobre a efetiva implantação de normativas que viabilizem tais ações. Assim, pensar a inclusão no contexto das escolas brasileiras ainda se faz presente como um grande desafio. Mantoan (2015) aponta que, além da interação entre os diferentes sujeitos do processo educacional, a inclusão escolar deve ser fundamentada no respeito à diferença e na oferta de uma educação escolar que mobilize diferentes saberes para formação dos estudantes. Segundo a autora:

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas (Mantoan, 2015, p. 91).

¹ Conforme a Resolução CNE/CEB, n.4/2009, no seu artigo 4, considera-se Público-Alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

No entanto, é preciso reforçar que, no contexto escolar, a apropriação do conhecimento deve ser pensada numa perspectiva multidimensional, não só do ponto de vista do aluno, mas também dos profissionais envolvidos no processo educacional, tendo como intuito a disseminação de informações que contribuam para a melhoria das suas práticas educativas.

Muitos professores sentem-se despreparados para lidar com alunos com necessidades educacionais específicas e essa dificuldade tende a se acentuar quando se trata de alunos autistas, visto a escassez de estudos sobre o tema em algumas modalidades de ensino e etapas da educação. Grande parte dos trabalhos acadêmicos sobre o assunto se concentram na análise do processo de inclusão escolar destes estudantes no Ensino Infantil e Fundamental. Esta lacuna de estudos gera questionamentos sobre as condições de acesso e permanência escolar destes alunos nas etapas finais da educação e em outras modalidades de ensino, o que precariza o atendimento do estudante autista nas instituições escolares e expõe os professores que atuam junto a este público a uma situação de insegurança constante, uma vez que há poucas informações que respaldem suas práticas pedagógicas.

Para Menezes (2012), é importante ampliar os estudos sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, com ênfase especial na dimensão prática deste processo, pois, segundo a autora, “[...] ainda há escassez de publicações científicas no Brasil relacionadas a este público, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Poucos estudos focam como fazer para incluir alunos com autismo no contexto de ensino” (Menezes, 2012, p. 15). Tendo em vista essa lacuna do conhecimento, esta pesquisa buscará trazer contribuições em relação às práticas educativas referente à inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Shimono (2008) afirma que a escolaridade de pessoas com deficiência é o caminho para sua inclusão social. Independentemente da alternativa educacional, o espaço da escola representa possibilidades de experiência de pertencer, ser aceito e respeitado. Assim, quando se fala do preparo da escola inclusiva, é importante destacar a relação entre alunos e professores, pois as marcas que deixam podem fazer grande diferença.

A idealização desta pesquisa foi motivada por duas situações advindas de minha trajetória profissional e pessoal. A primeira motivação parte da minha vivência, atuando como técnica em Saúde Mental, há quase duas décadas no atendimento de crianças e adolescentes no município de Mariana-MG. Entre o público atendido,

grande parte são autistas. Atualmente, trabalho como psicóloga e equoterapeuta em um Centro de Equoterapia na cidade, onde o público é composto por pessoas de todas as faixas etárias com algum tipo de deficiência, sendo as pessoas autistas de maior prevalência.

Ressalto também a minha atuação em Escolas Municipais de Mariana-MG, onde realizo rodas de conversa com a temática do autismo para professores e alunos do Ensino Fundamental, com o objetivo de fomentar informações, reflexões e conscientização. Considero este trabalho de suma importância para a inclusão, visto que a minha percepção é de que ainda há muito desconhecimento a respeito do tema pelos professores. Muitos profissionais ficam limitados a estereótipos do autismo nível de suporte III (autismo grave) e desconhecem as peculiaridades do autismo nível de suporte I (autismo leve). Este geralmente não apresenta déficit cognitivo, consegue acompanhar as aulas sem necessidades de grandes adaptações, mas que possui necessidade de acomodações sensoriais devido ao TPS (Transtorno do Processamento Sensorial) e também necessidade de uma maior mediação para estabelecer interações sociais satisfatórias com os pares.

A minha segunda motivação, que é de cunho pessoal dedicada ao Miguel, meu filho de 15 anos que é um adolescente autista, aluno que cursa o Ensino Fundamental II e que muito me ensina ao longo de sua trajetória. A partir da vivência com ele, com os desafios que experienciamos para garantir uma inclusão plena, fico mais instigada a interrogar sobre as práticas educativas vigentes.

Tendo em vista o exposto, a pergunta problema de pesquisa foi: como se fundamentam as práticas educativas referentes à inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica? O objetivo geral proposto para o presente trabalho foi investigar a fundamentação das práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. A partir do objetivo geral traçado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar a compreensão dos docentes no Ensino Médio Integrado do *campus* selecionado do IFMG sobre o autismo e o caráter plural do transtorno (comportamental, educacional e social);
- b) listar as necessidades do Núcleo de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) para a inclusão dos alunos autistas;

- c) descrever o autismo e suas especificidades, de forma completa e atualizada, para difundir o conhecimento para professores;
- d) implementar um produto educacional (*Podcast*) voltado a formação de professores e aprimoramento das práticas pedagógicas na inclusão de estudantes autistas na EPT, com vistas a promoção de uma educação mais equitativa e adaptada às necessidades específicas desses estudantes.

Durante muito tempo, pouco se discutiu sobre a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No ano 2000, ao constatar o baixo número desses estudantes matriculados nesta modalidade de ensino, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETESC), iniciou o desenvolvimento do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), que visava promover ações que possibilitassem o acesso e permanência dos alunos PAEE nas Redes Federais de Ensino e sua inserção no mundo produtivo.

As ações do programa estavam direcionadas principalmente à remoção de barreiras de acessibilidade, à qualificação de profissionais da educação que atuam nesta modalidade de ensino e ao desenvolvimento e disponibilização de Tecnologia Assistida. A partir do TEC NEP, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEEs) nos Institutos Federais e publicadas normativas que orientam o atendimento desses alunos nestas instituições de ensino.

A Lei n.12.711/2012 (Brasil, 2012) institui o sistema de reservas de vagas nas Universidades Federais e nas Instituições Federais que ofertam cursos de ensino técnico de nível médio. Em 2016, esse documento legal foi alterado pela Lei n.13.409/2016 (Brasil, 2016), estendendo a reserva de vagas também para alunos com deficiência nestas instituições de ensino. Essa normativa possibilitou que um número maior de alunos PAEE tivessem acesso aos cursos ofertados nas diferentes modalidades de ensino, alterando sensivelmente o perfil dos alunos atendidos. Frente a essa nova realidade institucional, tornou-se necessária a reformulação da política educacional dessas instituições com enfoque especial na capacitação dos docentes e servidores e na criação de mecanismos institucionais que garantam a permanência escolar do estudante PAEE.

Pereira e Brito (2019), ao efetuar levantamento sobre o estado da arte de trabalhos acadêmicos relacionados à educação e autismo nos seis anos após a publicação da Lei 12.764/12 (Brasil, 2012), observaram que os estudos, em sua maioria, eram voltados para Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nenhum dos trabalhos analisados tratavam da investigação sobre autismo e educação integral, omnilateral, emancipação ou mesmo sobre autismo e educação superior. Para os autores, a inexistência de trabalhos sobre esses temas reflete uma lacuna no processo educacional inclusivo brasileiro e levanta questionamentos a respeito da possibilidade de inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

Neste cenário, pensar e viabilizar a inclusão de alunos com autismo na EPT, sob a ótica da formação integral e do preparo para o mundo do trabalho, apresenta-se como um caminho promissor não apenas para a inserção destes estudantes no mundo do trabalho, mas também como um elemento importante para sua emancipação humana. Neste sentido, a presente pesquisa buscará contribuir para a melhoria das práticas educativas direcionadas ao aluno com autismo. Este trabalho se somará aos esforços empreendidos por tantos profissionais e estudiosos da educação que, ao longo dos anos, buscaram investigar os aspectos da inclusão escolar do referido público.

O foco principal será a EPT, mais especificamente nos cursos do Ensino Médio Integrado, em que se observa uma imensa lacuna de estudos sobre essa temática e a necessidade de desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de ensino aprendizagem do aluno com autismo. Ao final deste trabalho, objetiva-se trazer contribuições que possibilitem uma inclusão efetiva e uma participação mais democrática desses estudantes nesta modalidade de ensino.

Diante do exposto, o estudo que ora apresento está organizado da maneira que destaco a seguir. Na Introdução, foram apresentadas a justificativa referente à importância de se pesquisar sobre a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a pergunta problema, o objetivo geral e os objetivos específicos. O Referencial Teórico é constituído pelas seguintes seções: “História do autismo: um percurso das primeiras descrições até aos dias atuais”, “A etiologia do ‘autismo’ e seus avanços”, “Modelos cognitivos no autismo: funções executivas, teoria da mente e coerência central” e “A inclusão do aluno autista e a Educação Profissional e Tecnológica”. Na Metodologia, é delimitado o percurso metodológico da pesquisa. Nos capítulos posteriores, têm-se a “Apresentação e Análise dos Dados”, o “Produto

Educacional” e as “Considerações Finais”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolver o presente estudo, será descrita, detalhadamente, a história do autismo, por meio de um levantamento teórico que contempla desde as primeiras conceituações do transtorno (1943) até aquelas presentes nos tempos atuais. Em adição, será abordada a “etiologia” do autismo e seus avanços ao longo de oito décadas, bem como os modelos cognitivos do autismo, que compreendem as funções executivas, a teoria da mente e a coerência central. Por fim, será discutida a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2.1 História do autismo: um percurso das primeiras descrições até os dias atuais

A palavra “autismo” deriva-se do *grego autos*, que significa “voltar-se para si mesmo” (Borges, 2018). Esse termo foi descrito pela primeira vez por um psiquiatra austríaco, Eugen Bleuler, que, em 1911, descreveu uma das características de pessoas com esquizofrenia, referindo-se ao isolamento social dos indivíduos acometidos (Orrú, 2016). Em 1943, Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins, situada em Baltimore nos Estados Unidos, descreveu, em um artigo, um quadro clínico pouco conhecido em crianças (Borges, 2018).

A principal característica delas era a incapacidade de se relacionarem naturalmente com as pessoas (Borges, 2018). Além disso, as crianças avaliadas por Kanner apresentavam atraso da fala e uma linguagem peculiar, alterações no desenvolvimento cognitivo, comportamentos repetitivos e outras dificuldades sensoriais. O artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (Kanner, 1997) é fundamental para a compreensão da história do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

É importante ressaltar que a psiquiatria infantil, como especialidade médica, somente foi reconhecida a partir da década de 1930 (Borges, 2018), dificultando, com isso, uma maior precisão das classificações diagnósticas. Daí, a relevância do estudo que culminou no artigo de Kanner. Pode-se supor, a partir dessa constatação, que já havia crianças com autismo anteriormente à descrição do quadro clínico, mas o mesmo era confundido com outras patologias ou déficits, principalmente os

intelectuais.

O grande mérito de Kanner foi perceber, no estudo que realizou com onze crianças (oito meninos e três meninas), as características que ainda hoje permanecem como patognomônicas, ou seja, como específicas do quadro clínico. Na mesma época, Hans Asperger, na Áustria, publicou o artigo “Psicopatologia Autista na Infância” (Asperger, 1991). Kanner e Asperger não se conheciam e, naquela época, as informações não circulavam como hoje. Eles estavam em continentes diferentes em um período de guerra, no entanto ambos utilizaram o termo “autismo” para descrever o transtorno.

Há outras coincidências instigantes ainda. Além de Asperger e Kanner, surgiu outro grande nome nessa história. Assim como os dois, Bruno Bethelheim era austríaco, porém diferentemente de seus conterrâneos, na década de 40, a partir dos estudos da psicanálise na qual sua prática era fundamentada, acreditava ser a causa do autismo a relação mãe e filho. Bethelheim acreditava que as mães não teriam amado suficientemente os filhos e, por isso, não teriam estabelecido laços afetivos com a criança e que “inconscientemente” rejeitariam a maternidade. Tal teoria ficou conhecida como “mães geladeiras”. Ela trouxe grande sofrimento para as mães que se sentiam culpadas pela patologia do filho, condenando muitas delas à falta de tratamento ou tratamento ineficiente.

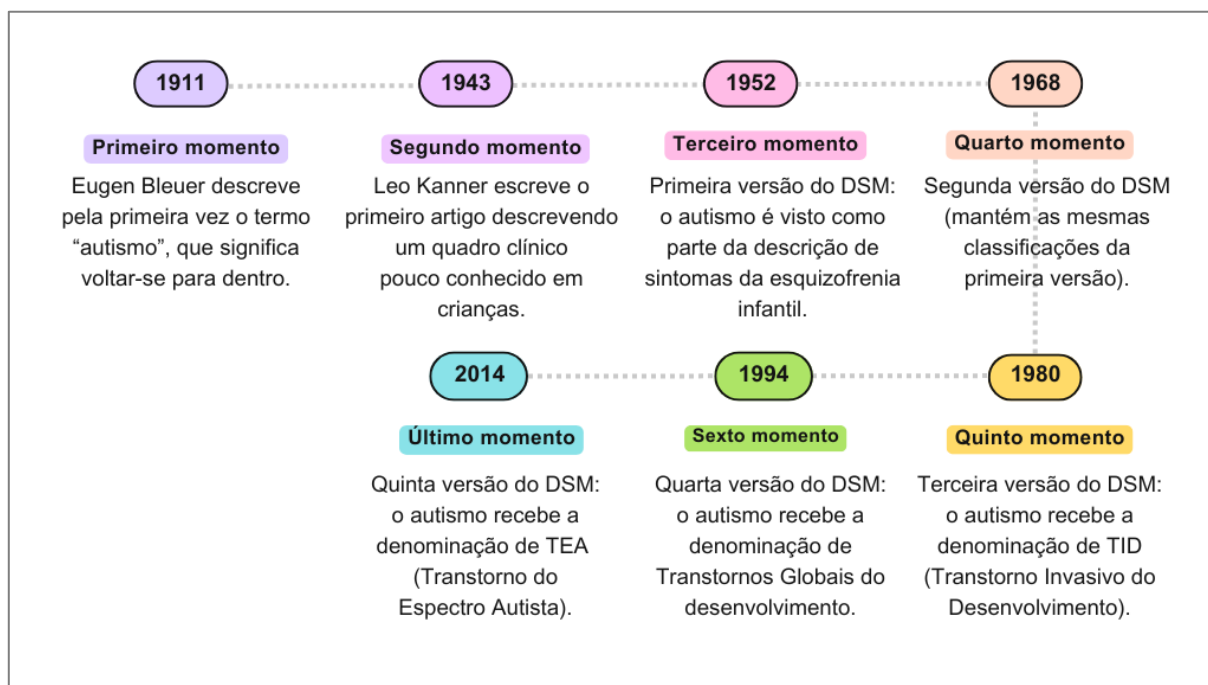
Esse quadro começou a se modificar a partir de 1964, quando Bernard Rimland, um pesquisador e psicólogo americano, descreveu o autismo como um transtorno neurológico em seu livro “Autismo Infantil”. Rimland dedicou sua carreira a estudar sobre o autismo para garantir tratamentos eficientes e a inclusão social de seu filho autista e de outras pessoas com o transtorno como ele. A teoria psicogenética do autismo, iniciada por Kanner, em 1943, foi abandonada gradativamente na década de 1970, principalmente com a correlação do autismo com diversas síndromes neurológicas e com a descobertas genéticas que se seguiram nas décadas seguintes. Essas descobertas permitiram que tratamentos eficientes se consolidassem, principalmente aqueles que têm como base a Análise Aplicada do Comportamento (Borges, 2018).

Durante os anos de 1940 e 1950, tem-se a padronização dos diagnósticos psiquiátricos através das edições do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* - DSM (Manual Estatístico de Transtornos Mentais), organizado pela *American Psychiatric Association* - APA (Associação Americana de Psiquiatria), além

do surgimento de tratamentos biológicos para as doenças psiquiátricas (Grinker, 2010). Em 1952, foi publicada a primeira versão do DSM e em 1968, a segunda, porém, em ambas, o autismo não aparece como um distúrbio particular, e sim como parte da descrição dos sintomas da esquizofrenia do tipo infantil. É em 1980, com o lançamento da terceira versão do DSM, que o autismo se diferencia da esquizofrenia, tornando-se um quadro nosológico com critérios para seu diagnóstico e recebendo o nome de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1994, com a quarta edição revisada do DSM, o TID recebe um novo nome: Transtornos Globais do Desenvolvimento, que compreendem as seguintes categorias: (1) Autismo, (2) Síndrome de Asperger, (3) Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações, (4) Síndrome de Rett e (5) Transtorno Desintegrativo da Infância. Por fim, em 2014, na quinta edição do DSM, chegou-se à descrição mais recente do autismo como Transtorno do Espectro Autista. Nessa classificação, as categorias previamente citadas (exceto a Síndrome de Rett), presentes no DSM-IV, foram absorvidas por um único diagnóstico – Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 1 - Percurso histórico das descrições do “autismo”



Fonte: Elaborada com base na APA (2014) e em Borges (2018).

Essa forma de classificar o transtorno em categorias (como era feito na quarta versão do DSM) passou a gerar muitas dúvidas e dificuldades, por exemplo pela necessidade de ser feita uma escolha de diagnóstico exclusivo por uma delas. Novas pesquisas surgiram problematizando os critérios para essa divisão, e esses trabalhos indicavam a insuficiência das categorias e o fato de que as características do autismo se manifestavam de forma mais ampla. “Conclui-se então que a classificação no formato categórico era inapropriada, sendo preferível a abordagem como um espectro único, cujas características variam ao longo de um *continuum*” (Schmidt, 2017, p. 223).

O DSM-V estabelece, assim, que o TEA é marcado por dois critérios: a) dificuldades persistentes na comunicação social; b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, sendo que esses sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento, ou seja, no período da infância. No que diz respeito ao primeiro critério, a pessoa deve apresentar dificuldades na comunicação, na reciprocidade social e emocional, limitação para iniciar, manter e entender relacionamentos, bem como se ajustar em diversas situações sociais.

A conversação tende a ser marcada por uma redução no compartilhamento de interesses, afetos e emoções. Além de poucas trocas sociais, verifica-se a presença de dificuldades em se compreender e se fazer uso de gestos convencionais, ou seja, “a integração entre a comunicação verbal e não verbal tende a estar dessincronizada ou atrasada” (Schmidt, 2017, p. 224). São comuns as alterações no contato visual e na linguagem corporal, que ocorrem com frequência diminuída.

No segundo critério, a criança deve apresentar movimentos repetitivos e estereotípias no uso de objetos ou da fala, insistência nos mesmos assuntos, aderência inflexível às rotinas ou aos padrões, interesses restritos que são considerados anormais em intensidade e foco, além de uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014).

Quadro 1 – Critérios do diagnóstico do autismo

Critério A - Dificuldades persistentes na comunicação social: a pessoa apresenta dificuldades na comunicação, na reciprocidade social e emocional, limitação para iniciar, manter e entender relacionamentos, bem como se ajustar em diversas situações sociais.

Critério B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: a pessoa apresenta movimentos repetitivos e estereotípias no uso de objetos ou da fala, insistência nos mesmos assuntos, aderência inflexível às rotinas ou aos padrões, interesses restritos que são considerados anormais em intensidade e foco, além de uma hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente.

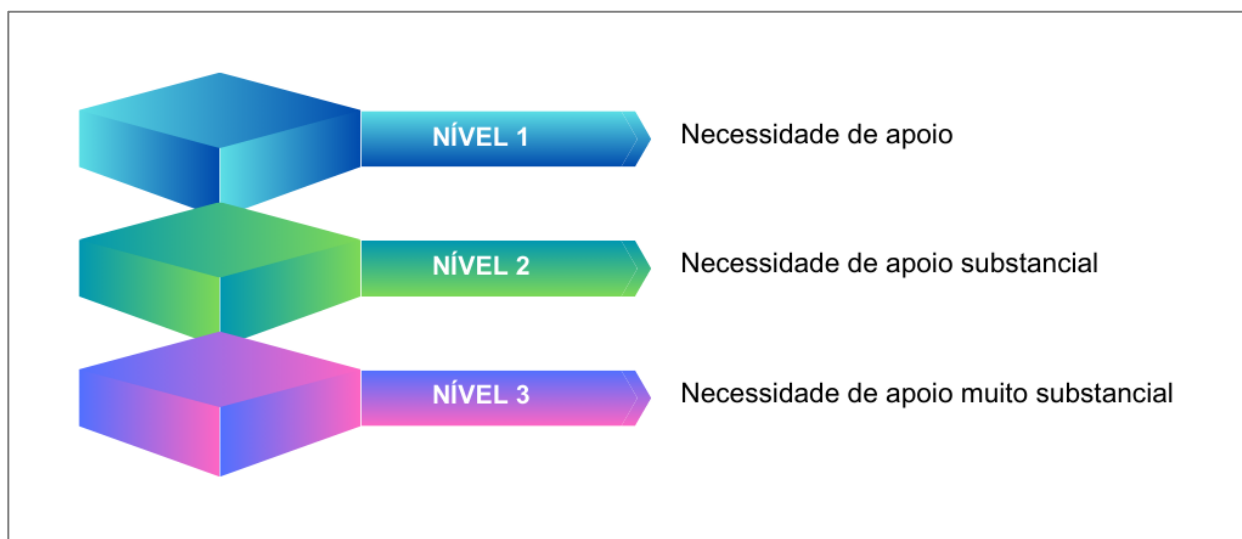
Fonte: Elaborado com base na APA (2014).

Conforme o que foi apontado, Schmidt (2017) pontua que 97% das crianças com autismo apresentam comportamentos sensoriais “atípicos” com alterações no processamento e na integração dos estímulos sensoriais, sejam eles visuais e/ou auditivos, tátil, entre outros. O Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) é uma condição em que o cérebro e o sistema nervoso têm dificuldade em processar estímulos do ambiente. É, portanto, uma condição neurofisiológica na qual a entrada sensorial (do ambiente e do próprio corpo) é mal processada pelo cérebro.

Sendo assim, pessoas com TPS sentem dificuldades de processar alguns estímulos do ambiente como luzes e sons. Portanto, permanecer em um ambiente escolar com muitos estímulos pode ser desafiador. Dessa forma, percebe-se a importância de adaptações físicas na sala de aula ou o uso de algum recurso sensorial que poderá trazer mais conforto para o aluno.

É importante destacar que as manifestações desses critérios ocorrem de forma heterogênea dentro do espectro, pois podem ser observadas desde manifestações de dificuldades discretas até casos mais severos que impactam a autonomia e a independência da pessoa. No espectro, há uma enorme variabilidade em termos de comportamento, cognição, desenvolvimento motor e comunicação. Desse modo, o DSM-V orienta três níveis de apoio necessários no cotidiano, distribuídos em: Nível 3: necessidade de apoio muito substancial; Nível 2: necessidade de apoio substancial e Nível 1: necessidade de apoio (APA, 2014).

Figura 2 – Os níveis de suporte



Fonte: Elaborada com base na APA (2014).

O papel das famílias das pessoas com autismo e dos próprios indivíduos autistas que são protagonistas de sua história é fundamental tanto na constituição de políticas públicas quanto nos tratamentos. A internet se revelou um importante instrumento para que as famílias se conectassem, trocando informações, auxiliando outras famílias a compreender o transtorno, pressionando o poder público e socializando conhecimentos.

Em 2012, foi aprovada no Brasil a Lei n.12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei ficou conhecida como Lei Berenice Piana.² Com ela, o autismo passou a ser definido como deficiência com todos os direitos legais e determinou o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde, além do acesso à educação e à proteção social, jurídica e do trabalho.

De 1970 até os dias atuais, houve muitos avanços em pesquisas relacionadas ao autismo. Foi criado também leis que asseguram os direitos, tratamentos com comprovação científica e maiores informações no que se refere ao diagnóstico precoce por parte dos especialistas. No entanto, ainda há muito que avançar em todos os campos. Na seção seguinte, será discutido à luz dos principais teóricos que estudaram a etiologia do autismo há mais de oito décadas, enfatizando os principais

² Berenice Piana é militante da causa e mãe de um rapaz autista. Foi coautora da lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012.

avanços referente à explicação das raízes do autismo.

2.2 A etiologia do “autismo” e seus avanços

A etiologia do autismo é estudada há mais de oito décadas e, ao longo dessa história, diversos pesquisadores contribuíram para as distintas descrições e teorias que buscam explicar sua etiologia. Fadda e Cury (2016) realizaram, nesse sentido, uma revisão crítica de literatura sobre as possíveis causas do autismo, desde a primeira descrição em 1943 até 2015, com trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2015. A análise das pesquisadoras indica quatro principais paradigmas que pretendem circunscrever a origem do autismo: o biológico-genético, o relacional, o ambiental e o da neurodiversidade.

Nesta pesquisa, considera-se o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento de etiologias múltiplas. Schmidt (2017) indica que há uma tendência em não se considerar como definitiva a determinação de agentes puramente ambientais nem genéticos, e sim uma combinação complexa entre eles. Essa perspectiva é corroborada por Lai *et al.* (2014) ao indicar que o autismo não é uma condição ligada a um único gene, mas um transtorno complexo resultante de variações genéticas simultâneas em múltiplos genes, associado a uma interação genética, epigenética e fatores ambientais. Retomando o trabalho de Fadda e Cury (2016), no paradigma biológico genético supõe-se que o autismo tenha uma origem biológica e que o desenvolvimento do autismo ocorra por mutação espontânea e/ou aleatória dos genes.

Grande parte dos estudos que investigam essa hipótese genética na etiologia do autismo realizam pesquisas com gêmeos idênticos e fraternos, irmãos e meio-irmãos. Sadin *et al.* (2014) realizaram uma pesquisa na Suécia, entre 1986 e 2006, com mais de 2 milhões de famílias, que indica que o fator genético é responsável por 50% dos casos de autismo, sendo os outros 50% restantes decorrentes de fatores ambientais, não descritos nem identificados.

O fator biológico que compõe esse paradigma se refere mais às pesquisas que alega alterações gerais no sistema nervoso central, tais como problemas sensoriais, no processo de simbolização (Teoria da Mente), no sistema de neurônios-espelhos e na anatomia cerebral (Fadda; Cury, 2016, p. 414).

Rogers e Dawson (2010), ao descreverem as prováveis maneiras pelas quais o autismo afeta o desenvolvimento do cérebro, sugerem uma fraca conectividade entre diferentes regiões cerebrais, principalmente aquelas que estão mais distantes umas das outras, o que contribui para explicar a grande dificuldade das pessoas com autismo em aprender a executar comportamentos de ordem mais complexa e que requerem a integração de diferentes regiões. Além disso, as autoras, ao realizarem uma revisão sobre as diferenças encontradas nos cérebros de algumas pessoas autistas, destacam alterações nas atividades do “cerebelo (atenção e motricidade), da amígdala (emoção), partes do lobo temporal (linguagem e percepção social) e córtex pré frontal (atenção, planejamento, pensamento abstrato e comportamento social)” (Rogers; Dawson, 2010, p. 9).

Sendo assim, em relação à anatomia cerebral, Bartoszeck e Grossi (2017) indicam evidências de danos estruturais corticais nas crianças com autismo, revelando prejuízos no envolvimento social cotidiano e na linguagem. Esses autores apontam para alterações nas estruturas do sistema límbico (sistema que regula as emoções, como raiva, agitação e memória), além de um procedimento exacerbado no hipocampo (responsável por avaliar a informação emocional).

Ainda no âmbito das investigações do campo das neurociências e do autismo, existem pesquisas sobre o sistema de neurônios-espelhos, com referência ao trabalho de Rizzolati e colegas (2006). Esses autores indicam a relação desses neurônios com a capacidade de imitar a ação de outra pessoa e, assim, aprender. A imitação é uma capacidade fundamental durante o desenvolvimento, uma vez que por meio dela aprendem-se e transmitem-se habilidades, linguagem e cultura.

Todavia, Rogers e Dawson (2010, p. 9) ressaltam que “não existe uma diferença universalmente presente nas pessoas com autismo e apenas nelas”. Ou seja, atualmente não se considera haver um padrão no cérebro devido ao autismo. As diferenças citadas anteriormente estão presentes em grande parte das pessoas dentro do espectro e se manifestam com ampla diversidade. Os estudos em termos de etiologia e manifestações neuronais têm avançado, mas ainda enfrentam limitações quanto aos métodos. Embora se tenha conhecimento de áreas cerebrais que possam estar envolvidas, não há uma demarcação exata (Garcia; Mosquera, 2011).

Já o paradigma relacional teve como um de seus expoentes a psicanalista Francis Tustin (1913-1990), que investigou os objetos autísticos, procurando

aprofundar a compreensão sobre sua relevância para essas crianças e jovens (Rahme, 2014). A importância dos objetos é observada por vários estudiosos do autismo, de diferentes campos teóricos. Na tentativa de entender esse ponto, a psicanalista constrói a hipótese de que os objetos autísticos teriam a função de ajudar a criança a lidar com suas dificuldades internas e funcionariam como uma espécie de parte extra do corpo da própria criança, ou como parte do mundo externo que ela percebe como extensão de si mesma.

Bruno Bettelheim (1903-1990), por sua vez, entendia que o autismo era “causado por alguma situação destrutiva ocorrida durante o desenvolvimento psíquico da criança que, por consequência, a levava a rejeitar o mundo à sua volta” (Fadda; Cury, 2016, p. 414). Por pautar-se de modo significativo na relação mãe-criança para o entendimento desse processo, o pensamento do autor proliferou uma leitura sobre o autismo que conduzia a um processo de culpabilização dos pais pela sua emergência. Abordando esse aspecto, Araújo (1995, p. 44) ressalta o fato de que essa visão não expressava, contudo, a totalidade de teorizações produzidas sobre o autismo no campo da psicanálise. A autora evidencia, ainda, o fato de que “os autores psicodinamicistas ingleses [...] não se prenderam a uma visão estritamente ambientalista”, aceitando, desde o início de seus trabalhos a “causação múltipla no autismo”.

Analisando as formulações sobre o autismo no campo da psicanálise, nas últimas décadas, Pimenta (2018) destaca três elementos que podem ser considerados centrais nesse contexto: a posição da criança diante do outro, a relação estabelecida com a linguagem e o processo de constituição do corpo. No que diz respeito ao paradigma ambiental, existem pesquisas onde se associa a causa do autismo unicamente a fatores ambientais (Fada; Cury, 2016).

Essa linha de pensamento ganha força no ano de 1988 com a publicação do artigo *MMR vaccination and autism*, no qual o médico britânico, Andrew Wakefield, relaciona a vacina tríplice MMR ao desenvolvimento do autismo (Donvan; Zucker, 2017). Nessa direção, outras teorias que buscavam a causa ambiental para o autismo surgiram, como a de que o timerosal, mercúrio usado como conservante das vacinas, pudesse causar o autismo. Hoje considera-se que essa associação foi um grande equívoco e, em uma pesquisa recente, com mais de 1.2 milhões de crianças, os autores reafirmam que as vacinas não causam autismo (Taylor; Swerdfeger; Eslick, 2014).

É importante problematizar os desdobramentos que essa busca pelas causas ambientais e, conseqüentemente, pela cura do autismo podem gerar. No início dos anos 2000 houve um surto de sarampo na Inglaterra devido à insegurança dos pais quanto aos possíveis efeitos da vacina (Donvan; Zucker, 2017). Além disso, houve o surgimento de tratamentos alternativos, como a quelação, uma terapia medicamentosa que tem o objetivo de eliminar o mercúrio e o chumbo presentes no organismo. A quelação pode provocar insuficiência renal, especialmente na forma intravenosa, que é a mais indicada para o autismo, de acordo com a revisão de Fadda e Cury (2016).

Atualmente, existe uma compreensão dos fatores de risco em três principais grupos: agentes infecciosos (rubéola congênita e o cytomegalovírus), agentes químicos, como o uso do ácido valpróico, e os agentes associativos, como o aumento da idade parental, e doenças maternas gestacionais, como o diabetes e a hipertensão. Além desses agentes, Schmidt (2017) assinala que complicações no parto também podem ser apontadas como fatores de risco. Dados americanos do CDC3 - *Centers for Disease Control and Prevention*, indicam que a ocorrência do transtorno é mais frequente em associações com condições genéticas, como Síndrome de Down, X-Frágil ou Esclerose Tuberosa, ou outras desordens genéticas ou cromossômicas.

Ainda, é importante apresentar uma quarta perspectiva em relação ao autismo, a da neurodiversidade. Esse paradigma surge a partir das discussões que problematizam questões relativas à deficiência e à normalidade. A palavra neurodiversidade foi cunhada em 1999 pela socióloga australiana e diagnosticada com síndrome de Asperger, Judy Singer, em um texto com o sugestivo título de “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida?” (Ortega, 2008). A perspectiva da neurodiversidade considera o autismo como uma diversidade da natureza humana que implica em uma mudança de visão sobre a condição humana da pessoa autista: as pessoas não têm autismo, elas são autistas.

Indivíduos diagnosticados com autismo, mais especificamente as formas mais brandas do transtorno — os chamados autistas de "alto funcionamento" — frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger, impulsionam esse movimento (Ortega, 2008). Assim, essa concepção ganha voz quando essas pessoas começam a manifestar publicamente seu posicionamento contra intervenções que busquem a cura. Alguns exemplos são os casos dos jovens Jim Sinclair e Ari Ne’eman, diagnosticados com autismo de alto funcionamento, que ganharam popularidade

através de sites e blogs onde manifestam a necessidade de serviços de apoio, direitos e proteção, e não a busca pela cura como prioridade (Donvan; Zucker, 2017).

Para eles, o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do que eles são. Assim, o fato de procurar uma cura remete à ideia de assumir que o autismo é uma doença, o que vai na contramão da neurodiversidade que entende o autismo como um modo diverso de ver o mundo, uma "nova categoria de diferença humana" (Ortega, 2008; Donvan; Zucker, 2017).

Outra importante personalidade na discussão e luta pelos direitos das pessoas com autismo é a professora Temple Grandin (1947). Ela foi diagnosticada com autismo na sua infância e, ao longo dos anos, com seu desenvolvimento, passou a se interessar pelo cuidado animal, proteção e manejo racional de animais vivos. Doutora em Zootecnia, tornou-se também ativista nos movimentos de defesa das pessoas com autismo. Gradin, em entrevista ao neurologista Oliver Sacks, destaca que “Se pudesse estalar os dedos e deixar de ser autista, eu não o faria - porque então não seria mais eu. O autismo faz parte do que sou” (Sacks, 2006, p. 290).

Figura 3 - Quatro principais paradigmas sobre a origem do autismo



Fonte: Elaborada com base em Fadda e Cury (2016).

Além das investigações sobre a etiologia do autismo, outros estudos buscam explorar a relação entre as manifestações comportamentais e os modelos cognitivos do autismo. Cruz, Camargos e Facchin (2013) indicam a probabilidade de que para

cada alteração comportamental possa existir uma modificação cognitiva capaz de explicar alguns sintomas do espectro, sendo três principais modelos cognitivos envolvidos nesse processo: Disfunções Executivas o déficit de Teoria da Mente (ToM) e a fraca Coerência Central (FCC), que serão brevemente explicados no tópico a seguir.

2.3 Modelos cognitivos no autismo: funções executivas, teoria da mente e coerência central

Anteriormente, foram discutidos os quatro paradigmas que tentam explicar o autismo há mais de oito décadas à luz dos principais teóricos sobre o assunto. Na presente seção, serão abordados os modelos cognitivos no autismo, que compreendem as funções executivas, a teoria da mente e a coerência central. A escolha do referido modelo cognitivo se deu porque é frequentemente usado para explicar as dificuldades e as habilidades específicas observadas em indivíduos com autismo e para orientar intervenções e práticas educacionais adaptadas às necessidades cognitivas e comportamentais desse grupo.

As Funções Executivas (FE), segundo Dias, Menezes e Seabra (2010), podem ser definidas como um conjunto de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito engajar-se em comportamentos orientados e objetivos, realizando ações voluntárias, independentes, auto-organizadas e direcionadas a metas. Essas habilidades são especialmente importantes diante de situações novas ou em circunstâncias que exigem flexibilidade do comportamento para as demandas do ambiente (Dias; Menezes; Seabra, 2010).

De forma conjunta, esses processos cognitivos agrupados sob o termo “funções executivas” permitem a um indivíduo iniciar, planejar, sequenciar e monitorar seus comportamentos e cognições (Gazzaniga *et al.*, 2006). Nesse sofisticado sistema de processos cognitivos há importantes constructos como o controle inibitório (ou inibição), o planejamento, a flexibilidade cognitiva, a fluência verbal e a memória de trabalho (ou operacional), que são fundamentais diante de situações inesperadas e para a adaptação a um ambiente em constantes mudanças.

O controle inibitório envolve a capacidade de suprimir comportamentos predominantes e automáticos em detrimento de respostas mais adequadas, funcionais ou assertivas; o planejamento envolve complexas habilidades para que o indivíduo atinja uma meta, envolvendo o monitoramento, a autorregulação e a

avaliação. A flexibilidade cognitiva é caracterizada como a destreza em transitar entre estados ou tarefas que exigem a ativação de diferentes sistemas neuronais, alternando entre diferentes pensamentos ou ações.

A fluência verbal está relacionada à capacidade de produzir respostas verbais e não verbais, de acordo com regras pré-estabelecidas. E, por fim, a memória de trabalho é um sistema de armazenamento de informações temporárias que permite ao indivíduo manipular determinado volume de informação e executar uma ação (Czermainski; Bosa; Salles, 2013; Cruz; Camargos; Facchin, 2013). Nesse sentido, em minha prática clínica como psicóloga e equoterapeuta, trabalhando com pessoas autistas, percebo a importância do manuseio de informações curtas e objetivas para que a interação e o processo comunicacional sejam efetivos. Dentro do espaço escolar da EPT, é necessário que o professor conheça tais peculiaridades do aluno autista para que suas intervenções comunicacionais aconteçam de uma forma compreensível por parte do aluno.

Essas funções têm um papel muito importante na organização do indivíduo, pois, diante das diversas interações sociais, da necessidade de tomadas de decisões e em situações inesperadas, as principais habilidades cognitivas envolvidas fazem parte do sistema das Funções Executivas. Cruz, Camargos e Facchin (2013) apontam que as pessoas com autismo têm um comprometimento relacionado aos processos que envolvem as FE, o que interfere diretamente no desenvolvimento do comportamento social, com dificuldades de planejamento, inibição de comportamentos e perseveração das respostas emitidas, ou seja, “a manutenção de uma mesma resposta diante de estímulos ou tentativas diferentes” (Capovilla; Assef; Cozza, 2007, p. 52).

Sendo assim, a hipótese de disfunção executiva é apontada por alguns autores como uma abordagem que poderia explicar a sintomatologia do autismo (Ozonoff; Mcevoy, 2008). As dificuldades nesse âmbito poderiam justificar comprometimentos na interação social, na comunicação e nos comportamentos estereotipados e repetitivos presentes no autismo (Czermainski, 2012). Czermainski, Bosa, Salles (2013) realizaram uma revisão sistemática dos estudos entre 2001 e 2011 envolvendo a avaliação das Funções Executivas e o autismo, que indica a presença de dificuldades em vários aspectos do controle executivo.

A Teoria da Mente ou ToM, sigla inglesa *Theory of Mind* é um importante modelo cognitivo que vem sendo estudado nos últimos anos e tenta explicar os

comprometimentos sociais nas pessoas com autismo. A teoria da mente é definida como “a capacidade de identificar os próprios estados mentais, bem como atribuir estados mentais às outras pessoas, e com base nisso, prever o comportamento do outro” (Barbosa; Andrade, 2018, p.111).

Um dos pioneiros nos 30 estudos sobre a relação da teoria da mente e o autismo foi Baron-Cohen, ao lado de Frith e Leslie, que em 1985 publicaram um artigo intitulado de *Does the Autistic Child Have a Theory of Mind?* Desde seu experimento, na década de 1980, usando bonecas para avaliar a capacidade das crianças com e sem autismo em perceber e distinguir diferentes estados mentais, além de fazer inferências sobre os pensamentos de outra pessoa, muitos estudos foram desenvolvidos.

Hoje se considera que a teoria da mente tem um desenvolvimento complexo e que, para uma pessoa desenvolvê-la, precisa ser capaz de fazer uma representação mental de uma outra representação. Por exemplo, primeiro a criança precisa representar na sua mente o mundo exatamente como ela o vê. Ou seja, se a criança vê um carro de brinquedo, ela brinca a partir dessa perspectiva. Mas, ao longo do desenvolvimento, espera-se que a criança realize um segundo nível de representação, uma representação distorcida do mundo, como pegar uma caneta e fingir que é um microfone.

A essa habilidade dá-se o nome de metarrepresentação. Tal competência é fundamental para que a criança possa representar mentalmente os estados mentais de outras pessoas e compará-los com seus próprios, identificando que podem ser diferentes (Barbosa; Andrade, 2018). Perceber e inferir os pensamentos das outras pessoas é crucial na interação, pois, a partir dessas inferências, norteamos nosso comportamento de acordo com o que percebemos no outro.

As pessoas com déficit da teoria da mente têm dificuldade de perceber sentimentos e interesses, confortar colegas, ser cooperativo; têm dificuldades em adequar o comportamento em relação à expressão facial da outra pessoa, além de uma dificuldade em expressar o afeto (Barbosa; Andrade, 2018; Cruz; Camargos; Facchin, 2013). Logo, os déficits em teoria da mente podem se manifestar como dificuldade em levar em conta o que as pessoas sabem, em reconhecer a intenção do outro, em perceber o nível de interesse da outra pessoa no assunto, em antecipar o que a outra pessoa poderá pensar sobre as suas atitudes, em compreender os erros de outras pessoas e em compreender as regras sociais subentendidas (Cruz;

Camargos; Facchin, 2013, p.164). Para os indivíduos autistas, essas complexas habilidades que envolvem o processo de interação social estariam comprometidas, explicando, em partes, as dificuldades na comunicação, nas trocas sociais e nos relacionamentos com o outro.

O terceiro modelo cognitivo se refere à Fraca Coerência Central (FCC). Essa teoria foi proposta pela psicóloga alemã, Uta Frith, há mais de 20 anos. Frith trabalhava com suas alunas e desenvolveu esse modelo ao “perceber em seus experimentos que os indivíduos com autismo apresentavam capacidades superiores de reconhecer e manipular partes de padrões e sistemas, porém menos talento para enxergar como as partes interagem como um todo” (Donvan; Zucker, 2016, p.308). Ou seja, as pessoas que participaram de sua pesquisa eram mais fracas em termos de pensamento em conjunto, mas podiam ser ótimas em identificar detalhes.

Assim, a Coerência Central se refere ao estilo de processamento e integração da informação que pode ocorrer no sentido do global para o particular (forte coerência central) ou no sentido inverso, partindo dos detalhes, que muitas vezes faz perder o sentido global (fraca coerência central). Esse estilo de processamento visual tem implicações em situações cotidianas e também abrange aspectos verbais.

Por exemplo, uma pessoa com uma fraca coerência central tem dificuldades em compreender e fazer inferências sobre o que está acontecendo, pois poderá apresentar dificuldade em reunir as informações do ambiente. Ela poderá ter dificuldade em selecionar o que é importante no contexto e assim regular seu comportamento diante de determinada situação.

Pode apresentar dificuldade na interpretação de metáforas ou textos, por não conseguir fazer uma leitura global, mas sim, se atentar a determinada parte da mensagem. Entretanto, é importante ressaltar que ter uma forte ou fraca CC pode trazer vantagens e desvantagens (Cruz; Camargos; Facchin, 2013), dependendo da situação. Ter foco nos detalhes pode ser fundamental em trabalhos que exigem precisão, mas pode ser um dificultador em termos de captação das informações cruciais do ambiente a partir de uma leitura global e da organização do indivíduo diante disso.

É interessante notar, desse modo, que em avaliações neuropsicológicas as pessoas com autismo geralmente apresentam um resultado superior ao das pessoas neurotípicas em testes que avaliam o aspecto visual, tendo em vista o seu estilo de processamento das informações. Grandin (2015) resalta que pessoas com autismo

também se saem melhor nos testes de figuras ocultas, provavelmente pelo fato desses testes envolverem mais tarefas visuais e menos tarefas semânticas. Esses três modelos cognitivos são independentes, mas complementares e interativos (Happé; Ronald, 2008).

Quadro 2 – Modelos Cognitivos no Autismo

<p>Funções Executivas</p>	<p>Conjuntos de habilidades cognitivas que permitem ao sujeito engajar-se em comportamentos orientados e objetivos. Realizando ações auto-organizadas e direcionadas a metas.</p>
<p>Teoria da Mente</p>	<p>É a capacidade de identificar os próprios estados mentais, bem como atribuir estados mentais às outras pessoas, e, com base nisso, prever o comportamento do outro.</p>
<p>Fraca Coerência Central</p>	<p>Caracterizado pelo estilo de processamento e integração da informação que pode ocorrer partindo dos detalhes, que, muitas vezes, faz perder o sentido global.</p>

Fonte: Elaborado com base em Cruz, Camargos e Facchin (2013).

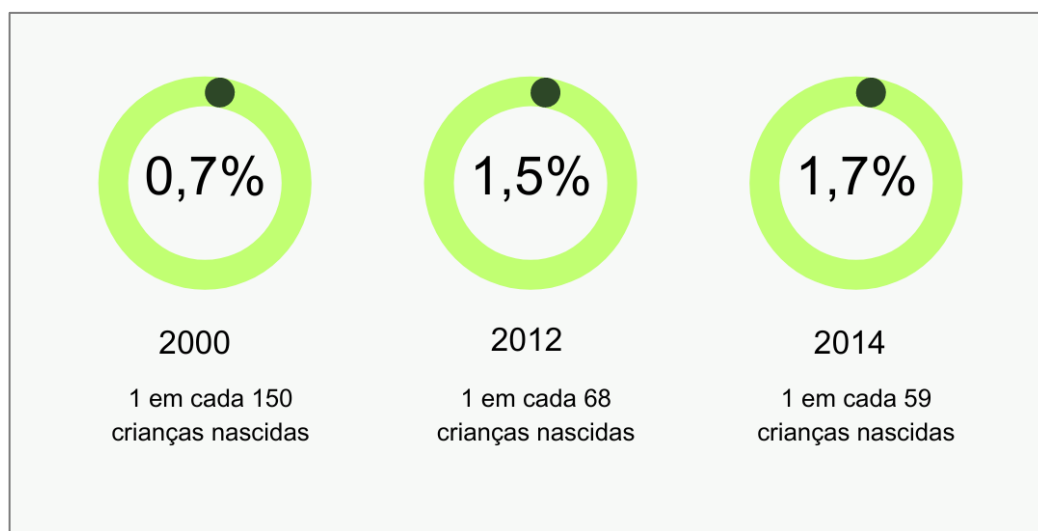
Nesse sentido, vale sublinhar que nenhuma das três teorias é capaz de explicar inteiramente como é o processo cognitivo das pessoas com autismo, mas elucidam e explicam alguns dos sintomas. É preciso considerar, ainda, a heterogeneidade presente nas pessoas dentro do espectro para conseguir compreendê-lo. Outro fator que contribui para esta ampla variedade está relacionado à ocorrência ou não de comorbidades, como por exemplo, a epilepsia, a macrocefalia, os distúrbios auditivos, o transtorno de atenção e hiperatividade, o transtorno bipolar e as síndromes genéticas, como a síndrome do X- Frágil (Moreira, 2012).

Bianchini e Souza (2014) indicam que as comorbidades mais comuns encontradas na revisão de literatura, em que foram analisados 449 artigos, foram a epilepsia, o distúrbio do sono, o transtorno de atenção e hiperatividade, a ansiedade

e a deficiência intelectual (DI), com destaque para a DI, que foi a comorbidade mais encontrada nos estudos. Avançando nessa discussão, ao analisar os dados epidemiológicos, é possível perceber o aumento do número de pessoas diagnosticadas no espectro ao longo dos anos.

De acordo com o relatório norte-americano *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (2018), os últimos dados epidemiológicos, referentes a 2014, indicam que a prevalência do autismo é de um a cada 59 crianças, sendo que em 2012 a referência era de um a cada 68, e em 2000 de um a cada 150 crianças. As estatísticas indicam que o autismo é quatro vezes mais comum em meninos do que meninas e está presente em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos. Em minha prática clínica como psicóloga e equoterapeuta, no atendimento de crianças autistas, percebo um aumento no diagnóstico precoce, fato este, possibilitado por um maior conhecimento sobre o autismo por parte dos profissionais da saúde, educadores e familiares. Dessa forma, temos um aumento significativo das possibilidades da criança receber intervenções baseadas em evidências que irão contribuir para um maior desenvolvimento e conseqüentemente maior autonomia.

Figura 4 – Dados epidemiológicos



Fonte: Elaborada com base no *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (2018).

Do mesmo modo, verifica-se também o crescente número de matrícula desse público na escola regular, fato que desafia a dinâmica cotidiana da escola. Por outro lado, as pesquisas sobre educação inclusiva e metodologias de ensino para esse

público não caminham no mesmo ritmo, avançando lentamente. Como indicam trabalhos de Schmidt (2017) e Reichow (2016), há uma escassez de estudos sobre o tema no campo educacional. Na próxima seção, serão apresentadas as principais políticas educacionais inclusivas que possibilitaram o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil, e também documentos legais que envolvem as instituições federais, incluindo-se, assim, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com o intuito de promover a inclusão das pessoas com deficiência.

2.4 A inclusão de alunos autistas e a Educação Profissional e Tecnológica

Em meio a avanços e retrocessos, as políticas educacionais inclusivas ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990 com a difusão de diversos instrumentos de promoção da inclusão. A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos que possibilitou o surgimento e fortalecimento de um novo paradigma educacional por meio da melhoria do acesso à educação para pessoas com deficiência, instituindo, assim, a escola inclusiva. Segundo este modelo, todos os alunos devem frequentar a escola regular, devendo essa se preparar adequadamente para recebê-los e educá-los, independentemente de suas diferenças ou dificuldades.

De acordo com Xavier e Bemfica (2020), a Declaração de Salamanca é um importante instrumento para a consolidação da inclusão escolar; o documento representa um marco diferencial no movimento da escola inclusiva, porque foi elaborada com a participação de 88 governos e de 25 organizações internacionais. Vale lembrar que a Declaração expõe que todos devem ser incluídos, independente das diferenças, destacando as deficiências como desafio para a educação.

Segundo Mantoan (2015, p. 28), essa educação para todos “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Isso se revela um desafio para a escola comum por desestabilizar o sistema de ensino, o que exige a adoção de uma série de tarefas.

A realização dessas mudanças necessárias para se colocar em prática a inclusão na educação escolar é vista por Mantoan (2015) como o reconhecimento da escola real. A autora afirma que “esse é o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos” (Mantoan, 2015, p. 64). Perceber e reconhecer a

diversidade na sala de aula, as peculiaridades e diferenças que os alunos possuem é saber que não são os estudantes que têm que se adequar à escola, e sim a escola que necessita se ajustar às novas exigências para atender aos alunos. Afinal, a razão de ser da escola é o próprio estudante.

Reforçando essas ideias com vista à inclusão, em 1996, foi promulgada a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBen), na qual consta, em seu artigo 4, inciso III, o dever de Estado em garantir a educação especializada àqueles que necessitarem, e, preferencialmente, na rede regular de ensino. O capítulo V é dedicado à Educação Especial, dispondo sobre sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino e sobre o papel dos sistemas de ensino e do poder público para a sua efetivação aos alunos “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, n. p).

Outro importante documento é o Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto consolida as normas de proteção para esse público com relação a saúde, educação, trabalho, cultura, desporto, turismo e lazer, entre outros, por meio de um discurso baseado no respeito e socialização dos diferentes sujeitos.

O autismo faz parte do Público-Alvo da Educação Especial sob a nomeação de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Especificamente sobre esse público, em 2012 é sancionada a Lei N. 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana. Ela foi regulamentada pelo decreto N. 8.368/2014. Além disso, a Nota Técnica N. 24/ 2013/ MEC/ SECADI/ DPEE, orienta os Sistemas de Ensino para a sua implementação. A Lei Berenice Piana garante o acesso à educação com a aplicação de multas ou até perda do cargo para gestores escolares (ou autoridade competente) que recusarem a matrícula do aluno com autismo. No artigo 2º, inciso VII, é expressa a necessidade de incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento das pessoas com autismo.

A Lei apresenta, em parágrafo único, a menção de que: “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com autismo, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhamento especializado” (BRASIL, 2012). O Decreto N. 8.368/2014 especifica estes tipos de necessidades como sendo “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais”. E na Nota Técnica N. 24/2013, fica claro que este deve ser um serviço não substitutivo à escolarização ou ao AEE, mas

sim, articulado a esses setores. O documento assinala, ainda, que o apoio precisa ser periodicamente avaliado pela escola e pela família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

Na Nota Técnica N. 24/2013 são descritas diversas orientações sobre o acesso à escolarização e à formação dos profissionais, dentre as quais podem ser citadas: superação do foco de trabalho nas estereotipias, para oferecer um processo de significação da experiência escolar; mediação pedagógica no processo de aprendizagem; organização das atividades escolares compartilhada com os outros alunos, evitando o estabelecimento de rituais inadequados; reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem, proporcionando autonomia e desenvolvimento das relações sociais; adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica; interlocução com a família e com a área clínica, quando o estudante estiver submetido ao tratamento terapêutico e o planejamento e organização do atendimento educacional especializado de acordo com as características individuais de cada estudante.

Dessa maneira, é possível verificar uma superação da ideia de que oferecer apenas cuidado e assistência é o suficiente. É necessário, também, promover a independência e o aprendizado acadêmico para as pessoas com autismo. É preciso ir além e proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem para que alcancem cada vez mais autonomia. As pessoas com autismo demonstram especificidades que precisam ser respeitadas e a escola, dentre suas várias funções, deve oferecer a esse público, possibilidades de ampliar seu repertório de comunicação, interesses e convívio social.

Assim, como citado na Nota N. 24/2013, o estabelecimento de estratégias individualizadas e flexíveis no processo de avaliação pedagógica é uma maneira de valorizar o empenho do próprio aluno, sem compará-lo de modo restrito com o restante da turma. O diálogo com a família e com a equipe clínica que acompanha o aluno, quando existente, também é fundamental no processo de inclusão, pois a condução do trabalho de forma integrada e alinhada favorece o desenvolvimento da pessoa com autismo, proporciona mais segurança aos pais e profissionais, além de oferecer melhores condições para a continuidade do trabalho que está sendo realizado.

É válido que se faça uma reflexão sobre a equidade na inclusão, que tem como objetivo garantir que todas as pessoas com autismo tenham acesso justo e igualitário às oportunidades. Isso requer uma compreensão profunda das barreiras que impedem

a participação plena e a implementação de estratégias para superá-las. A equidade envolve não apenas a adaptação dos ambientes para atender às necessidades específicas das pessoas com autismo, mas também a promoção de atitudes e culturas que acolham a diversidade.

De acordo com Xavier e Bemfica (2020), para ser, de fato, inclusivo, o caso particular de cada aluno deve ser estudado e refletido por toda a comunidade escolar. É desejável que as práticas educativas se atenham às especificidades do aluno autista para garantir a equidade na educação. Enquanto se tenta utilizar uma mesma “receita” para todos, não há educação inclusiva, pois a escola não se adequa para receber cada aluno, e sim massifica as diferenças para dar conta de manter todos os discentes frequentando o ambiente escolar.

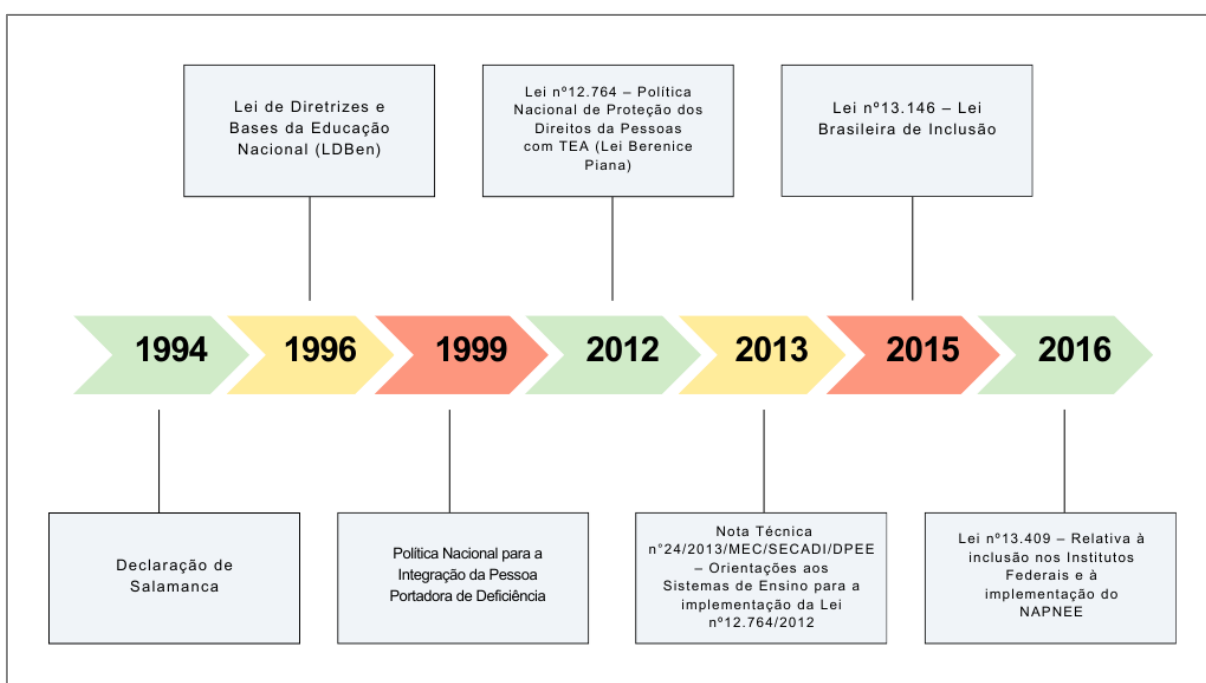
Em relação a importância de estratégias individualizadas utilizadas nas práticas educativas com os alunos autistas, pode-se considerar o PEI (Plano Educacional Individualizado) como um importante balizador para as práticas educativas. O PEI corresponde a um processo documentado, que irá nortear o percurso e os suportes oferecidos aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Nele são registrados os objetivos, as diferenciações individualizadas para as expectativas de aprendizagem traçadas para o estudante, levando em consideração o currículo padrão escolar, seu repertório de partida, os conhecimentos e habilidades durante o processo (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

É importante que a construção do PEI seja de forma colaborativa incluindo os docentes, NAPNEE, setor pedagógico, familiares, profissionais da saúde que acompanham o aluno e principalmente o estudante, caso ele possa opinar sobre si e o seu processo de aprendizagem. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados.

Em 2015, o movimento de afirmação de direitos das pessoas com deficiência atuou na formulação e na consolidação da Lei N. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No capítulo IV, referente ao direito à educação, fica assegurado que essa deverá ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, uma série de outras garantias são destacadas, como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (BRASIL, 2015) e a eliminação das barreiras para a promoção de uma inclusão plena.

E no que se refere à legislação que envolve as instituições federais, incluindo-se assim o IFMG, com o intuito de promover a inclusão, é a Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016 que alterou a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Sancionada pouco tempo depois da criação do regulamento do NAPNEE, a Lei n.13.409 objetiva estender a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para as pessoas com deficiência. Até então, havia reserva de vagas apenas para estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Figura 5 – Linha do tempo das legislações



Fonte: Elaborada com base em Brasil (1996, 1999, 2012, 2013, 2015, 2016).

Com a nova lei, pretende-se garantir um maior acesso à educação para as pessoas com deficiência incluindo assim os alunos autistas. Para tanto, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam estratégias para o acolhimento e acompanhamento desses alunos, com o fim de assegurar o seu desenvolvimento e permanência na escola. Percebe-se, assim, a importância do NAPNEE para a implementação das políticas educacionais inclusivas dentro do IFMG.

Entre as diversas atribuições do NAPNEE, cabe destacar as seguintes: proposição, discussão e execução de ações que promovam a quebra de todos os tipos de barreiras; sensibilização de toda a instituição com relação à inclusão; elaboração

de Planos de Ações de Atendimento; viabilização da permanência de alunos com necessidades educacionais específicas por meio de acompanhamento intensivo; e contribuição para que seja contemplado, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a educação inclusiva e a acessibilidade de acordo com a legislação vigente (IFMG, 2016). Dessa forma, percebe-se a relevância da atuação do núcleo, desde a identificação até o acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais específicas, por viabilizar meios mais adequados para o desenvolvimento efetivo desses alunos.

Pode-se, pois, afirmar que alunos autistas ganham espaço, pouco a pouco, nas escolas regulares, como é de direito. Não obstante, constata-se que não se trata ainda de uma inserção harmoniosa e compreendida por toda a comunidade escolar. Ferreira (2017) discutirá a dificuldade de construir projetos pedagógicos consonantes com o que o próprio autismo nos impõe, seja pelo desconhecimento do que se passa com esse aluno, seja pelo modo de ler o que se apresenta, gerando um desconforto e um mal-estar intensos, os quais são capazes de paralisar ou de escassear esforços para incluir.

Incluir não é só permitir a entrada na escola regular. Esse é só um ponto de partida. Incluir, na verdade, pressupõe saber que não se trata de um projeto de fazer o aluno se adaptar à escola. Não raro, trata-se de fazer uma torção nesta lógica: trabalhar para que a escola possa se adaptar ao aluno. Em uma perspectiva inclusiva, Mantoan (2015) discorre sobre o que seria uma concepção de educação de qualidade, questionando o modelo mais utilizado que supervaloriza o conteúdo acadêmico nos diferentes níveis. A autora cita que:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios para conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceria as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar (Mantoan, 2015, p. 34).

A escola que possui um ensino de qualidade, conforme cita Mantoan (2015), aproxima-se muito da concepção do ensino integrado defendido por autores como Gramsci (2000) e Frigotto (2015), sendo condizente também com a modalidade de ensino médio integrado do IFMG. Assim, como forma de superação do ensino tradicional, Gramsci (2000) defende a escola unitária, cujo princípio seria a união entre

trabalho, ciência e cultura. Nessa perspectiva, o autor vislumbra a efetivação futura de uma educação que, primeiramente, forme o sujeito de forma integral, sendo que a profissionalização ocorreria após a conclusão da educação básica.

Nessa mesma linha de pensamento, para Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado visa a uma formação ampla, crítica e emancipadora do estudante, articulando a educação básica com o mundo do trabalho. Nesse entendimento de integração, pretende-se “formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 68).

Essa relação educação/trabalho é reforçada ainda por Saviani (1989, 1994, 2007), que afirma que, “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994, n. p). É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza para garantir sua sobrevivência, definindo, assim, sua própria existência. Por isso, devido à grande importância do trabalho na vida humana é que se torna impossível a sua separação da educação. Para o autor, “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (Saviani, 1989, p. 7).

Nessa lógica, compreendendo-se a estreita relação entre trabalho e educação é que se fundam as bases da concepção de educação politécnica, conforme afirma Saviani (1989): a noção de politécnica deriva basicamente da problemática do trabalho. “Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção do trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral” (Saviani, 1989, p. 7). Assim, em uma educação politécnica, o aluno receberia um amplo leque de conhecimentos, teóricos e práticos, possibilitando o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17).

Por fim, seguindo nessa linha de pensamento com foco no trabalho e na educação, tem-se a Educação Profissional e Tecnológica ofertada no IFMG, a qual, segundo Pacheco (2010), é baseada “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (Pacheco, 2010, p. 15). Por conseguinte, sua referência é o próprio “homem, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu

elemento constituinte” (Pacheco, 2010, p. 24). O autor acrescenta ainda que, justamente por isso, a formação ocorre “no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (Pacheco, 2010, p. 24).

Neste sentido, a escola possui um papel extremamente importante no processo de busca de uma sociedade mais justa e humana para todos, por possibilitar a ampliação de visão de mundo e o despertar da criticidade. É necessário que todos tenham consciência de seu papel como cidadão, que saibam cobrar seus direitos e contestar ações que lesam os objetivos fundamentais da nossa Constituição. Sendo assim, a escola propicia o desenvolvimento do sujeito de forma a prepará-lo para a vida e para conviver em sociedade, de maneira que possa usufruir de seus direitos e deveres como cidadão.

Nessa perspectiva e, considerando que a escola não é isenta do meio em que está inserida, sendo influenciada pelo modelo econômico vigente, como efetivar uma escola inclusiva, que prepara a todos (inclusive as pessoas com deficiência) para a plena cidadania, considerando-se aí a inserção do sujeito no mundo do trabalho, se a própria sociedade é desigual? Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que, para a efetivação da inclusão, “o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. Para que se possa conceber a escola inclusiva, é necessário continuar trilhando um longo caminho” (Ferreira; Guimarães, 2003. p.149). Finalizada a exposição teórica, na sequência, será apresentada a metodologia.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, propõe-se a apresentação de aspectos relativos à metodologia empregada na execução do estudo. Dessa maneira, pretende-se apontar a classificação da pesquisa, assim como os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise. A investigação descrita pode ser apontada como aplicada, quali-quantitativa e exploratória.³

³ A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e obteve aprovação em agosto de 2024 – CAEE80659324.1.0000.0293.

3.1 Classificação

A pesquisa aplicada pode ser entendida como um tipo de pesquisa de natureza prática, ou seja, tem a finalidade de solucionar uma problemática presente na realidade, indicando uma proposta, colocando-a em ação e observando transformações no fenômeno analisado (Brasileiro, 2013). No Mestrado ProfEPT, além da dissertação, é necessária também a confecção de um produto educacional, que tem por finalidade uma aplicação prática. Neste estudo, o produto desenvolvido tem como objetivo atenuar os desafios frente à inclusão de alunos autistas na EPT. A construção desse recurso foi feita com base na análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada e dos questionários.

A pesquisa quali quantitativa, segundo Minayo (2010), é aquela em que o pesquisador busca compreender seu objeto/fenômeno de estudo a partir de dimensões quantitativas e qualitativas. Nesse contexto, a autora sugere essa abordagem quando o pesquisador vai lidar com objetos dinâmicos e complexos, visto que a interpretação da relação entre dados quantitativos (números) e qualitativos (sentidos, significados) é produtiva.

A pesquisa exploratória, de acordo com Brasileiro (2013), é realizada em propostas de pesquisa em que há pouco conhecimento acumulado por parte da comunidade científica ou quando não existem elementos ou dados suficientes para o pesquisador, visando a tornar determinado fenômeno mais familiar e a auxiliar o pesquisador a construir hipóteses. A mesma autora pontua que, nela, o pesquisador faz levantamento bibliográfico, sondagem e observação.

As técnicas usadas neste estudo foram: bibliográfica, documental e estudo de caso. Assim sendo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica no momento inicial para a construção do “estado da arte” relativo ao tema, possibilitando descrever o autismo de forma atualizada e completa para difundir o conhecimento para os professores da Educação Profissional e Tecnológica. Esse procedimento de pesquisa é desenvolvido com base em material já produzido e publicado, por exemplo, livros e artigos científicos (Gil, 2002).

A pesquisa documental é um estudo feito quando há a necessidade de análise de documentos de primeira mão, ou seja, que ainda não foram analisados e que possam contribuir para a realização da investigação proposta (Gil, 2006). O presente estudo tem como objetivo levantar documentos oficiais relacionados ao autismo e à

educação, junto à legislação federal referente aos temas, ao arcabouço jurídico do IFMG (resoluções e normativas). Esse procedimento assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas a diferença está na natureza das fontes, pois essa forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002).

Yin (2001) define o estudo de caso como uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Nesta pesquisa, foi investigada como se dá a inclusão de alunos autistas na EPT (Educação Profissional e Tecnológica), enfatizando-se os principais desafios e perspectivas. Para tanto, foi escolhido como *locus* da pesquisa um campus do Instituto Federal de Minas Gerais.

3.2 Coleta de dados

Em se tratando dos instrumentos de coleta de dados, foram empregados questionários e entrevista semiestruturada. Ela é feita com perguntas abertas e parte do princípio de que o informante é capaz de se exprimir com clareza. O entrevistador deve se manter apenas escutando, anotando e interagindo com breves perguntas (Brasileiro, 2013). A referida entrevista foi realizada com um representante do NAPNEE (coordenador). Ela ocorreu, de forma individual e presencial, em sala com iluminação e ventilação confortáveis, disponibilizada no *campus* escolhido.

Além disso, pode-se salientar que houve gravação de voz e transcrição do conteúdo na íntegra. A entrevista teve duração de uma hora e vinte minutos (1h20) e foi agendada previamente via *e-mail*, de acordo com a disponibilidade do participante. A entrevista foi composta, em média, por quinze perguntas e abarcou temas referentes aos principais desafios e perspectivas frente à inclusão do aluno autista na unidade do Instituto Federal de interesse.

Somado a isso, foram aplicados 196 questionários estruturados, dos quais 31 foram respondidos. Esse é um método rápido e simples para avaliar opiniões, objetivos, anseios, preferências, representações e crenças de pessoas. Nele, o informante apenas escolhe uma entre várias possibilidades de respostas predefinidas (pergunta fechada), que são respondidas pelos próprios sujeitos da pesquisa (questionários autoaplicados) ou por observadores que estão avaliando os sujeitos

(Brasileiro, 2013).

Apesar de os riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que as entrevistas e os questionários podem causar devido a algum tema sensível ou, até mesmo, cansaço mental, desconforto e desmotivação durante sua realização. Por esse motivo, os participantes tiveram a possibilidade de solicitar pausa ou de não responder perguntas que gerassem qualquer tipo de desconforto em qualquer momento. Ademais, eles puderam contar com a assistência de um psicólogo para atendimento individualizado, sem custos.

Esta pesquisa apresentou possíveis riscos, tais como: presença do sentimento de medo de não saber responder as perguntas; receio de ser identificado na escrita e divulgação da pesquisa; vergonha ao responder às perguntas; sensação de aborrecimento e/ou impaciência; constrangimento, emoção ou cansaço físico e mental ao lidar com determinadas perguntas; desconforto ao responder as questões apresentadas na entrevista e no questionário medo com as eventuais repercussões que o estudo poderia acarretar.

Quadro 3 - Coleta de dados

<p>Recorte de participantes:</p> <p>01 Coordenador do NAPNEE</p> <p>31 professores do Ensino Médio Integrado</p>
<p>Instrumentos que foram utilizados:</p> <p>Entrevista semiestruturada (total um)</p> <p>Questionários para os professores (total 31)</p>
<p>Formato:</p> <p>Presencial (entrevista)</p> <p>On-line (questionário)</p>
<p>Crítérios de inclusão e exclusão:</p> <p>Inclusão - todos os professores do ensino médio integrado do <i>campus locus</i> da pesquisa</p> <p>Exclusão - professores que receberam o questionário, mas não responderam</p>

3.3 Análise de dados

Para a análise de dados, como se pode observar no Quadro 4, foi utilizada a análise crítica e interpretativa da entrevista semiestruturada e dos questionários baseada no Referencial Teórico que sustenta a presente investigação. Dessa forma, buscaram-se dados para entender o conhecimento que os docentes possuem em relação ao autismo e os principais desafios institucionais para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 4 - Análise de dados

Passos:	O que foi feito:
Preparação do material de análise	Os documentos contendo o registro do retorno obtido nos questionários e na entrevista foram nomeados. Após isso, foi feita uma leitura geral dos dados, pretendendo-se encontrar pontos de convergência e de divergência entre as respostas dos participantes.
Organização dos dados	Na sequência, os dados considerados pertinentes para os propósitos deste estudo foram selecionados e agrupados. Como resultado disso, foram gerados gráficos para uma representação mais visual dos achados.
Estabelecimento de considerações críticas	Os gráficos e a transcrição da entrevista foram descritos e interpretados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Neste capítulo, apresentou-se a metodologia da pesquisa, com as referidas técnicas empregadas, recorte dos participantes e os instrumentos de coleta e análise dos dados. Na seção seguinte, será evidenciada a apresentação e análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para este capítulo, realizou-se a análise dos questionários e da entrevista semiestruturada. Dessa maneira, os dados obtidos foram organizados por meio de gráficos e de tabelas e interpretados a partir do Referencial Teórico selecionado para compor a pesquisa, com o intuito de se garantir que a análise de dados fosse conduzida de maneira sistemática e que os resultados fossem relevantes e baseados em evidências concretas.

4.1 Análise dos questionários

Conforme já mencionado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, o questionário on-line foi respondido por 31 professores (de um total de 196 do *campus* pesquisado), por meio da ferramenta *Google Forms* (Apêndice B). Os docentes que participaram da coleta de dados atuam nos seguintes cursos: Administração, Automação, Edificações, Metalurgia e Mineração. O questionário não permitia a identificação (anônimo), de modo que o participante respondia, sendo resguardado pelos critérios éticos da pesquisa.

O instrumento foi composto por 16 perguntas fechadas, sendo três perguntas com a possibilidade da opção “outro” para livre resposta do participante. A aplicação dele foi mediada pela Diretora de Pesquisa e Extensão do referido *campus*, que enviou um e-mail contendo a apresentação da pesquisa e o *link* do questionário elaborado para todos os professores do Ensino Médio Integrado da instituição educacional, havendo um prazo de recebimento de respostas de 45 dias. O recorte demográfico dos respondentes do questionário pode ser observado na sequência (Tabela 1).

Tabela 1 - Recorte demográfico dos participantes

Gênero	Masculino 58,1%
	Feminino 41,9%
Idade	De 30 a 40 anos = 32,0%
	De 41 a 50 anos = 32,0%
	De 51 a 60 anos = 23,5%
	Acima de 61 anos = 12,5%

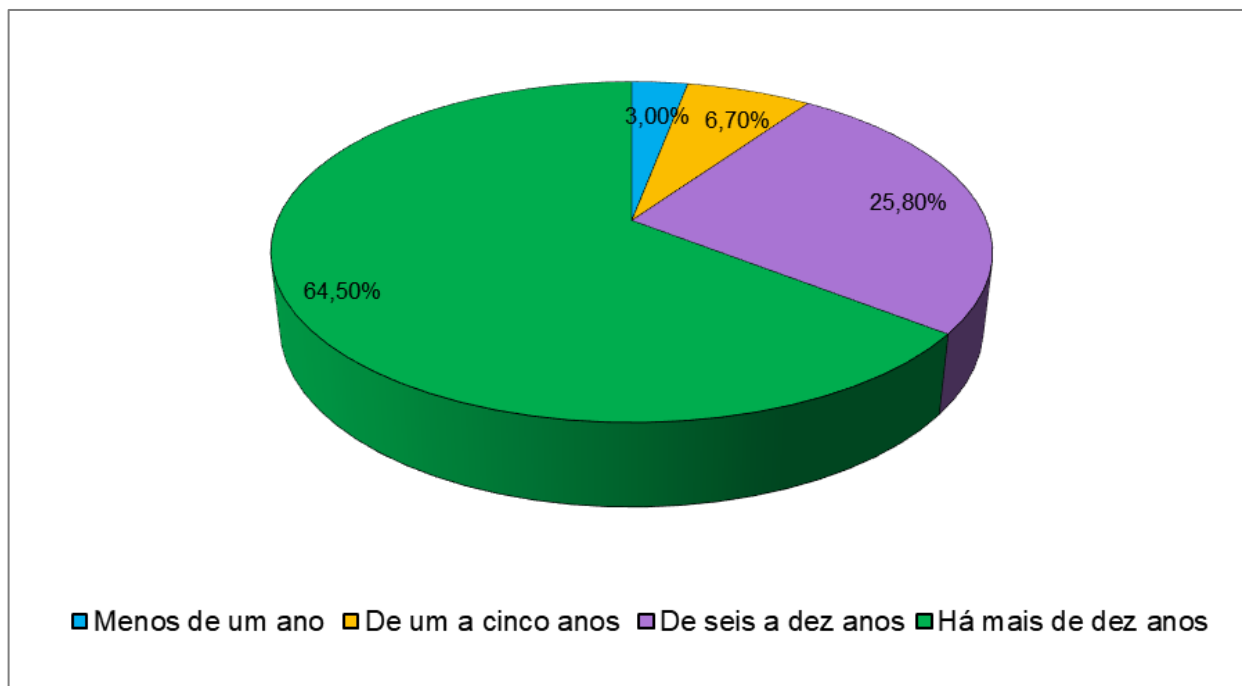
Escolaridade	Doutorado = 55,0%
	Mestrado = 16,0%
	Especialização = 29,0%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário (2025).

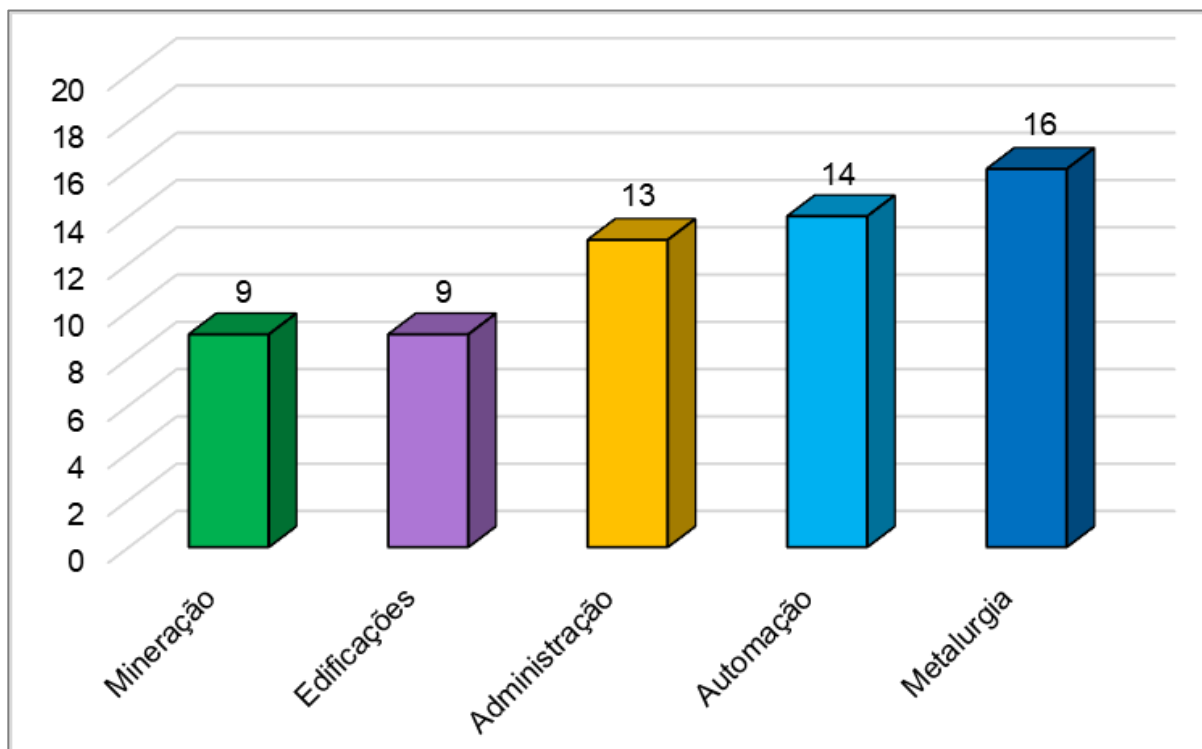
Os dados demográficos dos participantes apontam que há uma predominância de docentes do gênero masculino em relação ao feminino (diferença de 16,2%). Ademais, visualiza-se a concentração de professores na faixa etária de 30 a 50 anos, contemplando 64,0% dos respondentes. Somado a isso, mais da metade dos educadores em questão (55,0%) são doutores, o que é um possível indicativo do investimento da instituição na qualidade de ensino destinada aos estudantes. No geral, pretendeu-se investigar a compreensão desses docentes sobre o autismo e as práticas educacionais inclusivas.

O Gráfico 1 apresenta há quanto tempo os docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Com base nos dados obtidos, observa-se que 64,5% responderam que atuam há mais de 10 anos; 25,8%, de 6 a 10 anos; 6,7%, de 1 a 5 anos; e 3%, menos de 1 ano. Esses dados revelam que mais da metade dos docentes atuam na instituição há mais de uma década, o que pressupõe uma vivência profissional sólida e duradoura no *campus*.

O Gráfico 2 indica em qual curso os docentes que responderam o questionário lecionam no Ensino Médio Integrado, apontando os seguintes resultados: 51,6% lecionam para o curso de Metalurgia; 45,2%, para o curso de Automação; 41,9%, para o curso de Administração; 35,5%, para o curso de Edificações; e 29%, para o curso de Mineração. É necessário ressaltar que, no conjunto de dados, há professores que ministram aulas em mais de um curso, por esse motivo o número total de respostas (31) é inferior à quantidade de dados quantitativos representados nas barras (66).

Gráfico 1 - Tempo de atuação do docente na instituição

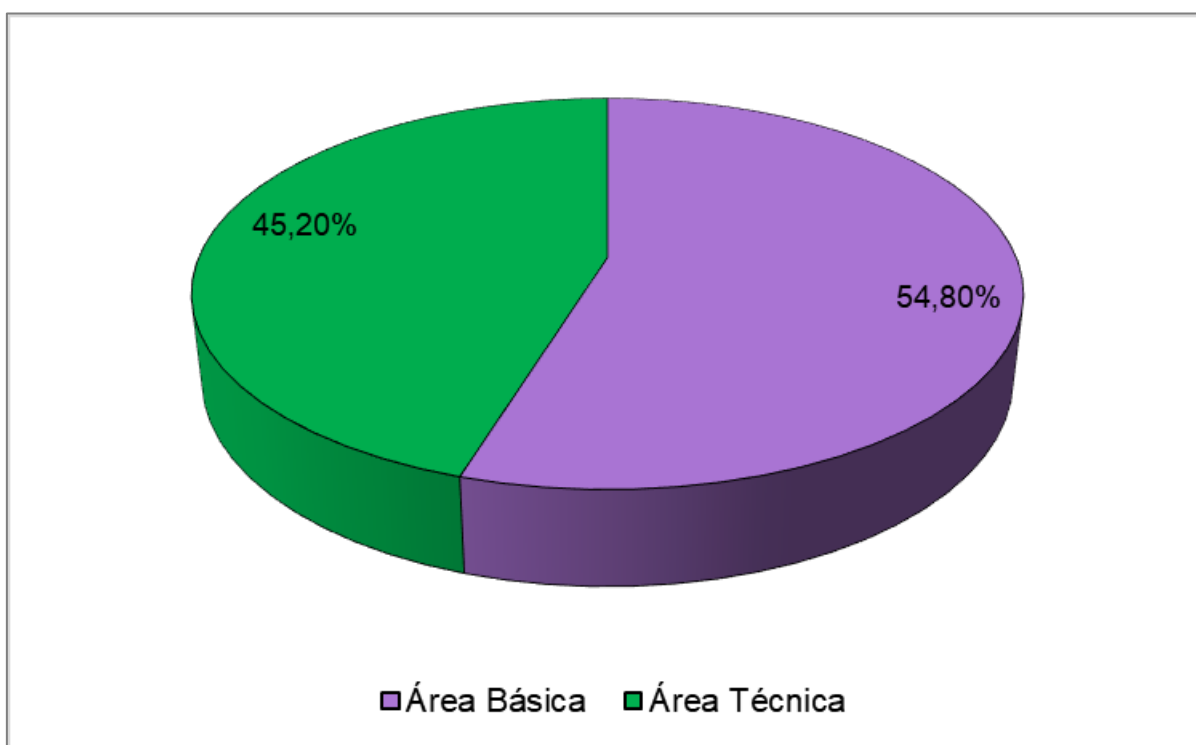
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Gráfico 2 - Atuação docente no EMI (cursos)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

O Gráfico 3 expõe a área da(s) disciplina(s) em que os docentes do IFMG (participantes) lecionam para o Ensino Médio Integrado: 54,8% lecionam na Área Básica e 45,2% lecionam na Área Técnica. Dessa forma, pode-se notar uma distribuição relativamente proporcional entre dois grupos de educandos (áreas específicas e propedêuticas), dado pertinente para que os achados deste estudo contemplem diferentes visões, perspectivas e subjetividades.

Gráfico 3 - Área de atuação docente



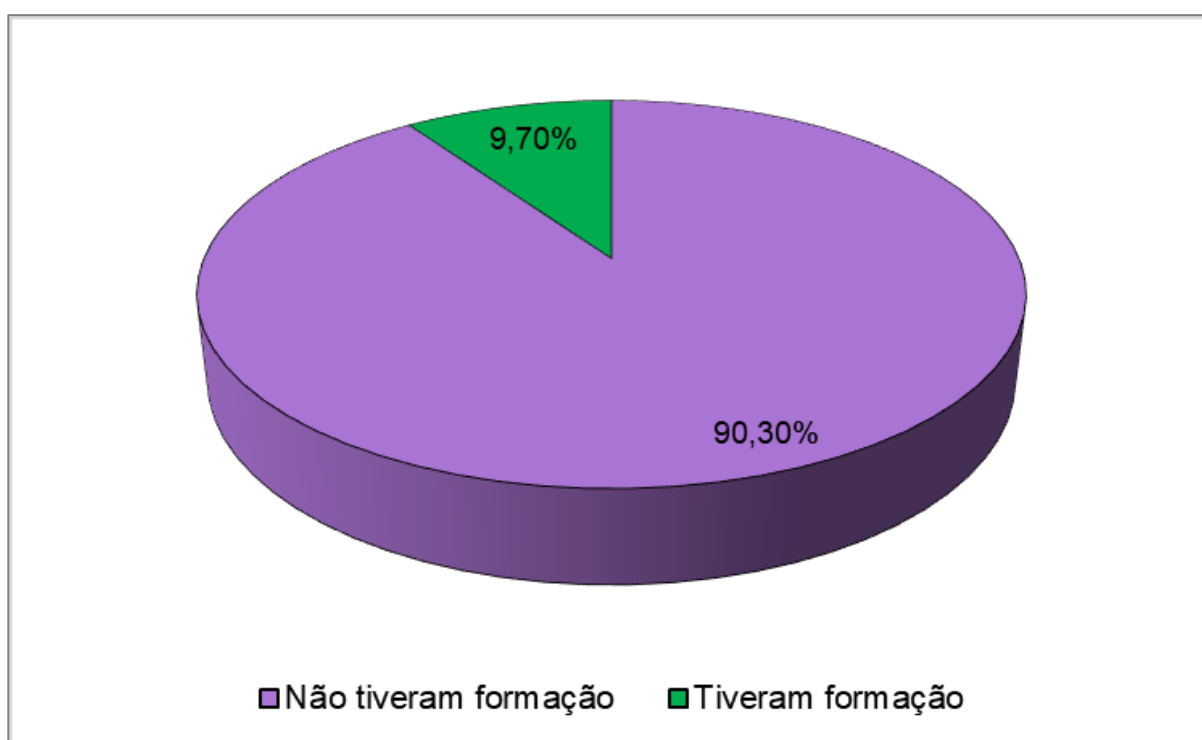
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

O Gráfico 4 evidencia se os docentes (participantes) tiveram contato, em sua formação inicial, com disciplinas que abordavam conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. Revela-se que 90,3% deles responderam “não” e 9,7% “sim”. Problematizar, criticamente, esses dados é imprescindível para o avanço na compreensão acerca de como a inclusão de PNEEs tem sido tratada no processo de formação profissional de educadores.

É importante pontuar que somente em 2015 o movimento de afirmação de direitos das pessoas com deficiência atuou na formulação e na consolidação da Lei N. 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil,

2015). No capítulo IV, referente ao direito à educação, fica assegurado que esse deverá ocorrer em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, uma série de outras garantias são destacadas, como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 12) e a eliminação das barreiras para a promoção de uma inclusão plena.

Gráfico 4 - Formação inicial de professores (inclusão de PNEEs)

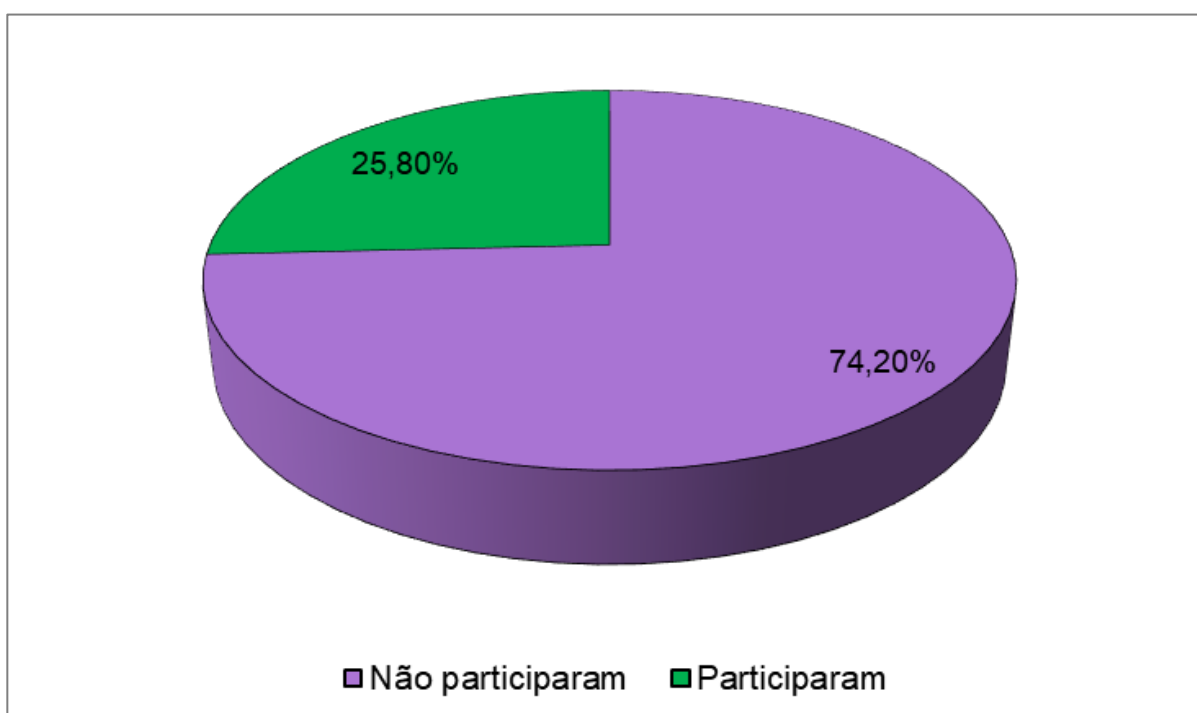


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Tendo em vista os dados encontrados na pesquisa, o número de docentes que atuam na instituição há mais de dez anos é significativo. Sabendo que o processo de estabelecimento/instauração da Lei N. 13.146 é relativamente recente e que a realidade educacional brasileira é marcada por proeminentes desigualdades sociais, as regras jurídicas, por exemplo, leis, muitas vezes, não são aplicadas de maneira eficiente na sociedade, o que demonstra uma lacuna existente entre teoria e prática. Isso pode ser uma possível hipótese que explica a ausência de formação inicial dos professores em relação à inclusão, havendo, pois, a necessidade de intervenção do Estado para que a temática seja tratada e incorporada em cursos de Licenciatura.

O Gráfico 5 externaliza se os docentes que responderam o questionário já participaram de cursos ou de programa de capacitação/formação continuada voltados à inclusão escolar de alunos diagnosticados com autismo. Nota-se que 74,2% responderam “não” e 25,8%, “sim”. Com esse mapeamento, visou-se a entender se esses profissionais, ao longo da carreira, tiveram a possibilidade e/ou o interesse de adquirir conhecimentos (teóricos e práticos) no campo da educação inclusiva.

Gráfico 5 - Formação continuada de professores (inclusão de alunos autistas)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

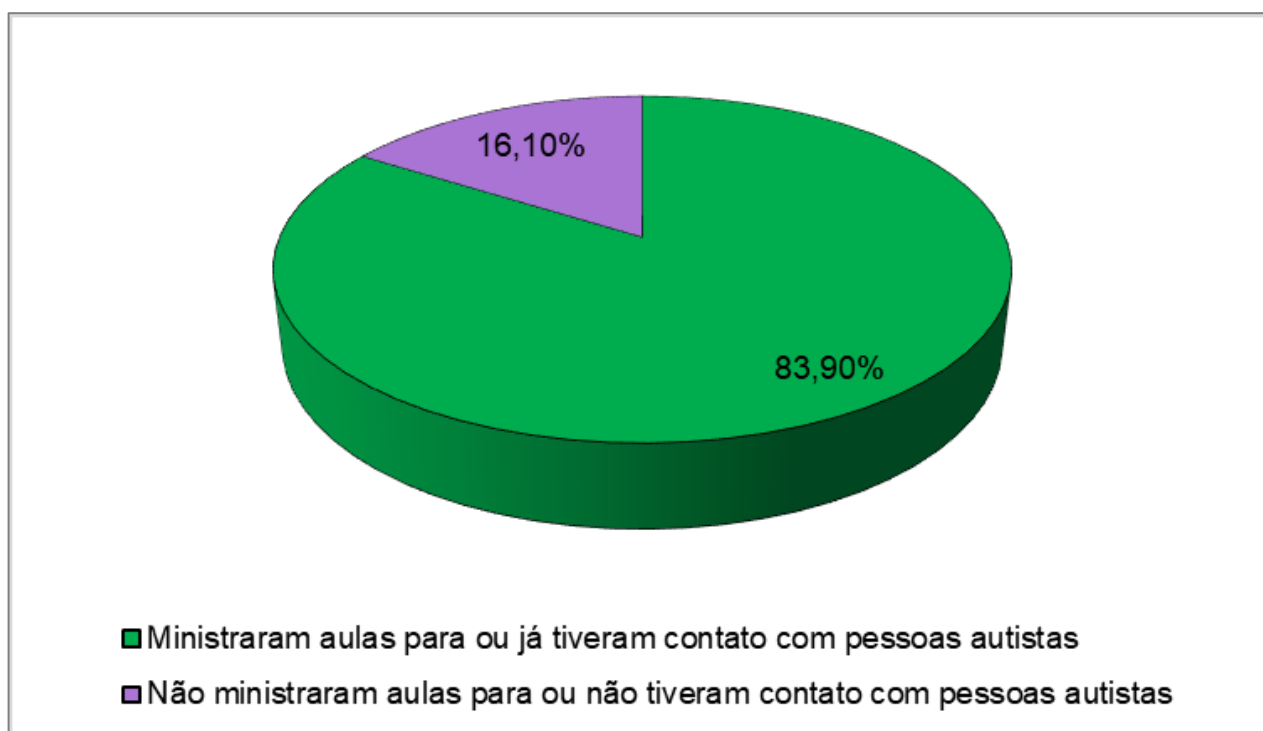
A realidade apresentada reflete a carência de formação por parte dos professores participantes no que se refere à inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. Para superar essa defasagem educacional, é preciso que esses profissionais, em seu exercício pedagógico, apropriem-se de conhecimentos relativos ao transtorno, adotando uma postura ativa e transformadora, com o objetivo de proporcionar a esses educandos uma formação que, de fato, proponha-se a ser crítica e emancipatória.

Para que isso ocorra, Menezes (2012) afirma que é importante que sejam realizados estudos sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, com ênfase

especial na dimensão prática desse processo, pois a literatura brasileira sobre a escolarização de autistas é embrionária. Assim, a presente pesquisa (aplicada) traz contribuições teóricas e práticas nesse sentido, já que oferece suporte para que educadores da EPT possam desenvolver práticas educativas inclusivas, reconhecendo as especificidades e as necessidades dos estudantes autistas.

O Gráfico 6 exibe se os docentes participantes, durante algum momento, ministraram aulas para alunos diagnosticados com autismo ou já tiveram contato com pessoas autistas em outros contextos sociais. Contactou-se que 83,9% já ministraram aulas ou já tiveram contato com pessoas autistas. Em contrapartida, 16,1% não. Esses dados demonstram que o autismo não é um transtorno completamente desconhecido pelos professores.

Gráfico 6 - Contato com alunos/pessoas autistas



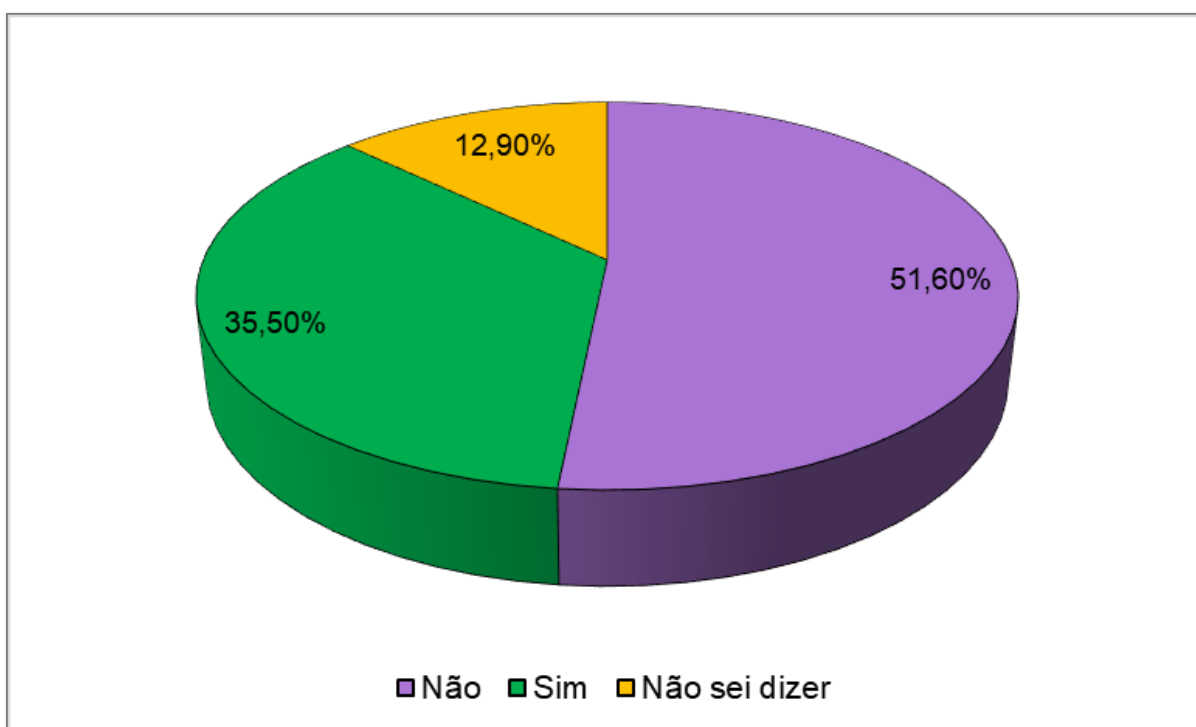
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

De acordo com o relatório norte-americano *Centers for Disease Control and Prevention/USA* (2018), os últimos dados epidemiológicos, referentes a 2014, indicam que a prevalência do autismo é de um em cada 59 crianças. Dessa forma, pode-se inferir que pessoas autistas existem e que devem ser respeitadas e incluídas na escola

e na sociedade. Esse representa um desafio contemporâneo no contexto educacional, haja vista os preconceitos e os estereótipos que invisibilizam socialmente esse grupo, privando-os do acesso aos direitos assegurados pela lei e da possibilidade de ocuparem/acessarem diferentes espaços devido à falta de inclusão.

O Gráfico 7 indica se os docentes do Ensino Médio Integrado - tratando-se do período em que foi feita a coleta de dados (2024-2025) - ministravam aulas para estudantes autistas. Observou-se que 51,6% “não”, 35,5% sim e 12,9% não sabiam responder. Os dados revelam que o público de alunos autistas está presente na Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 7 – Alunos autistas na sala de aula



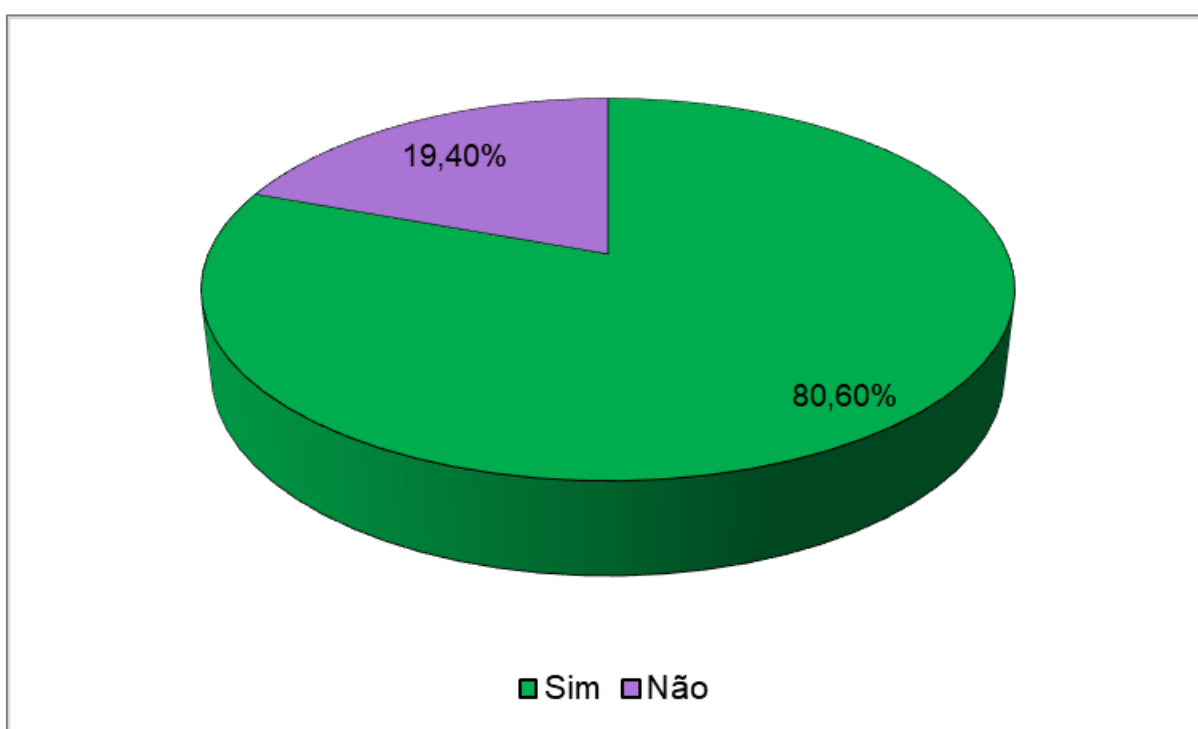
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Considerando-se o percentual da opção “não sei dizer”, podem ser levantadas algumas hipóteses: (i) a existência de alunos que estão inseridos na instituição, mas que ainda não possuem o diagnóstico e, conseqüentemente, não são acompanhados pelo NAPNEE e (ii) a ausência de conhecimentos dos professores sobre o transtorno, o que impossibilita que esses profissionais sejam capazes de identificá-lo nos alunos e, então, apresentem dificuldades no suporte pedagógico adequado ao longo do

percurso formativo desses indivíduos.

O Gráfico 8 expressa se os docentes do Ensino Médio Integrado possuem conhecimento sobre a classificação dos diferentes níveis de suporte no autismo e suas características. Notou-se que 80,6% responderam que possuem dúvidas em relação ao nível de suporte e 19,6% que não. Esse dado aponta uma necessidade de divulgação ampla de informações sobre o transtorno nos espaços educativos, em especial, no *campus* analisado.

Gráfico 8 – Dúvidas sobre os diferentes níveis de suporte no autismo



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

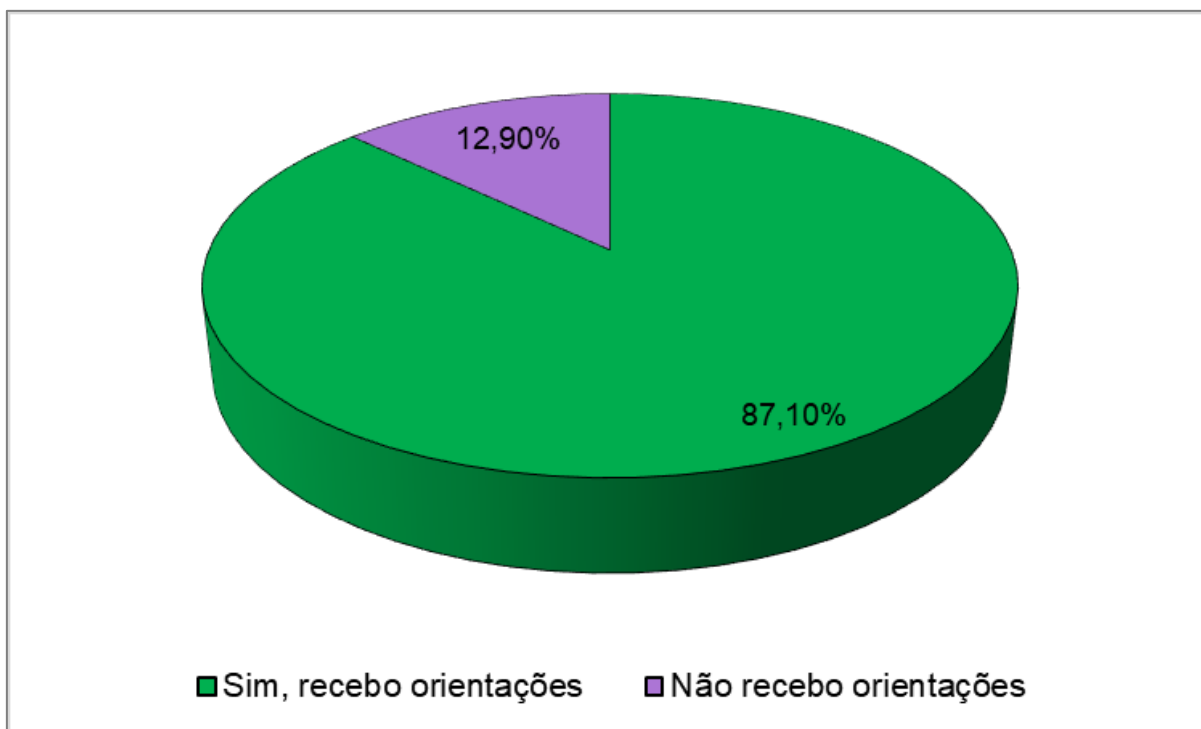
É preciso mencionar que a manifestação dos critérios diagnósticos dos níveis de suporte ocorrem de forma heterogênea dentro do espectro autista, pois podem ser observadas desde dificuldades discretas até casos mais severos que impactam a autonomia e a independência da pessoa. No espectro, há uma enorme variabilidade em termos de comportamento, de cognição, de desenvolvimento motor e de comunicação. Desse modo, o DSM-V orienta três níveis de apoio necessários no cotidiano, distribuídos em: Nível 3: necessidade de apoio muito substancial; Nível 2: necessidade de apoio substancial e Nível 1: necessidade de apoio (APA, 2014).

Assim sendo, quando se trata de níveis de suporte, deve-se levar em consideração que os critérios diagnósticos são dinâmicos e plurais. Os educadores precisam conhecê-los, pois essa é uma ação elementar para que esses profissionais compreendam os comportamentos de seus alunos com autismo e, por consequência, possam adequar suas práticas educativas às demandas desse público, levando em consideração as particularidades e subjetividades de cada aluno.

De acordo com Orrú (2016), é preciso haver cautela quanto ao diagnóstico, para que ele não se sobreponha em relação às especificidades do aluno autista. Nas palavras da autora, mesmo com o conhecimento acerca dos níveis de suporte, os critérios diagnósticos não devem ser tidos como parâmetros universais que desconsiderem as singularidades e a subjetividade do educando. No caso dos Institutos Federais, é necessário haver o diagnóstico para o discente autista ter acesso ao acompanhamento feito pelo NAPNNE e às adaptações e/ou flexibilizações curriculares. Reflete-se que o diagnóstico não deve ser visto como uma sentença de incapacidade, mas sim como um caminho para que o educando autista tenha acesso a práticas educativas individualizadas.

O Gráfico 9 aponta se os docentes tiveram orientações sobre o ensino para alunos autistas na Instituição onde trabalham, 83,9% responderam que recebem orientações e 12,9%, não. Vale complementar que, em linhas gerais, esses educadores recebem um suporte do IFMG quanto à necessidade de adequarem suas práticas educativas, dilatarem o tempo de prova, flexibilizarem currículos e conteúdos (caso necessário).

A Tabela 2 registra de que forma os docentes recebem orientações sobre o ensino para alunos autistas na instituição onde lecionam, de acordo com as opções listadas no questionário. Os participantes poderiam marcar mais de uma opção. 87,1% afirmaram que recebem orientações por meio do NAPNEE, 29%, reuniões de curso/turma, 25,8% durante conversas com o coordenador pedagógico e 3,2% pela Coordenadoria Sociopedagógica e Equipe de Formação Continuada.

Gráfico 9 – Orientações sobre o ensino para alunos com autismo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Tabela 2 - Origem das orientações quanto ao ensino para os alunos autistas

Opções de resposta	Percentual
Por meio do NAPNEE	87,10%
Durante as reuniões de curso/turma	29,00%
Durante conversas com o coordenador pedagógico	25,80%
Com os pais ou responsáveis dos alunos	6,50%
Coordenadoria Sociopedagógica e Equipe de Formação Continuada	3,20%

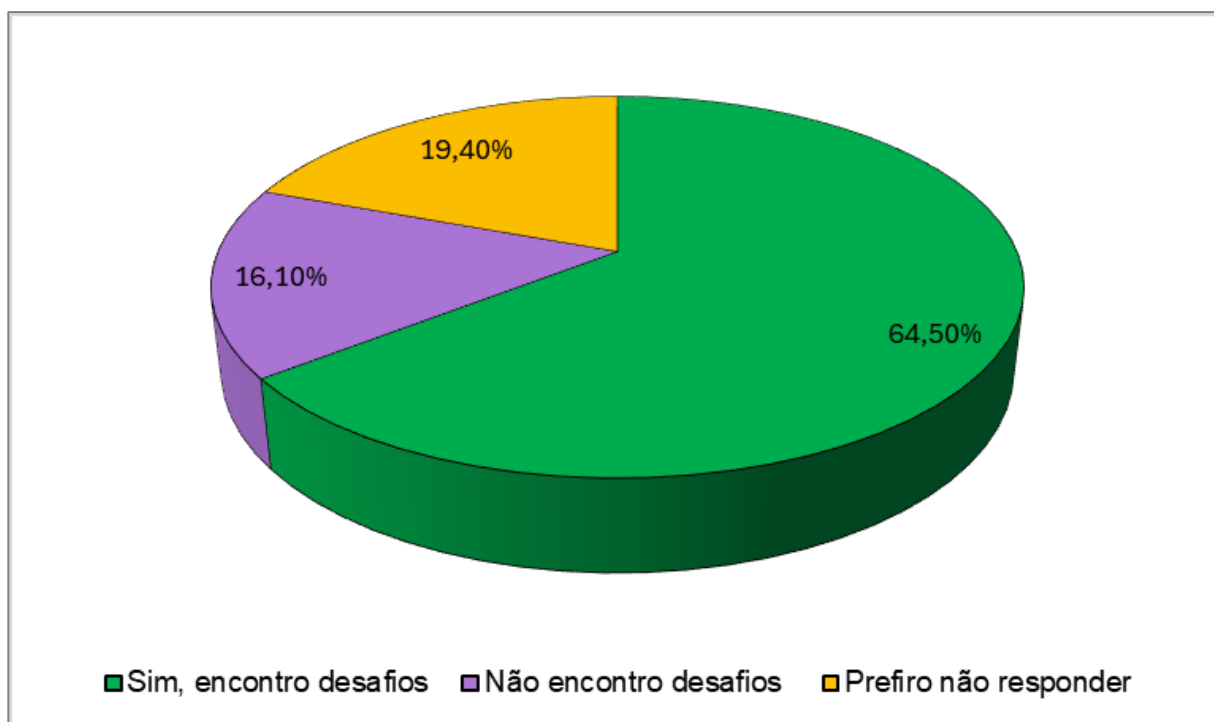
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Por meio da leitura da tabela, pode-se concluir que os docentes do Ensino Médio Integrado do *locus* da pesquisa recebem orientações de diferentes fontes (internas, por meio dos setores da própria Instituição e externas, por meio do contato

com pais e responsáveis dos alunos autistas). A opção mais apontada foi a que contempla o NAPNEE. Esse dado revela que uma parcela significativa desses professores tem conhecimento de que o NAPNEE é um setor que trata das questões voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, sendo suporte para que esses educadores desenvolvam práticas educativas inclusivas em articulação a esse setor.

O Gráfico 10 indica se os docentes encontram desafios em suas práticas educativas junto aos alunos autistas. 64,5% responderam que sim, 19,4% preferiram não responder e 16,1% responderam que não encontram desafios. A ação de identificar possíveis dificuldades enfrentadas por eles é primordial, já que representa o ponto de partida para a posterior compreensão de quais são eles e, principalmente, de que forma esses entraves podem ser superados com vistas a emancipação do discente autista.

Gráfico 10 – Desafios nas práticas educativas direcionadas aos estudantes autistas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

De acordo com Xavier e Bemfica (2020), no modelo da inclusão, a instituição deve saber responder às demandas do aluno, por meio de uma investigação minuciosa sobre quais práticas educativas serão mais adequadas para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas do educando, explorando a sua criatividade, buscando respostas aos seus interesses e dúvidas, sendo assim verdadeiramente compreendido. A mesma autora defende que não há necessidade dos estudantes autistas perderem as suas características para se tornarem parecidas e se assemelharem à maioria das pessoas, mas sugere um processo inverso: a aceitação da diferença como mais um exemplo da diversidade humana para a construção de um verdadeiro processo educativo.

A Tabela 3 condensa os desafios, por meio da listagem de algumas opções, no que diz respeito à prática educativa voltada aos alunos diagnosticados com autismo, podendo assinalar mais de um item. 75% dos docentes marcaram o item “falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao ensino desse aluno”, 53,6%, “adaptação de materiais didáticos”, 42,9%, “ausência e/ou baixa qualidade de recursos educacionais para efetuar adaptações das atividades”, 14,3%, “falta de suporte e de apoio pedagógico da instituição”.

Tabela 3 – Principais desafios no que diz respeito às práticas educativas

Opções de resposta	Percentual
Falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao ensino desse aluno	75,00%
Adaptações de materiais didáticos	53,60%
Ausência e/ou baixa qualidade de recursos educacionais para efetuar a adaptação das atividades	42,90%
Flexibilização do currículo	35,70%
Falta de suporte e de apoio pedagógico da instituição	14,30%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Os dados revelam que os principais desafios vivenciados pelos docentes em se tratando das práticas educativas para os alunos autistas é a falta de conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao ensino. Argumenta-se que esse fator corrobora a necessidade de fortalecimento de ações institucionais que objetivem a formação continuada. Sobre esse aspecto, Mantoan (2015) expressa que:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

A Tabela 4 sintetiza as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes no que se refere à compreensão dos comportamentos do aluno autista e à correta abordagem. Nessa pergunta, os participantes poderiam assinalar mais de uma opção. 55,9% marcaram “falta de conhecimento sobre o transtorno”, 55,9%, “entendimento de determinados comportamentos e saber manejá-los”, 47,1%, “adequações sensoriais no ambiente escolar”, 44,1%, “mediação nas habilidades sociais”, 35,3%, “comunicação com o aluno autista”.

Tabela 4 - Dificuldades na compreensão do comportamento do aluno

Opções de resposta	Percentual
Falta de conhecimento sobre o transtorno	55,90%
Entendimento de determinados comportamentos e saber manejá-los	55,90%
Adequações sensoriais no ambiente da sala de aula	47,10%
Mediação nas habilidades sociais	44,10%
Comunicação com o aluno autista	35,30%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Os dados revelados apontam a necessidade, na Instituição pesquisada, de os professores do Ensino Médio Integrado adquirirem informações científicas sobre o autismo, conhecerem as especificidades do transtorno para um adequado

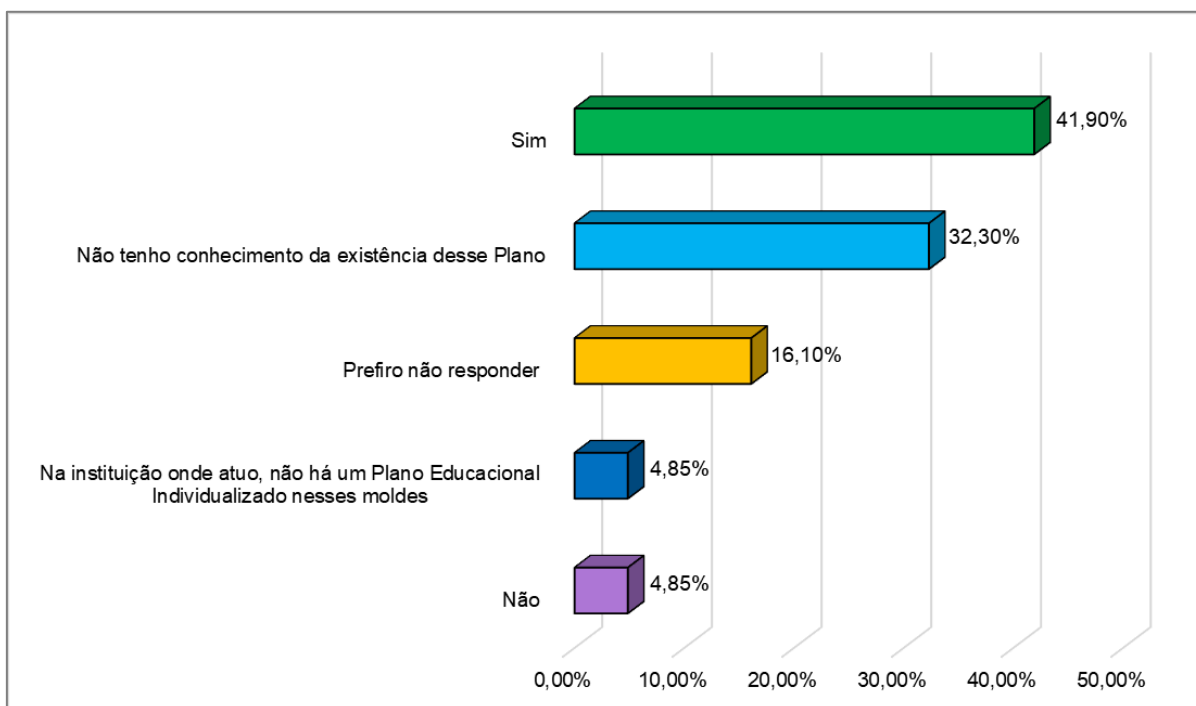
entendimento de determinados comportamentos manifestados por esses estudantes, realizando adequações sensoriais no ambiente da sala de aula e, além disso, efetuarem mediações nas habilidades sociais e comunicativas.

É importante que os docentes conheçam as especificidades dos transtornos e para além disso, conhecer o aluno, a forma como ele aprende, as suas particularidades, quais são os maiores interesses e/ou hiperfocos e utilizá-los para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Nesse viés, Orrú (2016) pontua a pertinência de se trabalhar por meio de eixos de interesses, permitindo a construção com o estudante do seu percurso de aprendizagem, o que possibilita a ele imergir, de forma individual e coletiva, no universo da aprendizagem, bem como vivenciar a experiência do prazer de aprender. Assim, há assimilação e favorecimento da troca de experiência, da articulação dos saberes, do compartilhamento de ideias, da curiosidade e da criatividade (Orrú, 2016).

O Gráfico 11 apresenta se o Plano Educacional Individualizado (PEI) no *Campus* do IFMG em que os docentes participantes atuam existe e se é elaborado coletivamente. 41,9% afirmaram que “sim”, 32,3% não tem conhecimento da existência desse Plano, 16,1% preferiram não responder, 4,85% manifestaram que na instituição onde atuam não há um PEI nesses moldes e 4,85% disseram “não”. O PEI, conforme Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), corresponde a um processo documentado, que irá nortear o percurso e os suportes oferecidos aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Nele são registrados os objetivos, as diferenciações individualizadas para as expectativas de aprendizagem traçadas para o estudante, levando em consideração o currículo padrão escolar, seu repertório de partida, os conhecimentos e habilidades durante o processo.

O Gráfico 12 evidencia se as orientações realizadas pelo NAPNEE têm ajudado os docentes do EMI no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno diagnosticado com autismo. 87% dos docentes responderam que sim, 7% optaram em não responder, 3% externalizaram não e 3% salientaram que na instituição onde atuam não há orientações por parte do NAPNEE nesse sentido. Os dados revelam a atuação do NAPNEE quanto ao auxílio nas práticas pedagógicas de suporte aos discentes autistas.

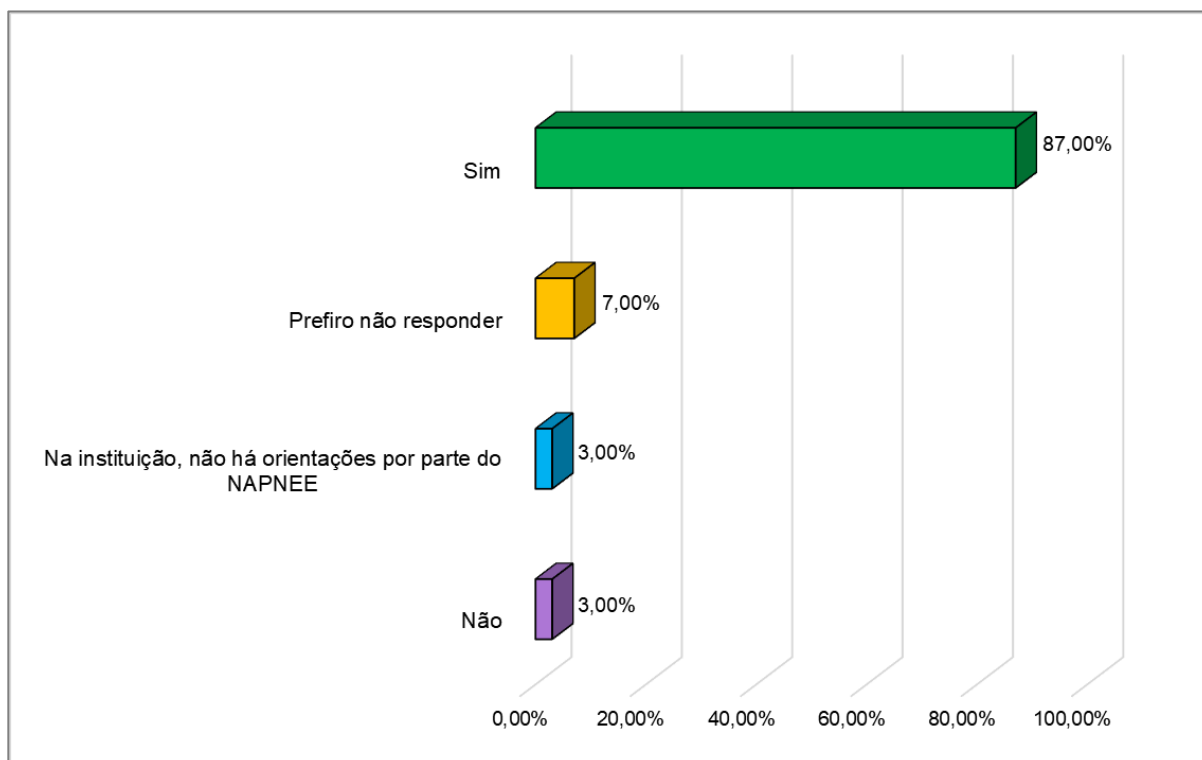
Gráfico 11 - O PEI como documento construído coletivamente na instituição



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Os dados indicam que o PEI ainda apresenta grandes desafios em sua construção de forma colaborativa. Vale ressaltar que o PEI é um instrumento fundamental que norteia o processo de ensino-aprendizagem do aluno, traçando metas claras e objetivas, bem como a definição dos recursos pedagógicos adequados, adaptações de conteúdo ou flexibilização do currículo de acordo com a necessidade do estudante. Se não é feito este mapeamento por meio do PEI, é esperado que os docentes tenham dificuldades em relação às estratégias pedagógicas mais adequadas ao ensino.

Gráfico 12 – Orientações do NAPNEE quanto ao desenvolvimento de estratégias de ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2025).

Dentre as diversas atribuições do NAPNEE, cabe destacar as seguintes: proposição, discussão e execução de ações que promovam a quebra de todos os tipos de barreiras; sensibilização de toda a instituição com relação à inclusão; elaboração de Planos de Ações de Atendimento; viabilização da permanência de alunos com necessidades educacionais específicas por meio de acompanhamento intensivo; e contribuição para que seja contemplado, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a educação inclusiva e a acessibilidade de acordo com a legislação vigente (IFMG, 2016).

A Tabela 5 identifica de que maneira as orientações são feitas pelo NAPNEE. Os docentes que participaram do questionário poderiam indicar mais de um item. 64,5% externalizaram que são realizadas com reuniões presenciais com a equipe do NAPNEE, 57,1% são por meio de conversas pontuais através de e-mail ou whatsapp, 35,7% com reuniões online com a equipe do NAPNEE, 35,7% com discussão do caso ampliada com a equipe do NAPNEE e outros setores quando julgarem necessário.

Tabela 5 – Formas das orientações feitas pelo NAPNEE

Opções de resposta	Percentual
Por meio das reuniões presenciais com a equipe do NAPNEE	64,50%
Por meio de conversas pontuais por <i>e-mail</i> ou <i>whatsapp</i>	57,10%
Por meio de reuniões <i>online</i> com a equipe do NAPNEE	35,70%
Por meio de discussão de caso ampliada com a equipe do NAPNEE e outros setores quando julgarem necessário	35,70%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário (2025).

No que se refere aos dispositivos utilizados, observa-se com maior frequência o emprego de reuniões presenciais e de conversas on-line. Pensando na riqueza da discussão de caso ampliada mencionada, entende-se que esse mecanismo pode ser mais explorado na Instituição como medida para a capacitação de todos os educadores/agentes presentes no processo de inclusão.

4.2 Análise da entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com a Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) de um determinado *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais. A seleção dessa participante se justificou pelo fato de a profissional apresentar uma visão mais abrangente sobre processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Dentre as diversas atribuições do NAPNEE, cabe destacar as seguintes:

proposição, discussão e execução de ações que promovam a quebra de todos os tipos de barreiras; sensibilização de toda a instituição com relação à inclusão; elaboração de Planos de Ações de Atendimento; viabilização da permanência de alunos com necessidades educacionais específicas por meio de acompanhamento intensivo; e contribuição para que seja contemplado, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a educação inclusiva e a acessibilidade de acordo com a legislação vigente (IFMG, 2016).

Dessa forma, percebe-se a relevância da atuação do Núcleo, desde a identificação até o acompanhamento dos alunos com necessidades específicas, por viabilizar meios mais adequados para o desenvolvimento efetivo desses discentes. O objetivo da entrevista foi conhecer quais são os principais desafios e as perspectivas

atuais no que se refere à inclusão do aluno autista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De acordo com a Coordenadora do NAPNEE do *campus* pesquisado, em relação ao número de alunos autistas que recebem suporte através do setor:

Um, dois, três, quatro. Quatro nos cursos técnicos integrados. Todos são nível 1 de suporte. Mas a gente percebe no dia a dia, nas conversas, no comportamento, que é nível 1 de suporte mesmo (Coordenadora, Trecho 1).

No que se refere à legislação que direciona as instituições federais, incluindo-se assim o IFMG, com o intuito de se promover a inclusão, tem-se a Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016. Essa Lei objetiva estender a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para as pessoas com deficiência. Até então, havia reserva de vagas apenas para os estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Quanto aos alunos que ingressaram no Instituto por meio das cotas para pessoas com deficiência, foi indagado à entrevistada o seguinte questionamento: se no ato da aplicação da prova, é feito algum tipo de adaptação de acordo com as especificidades de alunos autistas. Coletou-se o relato:

A equipe organizadora do processo seletivo me encaminha para acompanhar os alunos com uma necessidade específica. Então, há esse cuidado da comissão do processo seletivo, para que aquele aluno que solicite, que tenha uma deficiência ou um transtorno de desenvolvimento seja contemplado, inclusive até um mediador, uma pessoa mais preparada para dar um suporte na hora da prova (Coordenadora, Trecho 2).

Diante da fala da participante sobre as adaptações no ato da prova para os alunos autistas, foram apontados alguns cuidados, como dilatação no tempo de prova, local apropriado com menos estímulos sensoriais e um mediador preparado para acompanhar o aluno durante a prova. Verificou-se que não existem adaptações nas provas, ou seja, os conteúdos cobrados são os mesmos para todos os estudantes, independentemente se são autistas ou não. Sendo assim, pode-se inferir que as pessoas autistas do nível II e III de suporte - que possuem déficit cognitivo e que necessitam de alguma flexibilização curricular - não são contempladas pelas cotas. Com base nessa lacuna no processo seletivo, a instituição precisa avançar para que todos tenham as mesmas oportunidades. Sobre o acolhimento do aluno autista na

Instituição, a entrevistada explicou como se dá esse processo:

Os alunos que são aprovados na primeira chamada, o setor de matrícula encaminha para a gente a relação dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, e então a gente entra em contato com essa família, para uma primeira acolhida mesmo. Para a gente conhecer essa família, conhecer esse aluno, e saber as demandas desse estudante. Então, esse acolhimento acontece dessa forma (Coordenadora, Trecho 3).

A gente observa também que logo no começo do ano letivo tem a reunião de pais. E eu e a coordenadora de ações pedagógicas dos estudantes, a gente tem uma fala... tem um tempo para falar nessa reunião. O aluno se apresenta e a gente pede às famílias para entrar em contato com a gente. Se o aluno apresenta um laudo... se realiza algum acompanhamento médico. E aí a gente percebe que após essa reunião de pais também chega os laudos dos alunos (Coordenadora, Trecho 4).

Percebe-se, por meio da leitura dos depoimentos, a preocupação do NAPNEE em entender a vida pregressa dos alunos autistas, realizando o acolhimento do estudante e da família, entendendo como se dá os tratamentos de saúde (caso o educando faça) e mapeando como era o desempenho acadêmico deles nas escolas anteriores. É fundamental entender a história do aluno e suas especificidades para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. De acordo com Brites e Brites (2019), é importante que as escolas convidem os pais a participarem do processo de planejamento das ações pedagógicas no intuito de fortalecerem o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

Diante disso, nota-se que as informações e as orientações trazidas pela família à escola são fundamentais no direcionamento do planejamento escolar para o estudante com autismo, tendo em vista as especificidades e as peculiaridades próprias do transtorno. Acerca dos recursos existentes na Instituição para fomentar a inclusão dos alunos autistas, como espaço físico, recursos pedagógicos, materiais de apoio e profissionais capacitados, registrou-se a seguinte fala da Coordenadora do NAPNEE:

Eu não vou falar que está horrível, péssimo... de forma alguma. A gente já caminhou muito no campus. Por exemplo, a sala do NAPNEE, hoje, tem duas salas com uma estrutura, com espaço físico bacana, duas salas que é mais administrativo, então é mais silencioso em comparação com os outros campus que não tem uma sala física para acolher esses alunos. Hoje, a gente conta com.. falando da equipe do NAPNEE, a coordenação, a primeira secretária, nós duas somos efetivas, uma professora de apoio - que é terceirizada. Além disso, a

gente conta com onze bolsistas ou apoio pedagógico ou de cuidados pessoais. Algo que não existia há cinco anos atrás, ou seja, devido ao crescente número de matrículas foi necessário construir, reconstruir, pensar de novo essa política (Coordenadora, Trecho 5).

Com esse relato, observa-se o envolvimento do NAPNEE em implementar melhorias tanto no espaço físico onde atua quanto na capacitação e na contratação de profissionais para auxiliarem nas atividades do setor. O emprego das expressões “reconstruir”, “construir” e “pensar de novo” revelam discursivamente o movimento ativo, dinâmico e inventivo do setor para cumprir sua missão/função dentro do contexto do Instituto Federal de Minas Gerais (*locus*), o que, como consequência, implica um suporte mais efetivo ao aluno autista. No entanto, a Coordenadora apontou desafios no processo de inclusão:

O NAPNEE não tem uma verba específica, a gente é núcleo. No Regulamento da constituição dos NAPNEEs, tem um parágrafo lá que fala que, dentro da questão orçamentária, tem que destinar uma verba para os núcleos, e essa verba está dentro do bolo da assistência estudantil (Coordenadora, Trecho 6).

Em suma, visualiza-se que, devido ao fato de o Núcleo não ter uma verba própria para gerir as suas demandas, o setor apresenta desafios na contratação de profissionais, como a professora de Apoio Educacional Especializado (AEE) que trabalha vinte horas semanais, sendo a carga horária insuficiente a execução de demandas elementares para o suporte adequado aos alunos atendidos pelo NAPNEE. Em relação à interlocução do NAPNEE com outros setores da instituição, a entrevistada pontuou:

Com o setor pedagógico, assistência estudantil, psicologia, setor de saúde, portaria, é bem próximo, porque a ideia é trabalhar em rede. Porque o aluno não é do NAPNEE, o aluno é da escola. E como a gente já fala sempre ... para ser coordenador do NAPNEE tem que ser cara de pau, tem que bater nas portas, porque o aluno não pode ficar prejudicado. E não é só pedagógico, né? Envolve muitas questões dentro dos limites da instituição para auxiliar essa permanência do aluno aqui (Coordenadora, Trecho 7).

Na fala, a expressão “o aluno é da escola” reforça que a educação consiste em um trabalho pedagógico coletivo e dialógico, no qual todos os educadores devem ser protagonistas e atuar colaborativamente com vistas a emancipação dos estudantes

autistas. Quanto a interlocução com os coordenadores de cursos e professores, a entrevistada externalizou que:

Hoje, a gente não tem uma interlocução tão grande com relação ao coordenador do curso. Temos com os professores, tanto que sempre que um aluno autista chega ou com outra deficiência é encaminhado o protocolo informativo para esse professor explicando quem é esse aluno. A gente tenta o número máximo de informações que a gente tem naquele momento para passar para esse professor. E a gente encaminha esse mesmo protocolo para a pedagoga ou para a TAE que acompanha o curso. Para a psicologia em alguns casos quando a gente já percebe uma vulnerabilidade econômica. Mas hoje a coordenação de curso já é mais complicado. Acho que tudo é via digital mesmo (Coordenadora, Trecho 8).

Nota-se que a interlocução entre diversos setores é fundamental para a inclusão satisfatória dos alunos autistas, mas, segundo a entrevistada, ainda há lacunas nesse processo de comunicação em alguns setores, como, por exemplo, com a coordenação dos cursos. Em se tratando das medidas interventivas empregadas na Instituição para a inclusão dos alunos autistas, destaca-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual é uma ferramenta importante para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, sendo relevante que seja construído de forma colaborativa entre escola, família, terapeutas da saúde que acompanham o aluno quando for o caso e o próprio aluno se for possível. Quanto à utilização do PEI na referida instituição, a entrevistada descreve as principais dificuldades em sua elaboração:

Hoje, para nenhum dos alunos autistas estão sendo construídos o PEI pra eles, e eu falo que é uma vergonha mesmo. Porque é uma ferramenta didática, pedagógica e fica o registro porque a gente é passageiro. Então, ter o registro do que foi feito, do que não foi feito, do que evoluiu e do que não evoluiu é muito importante a ferramenta, mas hoje dentro do Campus nenhum deles tem flexibilização curricular, eles cumprem as disciplinas elencadas ao currículo, mas, mesmo não tendo a flexibilização, eu acredito que a construção desse documento é importante... mas temos uma dificuldade muito grande, com todos os alunos com deficiência (Coordenadora, Trecho 9).

A entrevistada reconhece a utilidade do PEI para a inclusão dos alunos autistas como uma ferramenta que norteia as práticas educativas, mas afirma que essa ferramenta não é utilizada na Instituição. Tendo em vista a resposta dos docentes no questionário aplicado - no que se refere à importância da construção do PEI - 41,9% assinalaram que ele é construído de forma colaborativa. Contudo, a Coordenadora do

NAPNEE, durante a entrevista, afirmou que nenhum aluno autista que é acompanhado pelo setor possui o PEI, demonstrando que essa ferramenta não é utilizada no *campus locus* da pesquisa. Portanto, foram encontradas divergências entre as respostas obtidas. Conclui-se que o PEI necessita ser valorizado na Instituição. Além disso, a entrevistada apontou outros desafios referentes à inclusão dos alunos autistas na EPT. No que se refere à capacitação docente, ela pontuou que:

É necessário que o próprio campus e o IFMG busque ofertar essa capacitação, mas também que o professor busque também se atualizar sobre as questões que envolvem o transtorno do espectro autista (Coordenadora, Trecho 10).

Em relação aos desafios inerentes às adaptações curriculares por parte dos docentes a entrevistada evidenciou que:

A gente sabe que aqui é uma escola do trabalho. A gente é EPT. Então, ele não pode desvalorizar nunca o curso técnico porque aqui é uma escola do trabalho e aí a gente fica pensando mais ainda como adaptar as atividades, os conteúdos da área técnica para um aluno com deficiência. Aí é outro desafio (Coordenadora, Trecho 11).

Mantoan (2015) explica que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. A autora comunica que os alunos aprendem em seus limites, e, se o ensino for bem direcionado, o professor vai considerar esses limites e explorar convenientemente as possibilidades de cada um. Em relação aos desafios apresentados pela entrevistada nas adaptações das disciplinas das áreas técnicas, é crucial a construção do PEI para traçar metas individualizadas para o aluno autista, com a finalidade de adequação das práticas educativas, em que os conteúdos possam ter sentido para o educando.

Outros desafios são destacados pela entrevistada, como a falta de suporte pelo Sistema único de Saúde (SUS) para oferecer aos estudantes autistas público acompanhamento médico e terapias necessárias que são indispensáveis para o desenvolvimento desse grupo de educandos.

A dificuldade de algumas famílias em conseguir as terapias necessárias para esses alunos pensando que ele é um sujeito que necessita de vários apoios. Eu acho que boa parte se não todos os

alunos autistas que a gente acompanha são advindos das camadas populares. A gente sabe da dificuldade que é para conseguir as terapias pelo SUS. Então, como que esse aluno vai conseguir se desenvolver. São vários desafios, né! E tudo esbarra no osso! Outro desafio é a dificuldade do diagnóstico, que muitas vezes é tardio, porque não tem esta rede de apoio pelo SUS (Coordenadora, Trecho 12).

Buscando refletir sobre o processo de inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica, a Coordenadora do NAPNEE elencou três barreiras a serem superadas, para que esse objetivo da Educação Inclusiva possa ser efetivamente alcançado no âmbito do Instituto Federal do qual ela faz parte. Nesse sentido, a entrevista argumentou/defendeu que:

Pensando em instituição escolar, é a limitada capacitação dos docentes e verba própria, né... para gerir as demandas do NAPNEE. A capacitação dos docentes e essa necessária discussão e avaliação das políticas públicas que acompanham os meninos e as famílias. Acho que com isso essa engrenagem vai conseguir rodar e o aluno, esse menino, essa menina vai ter oportunidade. Tendo oportunidade a gente faz muita coisa (Coordenadora, Trecho 13).

A entrevistada comenta que a atual coordenação do NAPNEE do *campus* pesquisado tem se preocupado com o fortalecimento das políticas de inclusão na Instituição, no que se refere à ampliação do quadro de pessoas que compõem o setor e à adequação do espaço físico para o acolhimento dos alunos e familiares. A Coordenadora trouxe reflexões que estão para além do perímetro do IFMG (ambiente institucional), haja vista que mencionou a fragilidade das políticas públicas atuais no Brasil voltadas ao acompanhamento das pessoas autistas, evidenciando a importância de tratamentos adequados, para que os alunos autistas possam se desenvolver academicamente, e do diagnóstico, para que esses estudantes possam ser acompanhados pelo NAPNEE.

Segundo Orrú (2016, p. 33), “em nosso país há necessidade de criação de políticas de saúde pública para o atendimento terapêutico e políticas educacionais para o atendimento de pessoas com autismo”. A autora enfatiza que são necessários investimentos e subsídios às pesquisas sobre o transtorno, objetivando a promoção de melhor qualidade de vida para esses indivíduos e familiares. Finalizada a análise de dados da entrevista, na sequência, será descrito o produto educacional oriundo da presente investigação, como proposta de melhoria para as práticas educativas junto

aos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: PODCAST COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EPT

Neste capítulo, propõe-se a apresentação do conceito de produto educacional. Após isso, será feita uma descrição do recurso educacional que foi elaborado a partir da presente investigação, a saber, um *podcast*. Somado a isso, será explicitado como ele foi organizado em termos de conteúdo, de linguagem, de estética, de experiência de aprendizagem e, também, de construção dos episódios (tempo de duração, convidados, assuntos abordados).

Os mestrados profissionais na área de ensino possuem como elemento obrigatório a elaboração de um produto educacional resultante da pesquisa científica sobre o tema investigado (Brasil, 2013). Segundo as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo - que pode assumir a forma de jogo, de aplicativo, de materiais didáticos em geral - e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo (Brasil, 2013).

Tendo em vista os diferentes “formatos” de produto educacional permitidos pela Capes, optou-se, neste estudo, pela elaboração de um *podcast*, composto por episódios, contendo, no máximo, uma hora, sobre a temática geral “Inclusão, Autismo e Educação Profissional e Tecnológica”. Segundo Foschini (2018), o *podcast* é um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: *ipod*, o tocador de arquivos digitais de áudio da *Apple*, e *broadcast*, que significa “transmissão” em inglês. O autor ainda reforça que o *podcast* tem vários programas ou episódios, como se fosse um seriado, configurando-se como uma nova forma de comunicação que está associada à possibilidade de as pessoas ouvirem, na hora e no lugar mais convenientes, conteúdos de interesse.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o *podcast* é um modelo de rádio na *web* recente e que tem se constituído como uma nova mídia. Suas principais características são a criatividade, a interatividade e a mobilidade. No *podcast*, o ouvinte escolhe o conteúdo que quer ouvir, no tempo e no espaço que determinar, conforme sua disponibilidade. A multifuncionalidade também está presente, pois o

público-alvo pode acessar uma programação enquanto desenvolve outras atividades rotineiras.

O *podcast* desenvolvido nesta pesquisa é composto por seis episódios. Dessa maneira, planejou-se a organização dele a partir dos seguintes temas: (1) “Nada de nós sem nós” relato de vivência de uma pessoa autista, (2) A etiologia do “autismo” e seus avanços, (3) Teoria da mente e a sua importância na comunicação e nas interações sociais, (4) Integração sensorial no autismo, (5) A importância do Plano Educacional Individualizado e (6) A importância da família como aliada no processo de inclusão. Em todos os episódios, houve a participação de convidados, com vistas a enriquecer os debates e as reflexões.

5.1 Planejamento

A princípio, no Planejamento (Etapa 1), fez-se o desenho do roteiro do recurso educacional (*podcast*) com base na construção da própria pesquisa através da análise dos resultados dos instrumentos metodológicos como os questionários aplicados aos docentes e da entrevista semiestruturada com a coordenadora do NAPNEE além das vivências da autora deste estudo como mãe de autista e psicóloga/equoterapeuta que atende pessoas autistas em sua atuação profissional. O produto justifica-se devido aos dados encontrados nesta investigação que revelam que os professores participantes da pesquisa não possuem conhecimentos sólidos sobre o autismo.

Sendo assim, identificou-se uma lacuna a ser preenchida, para que esses educadores possam construir práticas pedagógicas mais inclusivas, que respeitem a diversidade e que sejam direcionadas a partir de abordagens científicas sobre o transtorno. Esse documento continha: conteúdos para serem abordados, proposta de objetivo pedagógico, duração esperada de cada episódio e indicação de possíveis convidados. Foi feito um levantamento prévio para se mapearem quais seriam os recursos necessários para a gravação dos episódios do *podcast*.

5.2 Execução

Com base no planejamento anteriormente esboçado, na Execução (Etapa 2), foi enviado um *e-mail* para os convidados, apresentando-se a pesquisa conduzida no Mestrado ProfEPT descrita nesta dissertação e a proposta de produto educacional, a

fim de que eles tivessem uma visão geral sobre o *podcast* e pudessem, com clareza e discernimento, decidir se desejariam participar das gravações. Após o aceite (retorno), agendaram-se reuniões prévias para a definição do roteiro de cada episódio específico, e os convidados, livremente, puderam manifestar sugestões e alterações nas pautas preestabelecidas. Isto é, tratou-se de uma construção coletiva, e o esboço servia apenas para orientar e organizar a conversa, as discussões e as reflexões. Na sequência, têm-se detalhamento sobre o resultado final dos episódios do *podcast* (Quadro 5).

Quadro 5 – Episódios do *podcast*

Título do episódio:	Conteúdo abordado:	Objetivo:	Duração:	Convidado (a):
Episódio 1 - “Nada de nós sem nós”: relato de vivência de uma pessoa autista	Vivências acadêmica e profissional de uma pessoa autista	Desconstruir o “capacitismo” e reforçar as diversas possibilidades do sujeito autista	29 minutos	Uma pessoa autista
Episódio 2 - A Etiologia do “autismo” e seus avanços	Conceito do autismo e seus avanços ao longo do tempo; critérios diagnósticos e níveis de suporte	Promover conhecimentos e conscientização sobre o autismo	51 minutos	Psicóloga especialista em autismo
Episódio 3 - Teoria da mente no autismo	Conceito da teoria da mente; Importância da teoria da mente na comunicação e nas interações sociais da pessoa autista; Sugestões de adaptações em práticas educativas	Facilitar a compreensão das diversas manifestações da sintomatologia do autismo e formas de adequar as práticas educativas às necessidades da pessoa autista	49 minutos	Fonoaudióloga especialista em terapia cognitiva social

Episódio 4 - Integração sensorial no autismo	Conceito de integração sensorial no autismo; A importância das acomodações sensoriais e as salas de regulação sensorial/emocional no ambiente escolar	Facilitar a compreensão das diversas manifestações da sintomatologia do autismo, facilitando práticas educativas	51 minutos	Especialista em Terapia de Integração Sensorial
Episódio 5 - Práticas Pedagógicas com alunos autistas	A importância do PEI para o processo de inclusão do aluno autista	Facilitar o processo de ensino/aprendizagem e a inclusão do aluno autista	48 minutos	Pedagoga do IFRS
Episódio 6 - O protagonismo dos familiares na inclusão social da pessoa autista	A importância da família como aliada no processo de inclusão. Relato de vivência acadêmica de um aluno autista do IFMG	Promover reflexões sobre a importância do trabalho conjunto entre família, escola e a sociedade	18 minutos	Um familiar e um aluno do curso do ensino médio integrado do campus do IFMG

Fonte: Autoria própria (2024).

A seleção dos convidados levou em consideração os seguintes critérios, quais sejam: (i) vivência como (pessoa autista) ou com autista (familiar) ou (ii) ser especialista no assunto e ter formação na área da Saúde ou da Educação. Os profissionais da saúde que aceitaram participar das gravações, por sua vez, apresentam experiência e prática clínica no atendimento de autistas. A especialista de Educação é uma profissional que atua no Instituto Federal e lida diretamente com questões relacionadas à inclusão educacional na Educação Profissional e Tecnológica.

Devido a questões logísticas, cinco episódios foram gravados por meio do *Google Meet*, já que alguns convidados residiam em outro estado, e outros não podiam se deslocar até o estúdio por incompatibilidade de horário. Um episódio foi gravado presencialmente pela facilidade/praticidade, pois os convidados definiram que essa seria a melhor forma e que os deixaria mais confortáveis. Nos episódios,

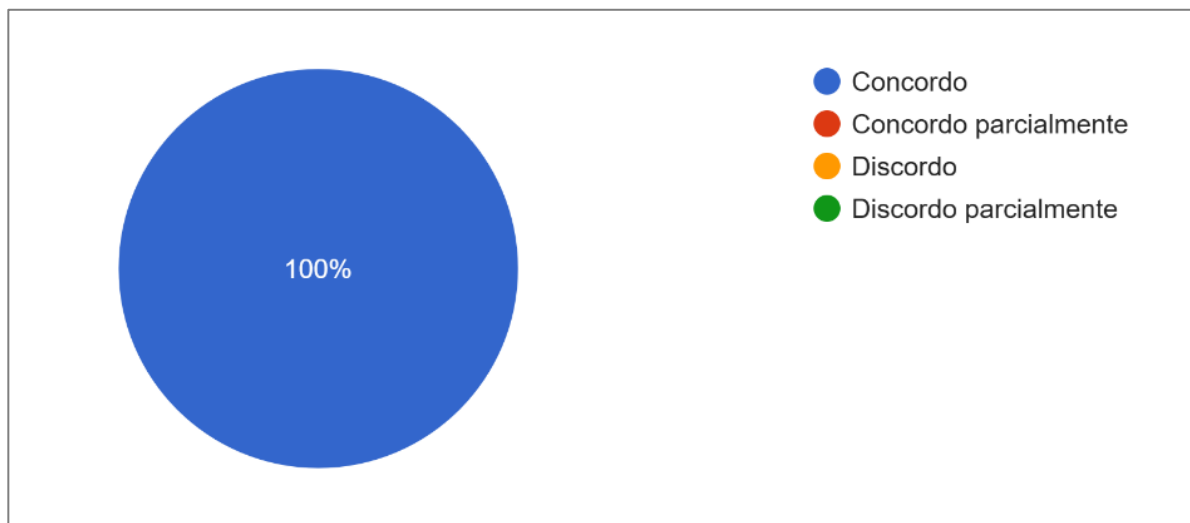
prezou-se pelo aprofundamento de assuntos mais teóricos/conceituais, utilizando-se linguagem mais informal e objetiva, em tom de conversa, trazendo-se exemplos cotidianos, vivências, casos para atingir um público diverso, não somente educadores.

5.3 Avaliação

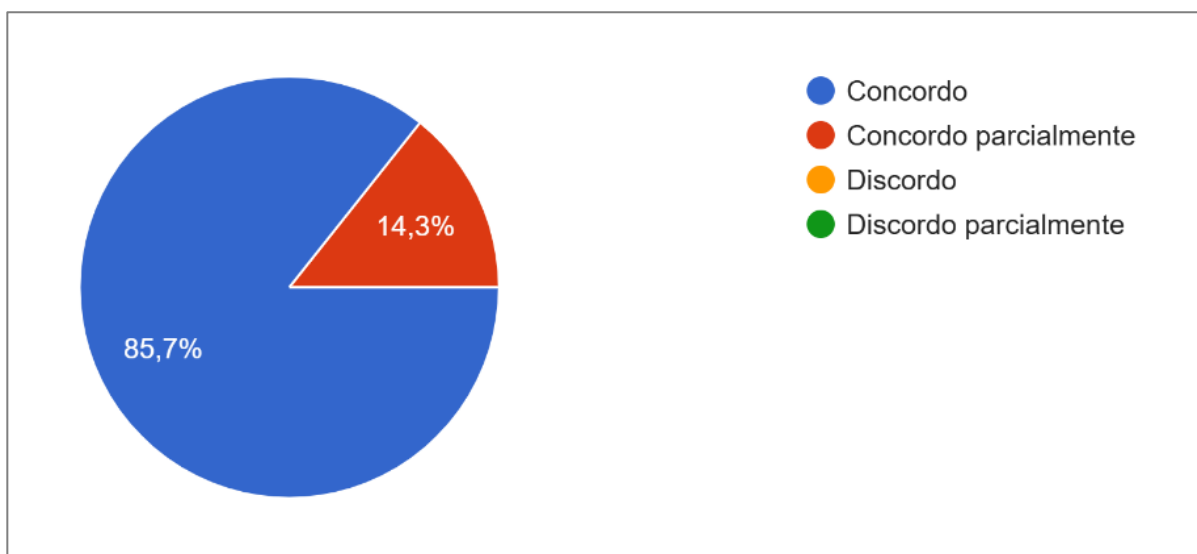
Finalizadas as gravações do *podcast*, deu-se início ao processo de Avaliação (Etapa 3). Devido ao tempo de cada episódio, cada avaliador ficou responsável por apreciar um, respondendo um questionário, contendo questões fechadas e a possibilidade de indicação de comentários e sugestões. O grupo de avaliadores foi constituído por profissionais da Educação (professor do Ensino Médio Integrado, coordenador do NAPNEE, pedagogo, técnico de assuntos educacionais) e da Saúde (enfermeira e psicóloga). As respostas obtidas no instrumento (*Google Forms*) encontram-se resumidas nos gráficos a seguir.

O Gráfico 13 exhibe as respostas dos participantes indagados se a duração dos episódios foi satisfatória. Observa-se que 100% responderam que concordam. Infere-se, portanto, que o tempo de cada gravação disponibilizada no *YouTube* foi adequado de acordo com os avaliadores, permitindo que os temas discutidos fossem tratados de forma detalhada.

O Gráfico 14 expõe se os participantes avaliaram a qualidade do som dos episódios como satisfatória. Vê-se que 85,7% responderam que concordam e 14,3% que concordam parcialmente. Assim sendo, pode-se concluir que a qualidade sonora do produto educacional possibilita ao público-alvo uma experiência agradável, sem a predominância de ruídos que comprometem o compartilhamento da mensagem e das informações.

Gráfico 13 – Duração dos episódios

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

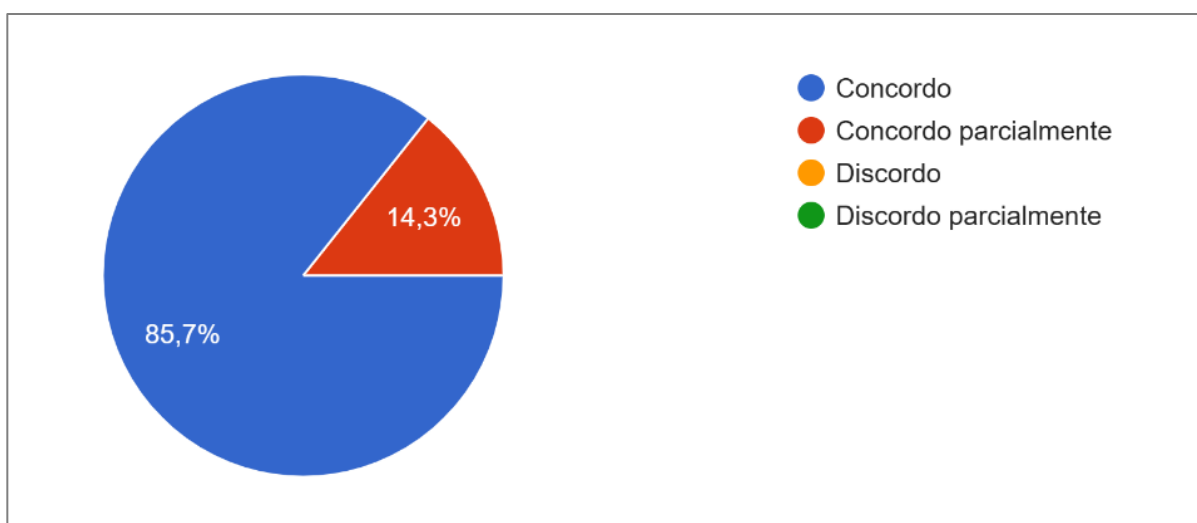
Gráfico 14 – Qualidade do som

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

O Gráfico 15 apresenta se os avaliadores concordam que existe clareza nas perguntas feitas pela apresentadora e nas respostas dadas pelos participantes durante os episódios. Nota-se que 85,7% responderam que concordam e 14,3% que concordam parcialmente. Os dados indicam que a interação foi eficiente, garantindo assertividade nas interações sociais (comunicação) e na abordagem dos temas tratados no *podcast*.

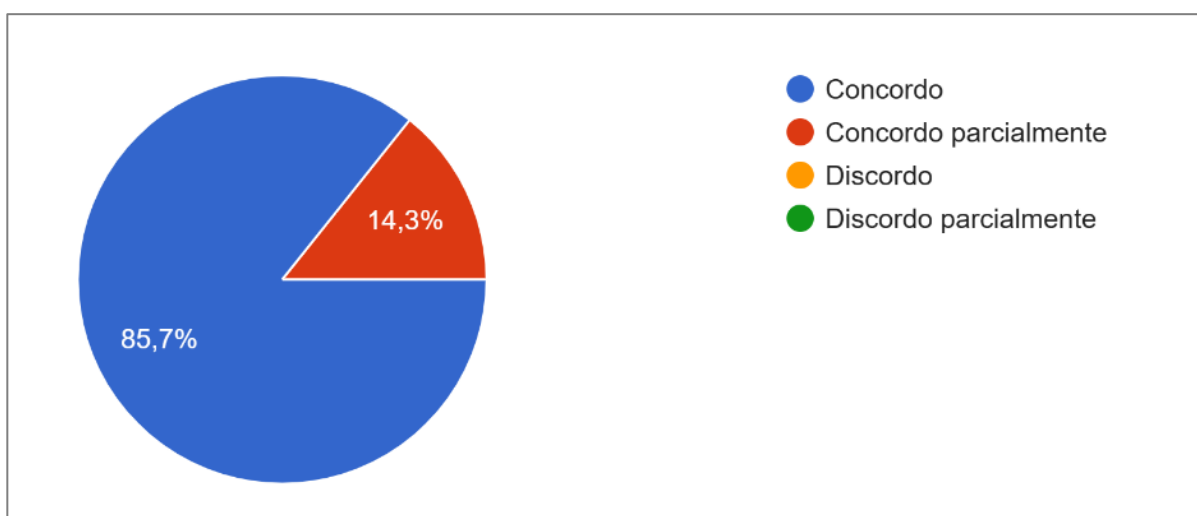
O Gráfico 16 evidencia se os avaliadores concordam que o nível de interação entre a apresentadora e os convidados foi satisfatório. Nota-se que 85,7% responderam que concordaram e 14,3% que concordaram parcialmente. Os dados mostram que a troca social entre esses indivíduos se deu de maneira fluida e próxima, gerando uma conversa em tom mais intimista.

Gráfico 15 – Clareza nas perguntas e nas respostas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025)

Gráfico 16 – Nível de interação entre a apresentadora e o convidado



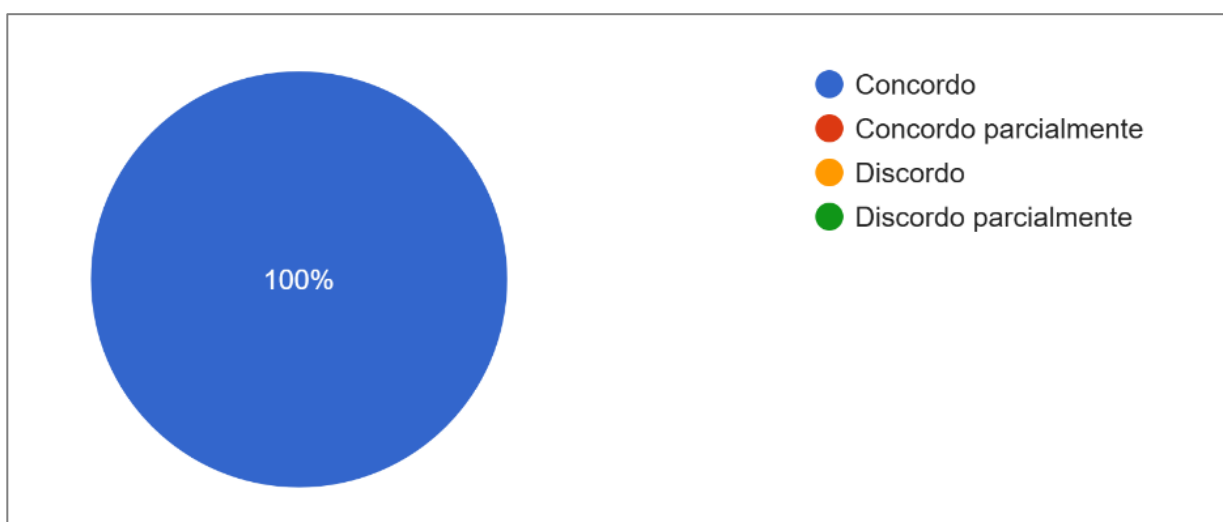
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

O Gráfico 17 demonstra as respostas dos avaliadores no que se refere ao quesito relevância dos temas contemplados no *podcast* para serem discutidos na sociedade atual. Percebe-se que 100% deles concordaram. Os dados permitem a interpretação de que a seleção temática para composição dos episódios foi útil para o público em geral.

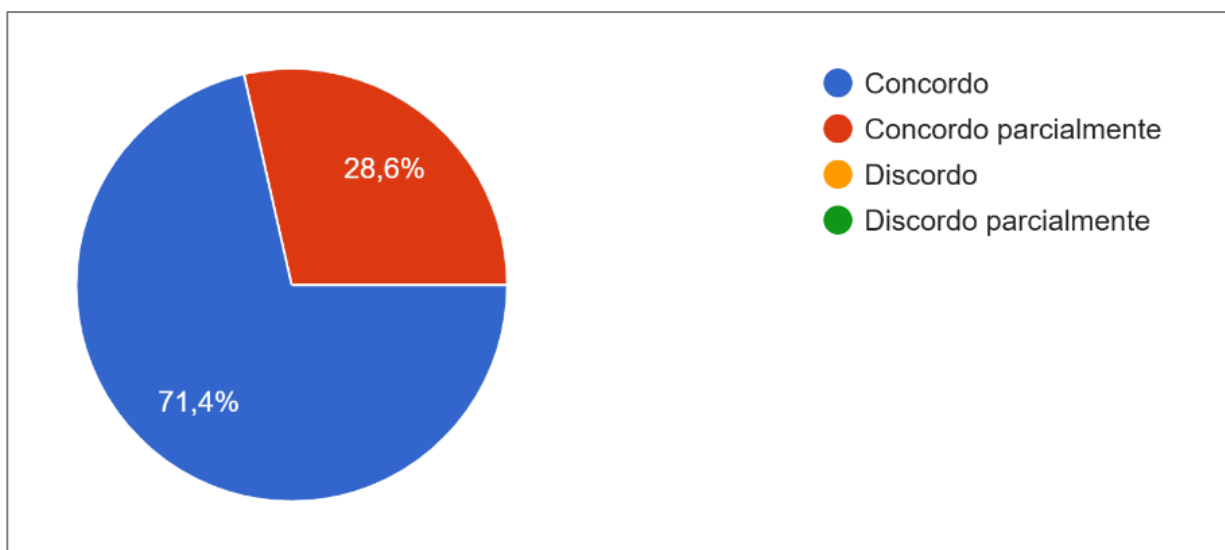
O Gráfico 18 aponta se o *podcast* será, na visão dos avaliadores, útil tanto para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais quanto para o público em geral interessado nos temas discutidos nos episódios. Observa-se que 71,4% responderam que concordam e 28,6% que concordam parcialmente. Assim, pode-se compreender que o produto educacional é pertinente e poderá trazer contribuições que extrapolam o campo da Educação Profissional e Tecnológica.

O Gráfico 19 demonstra se o *podcast* proporcionou informações e conhecimentos novos relacionados à inclusão para os avaliadores. Percebe-se que 100% deles responderam que sim. Os dados expressam que os conteúdos escolhidos para exposição e debate nos episódios geraram uma experiência de aprendizagem rica, na qual reflexões puderam ser compartilhadas com o público-alvo.

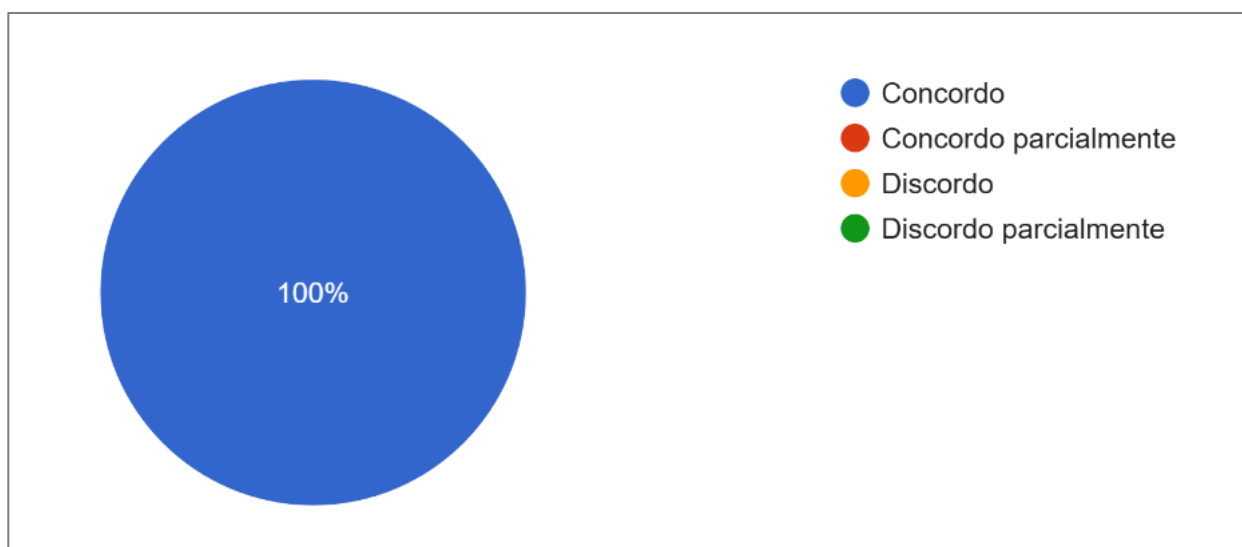
Gráfico 17 – Relevância do tema para a sociedade atual



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

Gráfico 18 – Abrangência do podcast

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

Gráfico 19 – Podcast como facilitador de novos conhecimentos sobre a inclusão

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

Além das perguntas fechadas presentes no *Google Forms* para a avaliação do produto educacional, havia um espaço destinado aos avaliadores, para que eles pudessem descrever o *podcast* utilizando três palavras, bem como um espaço para que pudessem tecer comentários e/ou sugestões em relação ao episódio que escutou. Na sequência, os dados obtidos foram agrupados em dois quadros, como se pode acompanhar.

Quadro 6 - Descrição sintética dos avaliadores sobre o *podcast*

Identificação	Palavras-chave
Avaliador 1 (A1)	Inclusão/Educação Básica Técnica e Tecnológica/ Desafios.
Avaliador 2 (A2)	Inclusão/Informação/Acolhimento.
Avaliador 3 (A3)	Conhecimento/Inclusão/Diversidade.
Avaliador 4 (A4)	Etiologia/Conscientização/Inclusão.
Avaliador 5 (A5)	Objetivo/Relevante/Democrático.
Avaliador 6 (A6)	Pertinente/ Educativo/ Acessível.
Avaliador 7 (A7)	Necessário/Esclarecedor/Agradável.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *Google Forms* (2025).

Quadro 7 - Comentários sobre e sugestões para o *podcast*

A1 (Episódio 4): “A experiência de ouvir o quarto episódio do *podcast*, que aborda os desafios da integração sensorial de alunos atípicos, foi extremamente enriquecedora. O conteúdo não apenas discutiu as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, mas também trouxe sugestões práticas e aplicáveis para adaptações sensoriais no ambiente educacional. A inclusão de exemplos reais e relatos de alunos tornou a discussão mais tangível e acessível, beneficiando tanto educadores quanto a comunidade em geral. Um dos grandes acertos do episódio foi a presença da pesquisadora/mãe atípica/mediadora e da convidada, ambas profissionais da área. Essa escolha agregou um valor técnico significativo ao debate. Além disso, a abordagem da perspectiva dos próprios estudantes autistas, em episódios anteriores, permitiu uma compreensão mais profunda de suas reais dificuldades e das estratégias mais eficazes para promover sua inclusão. Outro aspecto relevante foi a discussão sobre adaptações no espaço escolar, incluindo o uso de salas para regulação sensorial, a minimização de ruídos, o ajuste da iluminação e o controle do excesso de estímulos visuais nas salas de aula. Essas sugestões são fundamentais para tornar o ambiente educacional mais acessível e acolhedor para alunos autistas. Para o aprimoramento do Produto Educacional, sugiro a ampliação da discussão sobre a capacitação docente na Educação Profissional e Tecnológica. Seria interessante problematizar se os professores recebem formação continuada para lidar com desafios sensoriais no ensino técnico e profissionalizante. O episódio poderia enfatizar a necessidade de capacitação específica e a criação de guias práticos para os docentes, fornecendo orientações aplicáveis ao dia a dia escolar. Além disso, considerando que o tema se insere no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, sugiro uma conexão mais direta com o mercado de trabalho. Como a integração sensorial impacta a preparação dos estudantes autistas para suas futuras carreiras? Quais adaptações poderiam ser

feitas nos ambientes laborais para facilitar sua inserção e permanência? Outra possibilidade para tornar o episódio ainda mais envolvente seria a inclusão de exercícios práticos de sensibilização para educadores. Simulações de desafios sensoriais vividos por alunos autistas poderiam ajudar os professores a compreenderem melhor suas necessidades e ajustar suas práticas pedagógicas. Por fim, agradeço a oportunidade de participar dessa avaliação. A experiência de escuta foi muito valiosa e contribuiu para ampliar minha compreensão sobre as especificidades do dia a dia dos alunos autistas, além de apresentar possibilidades concretas para tornar a educação profissional mais inclusiva”.

A2 (Episódio 1): “O Podcast Autismo na Real se destaca pela abordagem acessível e informativa, promovendo inclusão e conscientização. No entanto, penso que a duração dos episódios merece atenção. Sugestão: manter o tempo entre 20 até 30 minutos pode tornar o conteúdo mais dinâmico e envolvente para os ouvintes. Esse tempo permite um aprofundamento suficiente sem ser cansativo. Caso o tema exija mais tempo, pode ser interessante dividi-lo em duas partes. É só uma dica, espelhando entre outros podcast educativos que já ouvi. No mais, parabéns pelo trabalho”.

A3 (Episódio 3): “O PodCast é claro, objetivo e dinâmico. Fácil de ouvir e compreender a mensagem. Sugiro acrescentar na discriminação do PodCast o nome do entrevistado”.

A4 (Episódio 2): “Experiência muito enriquecedora. Para um leigo no assunto como eu, posso dizer que o tema foi abordado de maneira aprofundada, tocando em diversos aspectos da questão, mas ao mesmo tempo com linguagem simples, tornando o conteúdo facilmente compreensível. Achei excelente e merece meus sinceros parabéns!”.

A5 (Episódio 1): “A utilização da música de fundo no episódio 01 dificultou um pouco a concentração, em alguns momentos. Seria interessante a gravação de episódios em formato de vídeos que acredito contribua com o engajamento do público habituado com este formato de mídia”.

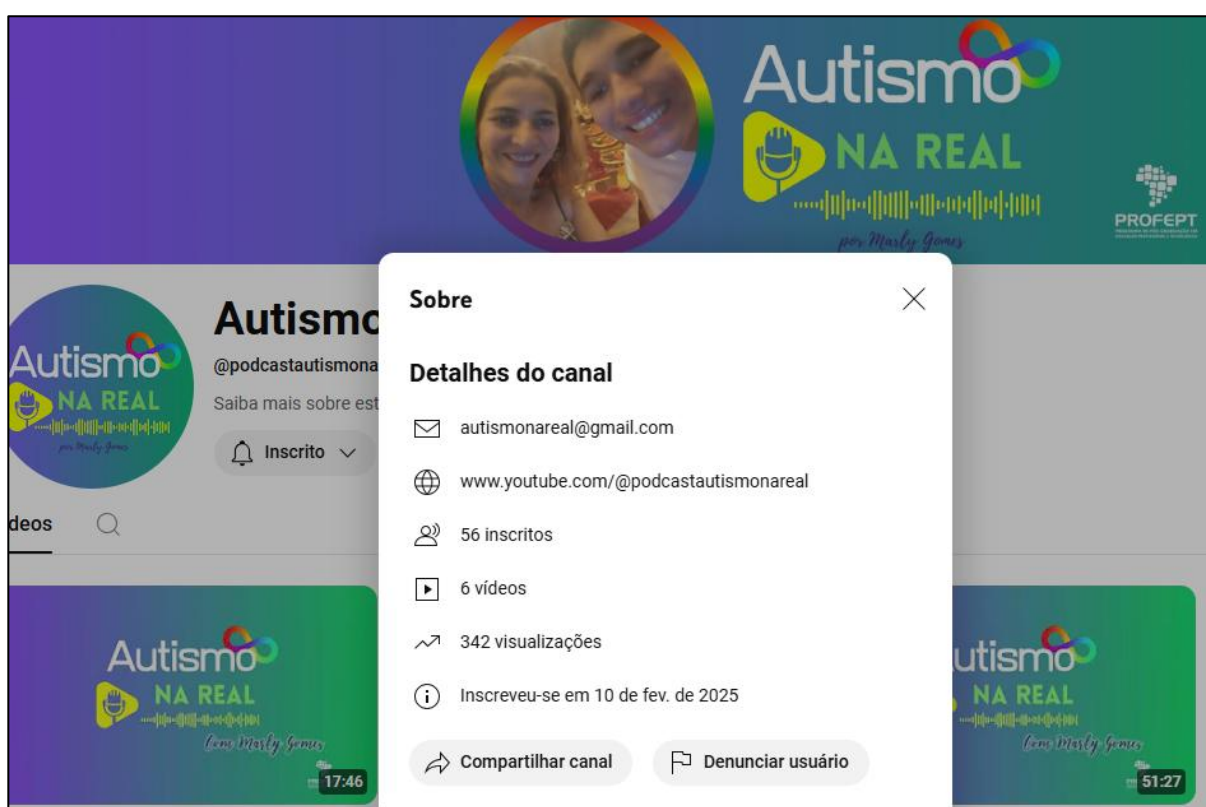
A6 (Episódio 6): “Acredito que este produto educacional proporcionará a comunidade acadêmica e aos responsáveis pelos estudantes com TEA esclarecimentos sobre as diferentes camadas que envolvem a inclusão desses alunos na EPT. Como muitos diagnósticos estão ocorrendo de forma tardia, este produto educacional poderá ser o pontapé para uma melhor compreensão dos direitos desses sujeitos nas instituições, além de viabilizar estratégias didático-pedagógicas que dialoguem com as demandas desses alunos. Além disso, sugiro que a pesquisadora inicie grupos de acolhimento para os pais e mães atípicos, visto que observo uma carência desses espaços em nossa região”.

A7 (Episódio 5): “O tema do produto educacional é muito pertinente principalmente por ser voltado para os IFs onde os Napnees assim como a utilização do PEI ainda são considerados relativamente recentes. A entrevistadora conduziu a entrevista de forma leve e descontraída, o que tornou a escuta prazerosa, as perguntas foram muito bem colocadas diante do pouco tempo de entrevista, enfim achei muito bom o produto”.

5.4 Divulgação

Tendo em vista a apreciação crítica dos avaliadores, o produto educacional recebeu algumas implementações conforme sugestões e foi submetido à validação pela banca de mestrado. Apesar disso, algumas sugestões não puderam ser acatadas, devido à gravação prévia dos episódios (eliminar ou reduzir a música de fundo e compactar o tempo de duração dos episódios, etc.). Essas avaliações serão levadas em consideração para a gravação da próxima temporada do *podcast*. Posteriormente, promoveu-se a etapa de divulgação do *podcast* intitulado “Autismo na Real”, para que ele pudesse atingir um público expressivo, e, por consequência, que a mensagem de inclusão fosse propagada. Foi criado um canal na plataforma de vídeos YouTube chamado “Autismo na Real” (no dia 10 de fevereiro de 2025).

Figura 6 – Detalhes do canal

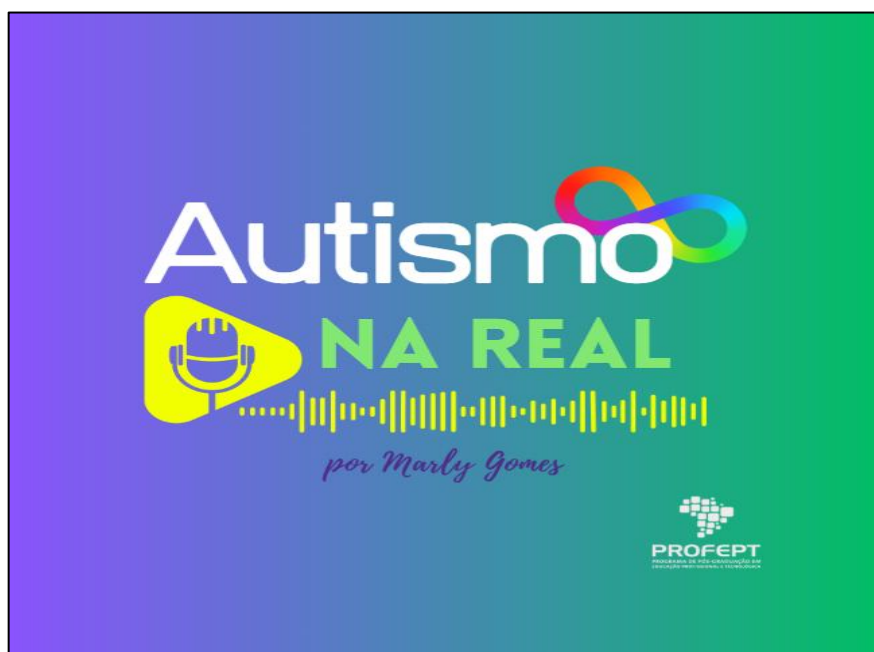


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A capa do perfil foi elaborada empregando-se uma estética atrativa com cores vibrantes, um *design* minimalista e elementos visuais que remetem ao autismo (símbolo do infinito, que representa a pluralidade do espectro autista) e à natureza

sonora do produto (microfone e ondas sonoras). A identificação nominal da pesquisadora (Marly Gomes) e o uso de uma fotografia pessoal com seu filho autista visa a humanizar o recurso educacional, buscando gerar identificação afetiva e proximidade com os ouvintes.

Figura 7 – Capa do perfil do YouTube



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Os episódios do *podcast* foram disponibilizados gratuitamente para o público em geral no YouTube no dia 13 de fevereiro de 2025. Até o dia 11 de março de 2025, o canal conta com 458 visualizações ao todo e uma média de 78 por vídeo. Para ampliar esses números, pretende-se registrar o produto elaborado no Portal EduCAPES⁴ e no Repositório do IFMG,⁵ enviar o *link* de acesso das gravações por *e-mail* aos NAPNEEs do IFMG e criar um perfil no *Instagram* para divulgação do recurso educacional. Na plataforma, há comentários feitos pelos ouvintes sobre o produto educacional.

⁴ O link encontra-se disponível: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1000383?mode=full>. Acesso em: 27 jun. 2025.

⁵ O link encontra-se disponível: <https://repositorio.ifmg.edu.br/items/04f98032-fbdc-4e11-96a4-3b7ef7136cf6>. Acesso em: 5 jul. 2025.

Quadro 8 - Comentários no canal do Youtube

<p>“Boa tarde, é muito importante saber do engajamento, de como foi a conquista árdua de Berenice Piana. Tantas mães que procuram ajuda e agora estão começando a ter apoio, leis para amparar seus filhos com transtorno do espectro autista.” (ep.6).</p>
<p>“Parabéns Marly e toda a equipe que esteve com vc até aqui. Estou na torcida para mais episódios! Tenho aprendido muito, obrigada pela partilha.” (ep.6).</p>
<p>“Parabéns Marly, muito importante a informação correta para melhor esclarecimentos!” (ep.1).</p>
<p>“Parabéns a todas as pessoas envolvidas neste trabalho!” (ep.1).</p>
<p>“Quanta informação valiosa! Parabéns Marly!” (ep. 1).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos comentários do canal do Youtube “AutismoNaReal” (2025).

Diante do exposto, acredita-se que o produto educacional tem potencial de trazer contribuições relativas à inclusão de autistas não somente na Educação Profissional e Tecnológica e em instituições de ensino que estão para além dessa modalidade, mas também na sociedade de forma geral. O *podcast* pode ser acessado por meio do seguinte *link*: <https://www.youtube.com/@podcastautismonareal>. Na sequência, serão apontadas as reflexões e considerações sobre a presente investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa esteve pautado na perspectiva de uma Educação Profissional e Tecnológica orientada pelos preceitos da inclusão e da universalização do acesso, da permanência e da qualidade de ensino. Para tanto, reforçou-se a necessidade de zelar pela materialização de uma educação que visa a uma formação humana integral e omnilateral, com foco na inclusão dos alunos autistas na EPT. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem nos Institutos Federais devem estar fundamentados em ações que fortaleçam a inclusão do público-alvo da educação inclusiva. Esta investigação se debruçou sobre a análise de como

se fundamentam as práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na EPT, visando a construção de uma sociedade mais igualitária.

Na construção da pesquisa, diversas perguntas se entrelaçaram guiando o trabalho, a saber: como se dá a inclusão de estudantes autistas na EPT? De que forma os Institutos Federais acolhem esse grupo, reconhecendo as suas especificidades educativas? Qual é a compreensão dos docentes do Ensino Médio Integrado sobre o transtorno? E, no momento de concluir esta dissertação, retoma-se o seu ponto de partida: a motivação de conhecer o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), analisando como se fundamentam as práticas educativas direcionadas a esses discentes nessa modalidade de ensino.

Para analisar a compreensão dos docentes do Ensino Médio Integrado do *campus* selecionado do IFMG sobre o autismo e o caráter plural do transtorno (comportamental, social, educacional), sendo o primeiro objetivo específico, coletaram-se dados por meio de questionários, mapeando-se as dificuldades que eles encontram acerca do entendimento do autismo. Os docentes que responderam o questionário da pesquisa demonstraram uma compreensão do autismo limitada. Isso pode ser comprovado pelos dados: (a) 90,3% dos docentes participantes da pesquisa não tiveram formação inicial sobre a inclusão de Pessoas com necessidades Educacionais Específicas (PNEEs); (b) 74,20% não participaram de formação continuada sobre a inclusão específica de alunos autistas; (c) 80,60% apresentam dúvidas sobre os níveis de suporte e suas características; (d) e 64,50% encontram desafios nas práticas educativas direcionadas aos estudantes autistas.

Os principais no que diz respeito às práticas educativas identificados foram: falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao ensino desse aluno (75,00%), adaptações de materiais didáticos (53,60%), ausência e/ou baixa qualidade de recursos educacionais para efetuar a adaptação das atividades (42,90%), flexibilização do currículo (35,70%) e, por fim, falta de suporte e de apoio pedagógico da instituição (14,30%). Foi evidenciado o desconhecimento dos docentes sobre os níveis de suporte e suas características, a compreensão de determinados comportamentos e formas de manejá-los, adequações sensoriais no ambiente escolar, mediação nas habilidades sociais e as ações pedagógicas pertinentes aos alunos autistas.

Com base nesses dados, vislumbra-se diferentes possibilidades de medidas interventivas no *locus* da investigação com vistas à inclusão dos estudantes autistas, as quais perpassam a formação de professores, os investimentos para a aquisição de recursos educacionais e de materiais didáticos acessíveis, a revisão de grades curriculares e o amparo institucional. A análise das respostas dos questionários e da entrevista aponta para uma valorização do NAPNEE como um setor que cumpre o seu papel de orientação quanto às práticas pedagógicas voltadas ao público com necessidades educacionais específicas.

O setor tem se mostrado como um importante aliado não apenas para o acolhimento e o ingresso desses estudantes no IFMG, mas também para a permanência desses alunos nos cursos – com foco na qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, é possível afirmar que o NAPNEE tem atendido às determinações legais ao promover a inclusão educacional, partindo de uma visão da formação integral e omnilateral, na busca pelo respeito, pela igualdade de oportunidades e pela autonomia desses educandos. Apesar disso, há um caminho a ser percorrido para o aprimoramento e o fortalecimento das ações desse setor tão recente no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais.

Listaram-se, neste estudo, para o cumprimento do segundo objetivo específico, as principais necessidades do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) para a inclusão dos alunos autistas em um dos *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais. São elas: (a) limitada capacitação dos docentes no que se refere ao conhecimento sobre o autismo e a construção do PEI (Plano Educacional Individualizado), (b) ausência de recursos financeiros próprios para a gestão de demandas internas do setor, (c) falta de suporte de políticas públicas do Sistema Único de Saúde (SUS) para o diagnóstico e o acompanhamento de autistas e (d) dificuldade de diálogo entre o NAPNEE e outros setores da instituição. Logo, percebe-se que são imprescindíveis ações interventivas conjuntas do IFMG em diálogo com as políticas públicas de saúde promovidas pelo Estado, já que essa articulação seria positiva para a garantia de qualidade de vida e de bem-estar dos alunos autistas.

Com a finalidade de se atingir o terceiro objetivo específico - descrever o autismo -, buscou-se utilizar referências bibliográficas que auxiliaram o processo de entendimento acerca do transtorno, de uma forma aprofundada, e da inclusão do aluno autista no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Partindo das

questões que orientaram o processo de pesquisa, o Referencial Teórico da dissertação tratou da história e da etiologia do autismo, dos modelos cognitivos e da inclusão do aluno autista na EPT.

Para atingir o quarto objetivo específico, desenvolveu-se e submeteu-se à validação um produto educacional, a saber, um *podcast* com seis episódios versando sobre temas relacionados ao autismo. A construção do roteiro e a seleção dos convidados levaram em consideração a análise dos dados dos questionários e da entrevista em se tratando dos principais desafios citados por eles no que se refere à inclusão educacional. Sendo assim, identificaram-se lacunas a serem preenchidas relativas aos conhecimentos atualizados sobre o autismo, para que educadores do Ensino Médio Integrado possam construir práticas pedagógicas mais inclusivas, as quais respeitem a diversidade e sejam direcionadas a partir de abordagens científicas sobre o transtorno.

Avaliou-se que o produto educacional elaborado é útil não somente para os docentes dos Institutos Federais, mas para toda a comunidade acadêmica que se interesse pelo tema. Dos seis episódios produzidos, três deles têm como objetivo propiciar conhecimentos teóricos de algumas especificidades do autismo, baseados em evidências científicas, como a conceituação do autismo, os critérios diagnósticos, os níveis de suporte, a teoria da mente e a integração sensorial. No que se refere às práticas educativas, um episódio traz discussões importantes sobre a efetividade do Plano Educacional Individualizado (PEI), e, por fim, dois episódios abordam as vivências de pessoas autistas no mundo acadêmico, no trabalho e na sociedade. Pretende-se que o material educativo produzido tenha uma abrangência que vá além das contribuições para as práticas educativas na EPT, mas que também atinja um público mais amplo com o intuito de incentivar a promoção da conscientização e reflexões das potencialidades da pessoa autista.

Entende-se a inclusão como um processo e - diante de uma longa história caracterizada por barreiras sociais e um ensino segregado ofertado às pessoas com deficiência - esta pesquisa assume uma função política no sentido de externalizar a urgência do aprimoramento de práticas educativas inclusivas no âmbito da EPT. Sabe-se que essa é uma demanda latente no contexto social contemporâneo, influenciada por uma esfera macro (legislação educacional, políticas públicas no âmbito do SUS) e por uma esfera micro (atitudes e crenças dos profissionais que atuam dentro dos Institutos Federais). Diante disso, o estudo possibilitou identificar a função do

NAPNEE no acolhimento e no acompanhamento dos educandos autistas, orientando-se por uma perspectiva inclusiva, ainda que com algumas fragilidades, por exemplo, a não construção do PEI.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi aplicada - resultando em um produto educacional - e exploratória por se propor a pensar sobre um assunto incipiente na literatura. A abordagem qualiquantitativa possibilitou a interpretação do fenômeno, associando dados numéricos e sentidos/significados. As técnicas selecionadas (estudo de caso e pesquisas bibliográfica e documental) deram suporte para a construção de reflexões sobre a temática de interesse. Aponta-se como desafio, na coleta de dados, a dificuldade de obtenção de respostas por parte dos docentes. De 196, apenas 31 participaram dos questionários (aproximadamente 15%).

Pode-se elencar como limitação o fato de a pesquisa ter adotado como técnica o estudo de caso, que, muitas vezes, pode representar a realidade de apenas um Instituto Federal de Minas Gerais, impossibilitando uma visão mais ampla sobre a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica como um todo. Para a continuidade da investigação, sugere-se compreender como se dá a inclusão desses discentes nos demais campi do IFMG (dezessete instituições), com o intuito de se ampliarem/aprofundarem os estudos que se debruçam sobre essa temática.

Por fim, pontua-se o impacto desta pesquisa no desenvolvimento tecnológico e científico. No que se refere ao científico, produziram-se conhecimentos teóricos que tratam dos processos, das dificuldades e das potencialidades do acolhimento e da inclusão de educandos autistas na Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase no Ensino Médio Integrado. Foi realizada uma publicação de um artigo no *e-book* “nome” do ProfEPT/2025 IFMG - *Campus* Ouro Branco, contemplando duas seções do Referencial Teórico da dissertação, intitulado “História do autismo: um percurso das primeiras descrições até os dias atuais e possibilidades da educação para autistas na Educação Profissional e Tecnológica”. Como contribuição tecnológica, pode-se citar a construção de um *podcast*, que está tendo uma ampla divulgação por meio de um canal do Youtube, com acesso livre e que está oferecendo aos ouvintes conteúdos relevantes sobre a temática do autismo de uma forma aprofundada, utilizando uma linguagem acessível e em um formato dinâmico, o qual propicia o conhecimento para qualquer pessoa, independentemente de sua formação acadêmica.

A ação de construir esta pesquisa, ao longo de minha vivência como estudante do Mestrado ProfEPT, foi uma experiência acadêmica que me (trans)formou como

pesquisadora, profissional e ser humano. A temática “autismo” não foi simplesmente um objeto de estudo aleatório sobre o qual lancei meu olhar investigativo, mas uma realidade que atravessa a minha vida como mãe atípica e psicóloga. Meu filho é a minha inspiração para que eu lute pela inclusão de alunos autistas e também para que eu amplie os meus conhecimentos científicos e possa compartilhá-los com outros pesquisadores e com a sociedade em geral. O *podcast* cumpre essa missão de democratizar e de compartilhar informações acerca do transtorno (com foco no campo educacional), possibilitando trocas de experiências que possam - ainda que pontualmente - contribuir para a construção de uma sociedade mais empática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s./], v. 52. n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 23 de jul. 2023.

BARBOSA, D. C. B.; ANDRADE, A. A. Teoria da Mente no contexto escolar: estratégias e intervenção. In: BORGES, A. A.; NOGUEIRA, M. L. M (Org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 111 – 137.

BARTOSZECK, A. B.; GROSSI, M. G. R. A neurociência do autismo. In: BORGES, A. A.; NOGUEIRA, M. L. M. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 35-65.

BETTELHEIM, B. **Sobrevivência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BLEULER, E. **As esquizofrenia: psiquiatria**. 15. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1985.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 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. Diário Oficial da União, Brasília: 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Orientação aos Sistemas de Ensino para a

implementação da Lei nº 12.764/2012. Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Brasília, 2013. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-24-de-2013-secadi-orientacao-sos-sistemas-de-ensino-para-a-implementacao-da-lei-no-12-764-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília: 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2015/lei/113146.htm. Acesso: 4 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília: 29 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13409.htm#art. Acesso: 4 nov. 2024.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes únicas**: aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Gente Editora, 2019.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. S.; COZZA; H. F. P. Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e relação com desatenção e hiperatividade. **Avaliação Neuropsicológica**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 51-60, 2007.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. CDC: Saving Lives, Protecting People (site). Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CRUZ, L. P.; CAMARGOS, W.; FACCHIN, C. T. Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento. In: CAMARGOS, W (Org.). **Modelos Cognitivos dos Transtornos do Espectro do Autismo**, Belo Horizonte: ArteSã, 2018. p. 161–183.

DIAS, N. M.; MENEZES, A.; SEABRA, A. G. Alteração das Funções Executivas em crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia**: A história do Autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411–423, 2016.
FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, T.; VORCARO, A. **Tratamento psicanalítico de crianças autistas: diálogo com múltiplas experiências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FOSCHINI, A. C.; TADDEI, R. R. Coleção conquiste a rede - **Podcast**. Livros Grátis, 2006. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61696/podcast-colecao-conquiste-arede>. Acesso em: 5 jan. 2025.

GAZZANIGA, M.; IVRY, R.; MANGUN, G. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. Resolução nº 22 de 03 de novembro de 2016. Dispõe sobre a regulamentação funcionamento e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/napnee-reforca-aco-es-de-inclusao-no-ifmg/Resoluo0222016RegulamentodoNAPNEE.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2024.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. São Paulo: Escuta, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/AdrianaMenezes>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/>. Acesso em: 5 nov. 2024.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN: 2010.

PEREIRA, G. T. M.; BRITO, W. A. Estado da arte sobre autismo e educação

integrada. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 8, n. 1, n. p, 2019. Disponível em: <http://portaleducação.anapolis.go.gov.br:8115/revistaanapolisdigital/wpcontent/uploads/vol8/08.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação e Realidade**, [s./], v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYmr6MvJbr3WygLfGLBrm5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2024.

RAHME, M. M. F. **Laço Social e Educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

RIZZOLATI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. Espelhos na Mente. **Scientific American Brasil**, [s./], p. 44-51, 2006

ROGERS, S.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo – Modelo Denver para Promoção da Linguagem, da Aprendizagem e da Socialização**. Lisboa: Lidel, 2010.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SHIMONO, S. O. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: Microsoft Word-SUMIKOOKI SHIMONO_v2.doc-pdfMachinefromBroadgunSoftware,[http://pdfmachine.com,agreatPDF writer utility!\(usp.br\)](http://pdfmachine.com,agreatPDF writer utility!(usp.br)) Acesso em: 27 jul. 2024.

TAYLOR, L. E.; SWERDFEGER, A. L.; ESLICK, G. D. *Vaccines are not associated with autism: An evidence-based meta-analysis of case-control and cohort studies*. **Elsevier**, [s./], v. 32, n. 29, p. 3623-3629, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução por Robert Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XAVIER, G. C.; BEMFICA, S. **Diversidade e inclusão**. Belo Horizonte: IFMG, 2020.

ZONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educacional Especial**, [s./], v. 33, p. 1-24, 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Função (ocupação profissional):****Gênero:****Idade:****Escolaridade:**

- 1) Há quanto tempo o NAPNEE foi inaugurado e o tempo que você atua como Coordenador ou Pedagogo?
- 2) Qual é o número de alunos autistas, com laudo, matriculados na Instituição e qual o nível de suporte deles? (I, II, III)
- 3) Quando o aluno que utiliza cotas específicas para deficiência é matriculado, existem adaptações no ato da prova?
- 4) Como se dá o processo de acolhimento do aluno autista na instituição? Existe algum tipo de recepção desse estudante? Como isso ocorre?
- 5) Você considera satisfatórios os recursos existentes na instituição para fomentar a inclusão de alunos autistas, como espaço físico, recursos pedagógicos, materiais de apoio e profissionais capacitados? Justifique sua resposta.
- 6) Como se dá a interlocução do NAPNEE com outros setores da instituição como o Núcleo do Setor Pedagógico, Setor da Saúde e Coordenação do Curso em relação às demandas dos educandos autistas?
- 7) O NAPNEE possui uma verba própria para gerir as demandas necessárias para fomentar a inclusão dos alunos autistas? Discorra sobre.
- 8) O NAPNEE conta com o professor de AEE (atendimento educacional especializado)? Como se dá este trabalho junto aos docentes que possuem alunos autistas?
- 9) Existe uma interlocução junto a outros NAPNEEs do IFMG para trocas de experiências quanto à inclusão de alunos autistas? Como isso ocorre atualmente?
- 10) Na sua opinião, os docentes que possuem alunos autistas estão capacitados o suficiente e buscam se atualizar na temática do autismo? Explique.
- 11) Na sua opinião, quais os maiores desafios para a inclusão dos alunos autistas? Como você imagina que eles poderiam ser superados?

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO / DOCENTES**Gênero:****Idade:****Escolaridade:**

1 - Há quanto tempo atua na Instituição:

- menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Há mais de 10 anos
- Prefiro não responder

2 - Qual o curso que você leciona no Ensino Médio Integrado?

- Administração
- Automação
- Edificação
- Metalurgia
- Mineração

3 - Qual é a área da disciplina que você ministra nos cursos do Ensino Médio Integrado?

- Área técnica
- Área básica

4 - Em sua formação inicial, você cursou disciplinas que tiveram conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas?

- Sim
- Não

5 - Já participou de curso ou de programa de capacitação/formação continuada especialmente voltados à inclusão escolar de alunos diagnosticados com autismo?

- Sim
- Não

6 - Você já ministrou aulas para alunos diagnosticados com autismo ou já teve contato com pessoas diagnosticadas com o transtorno em outros contextos sociais?

- Sim
- Não

7 - Atualmente, você ministra aulas para alunos diagnosticados com autismo?

- Sim
- Não
- Não sei dizer

8 - Em 2013, tivemos mudanças nos níveis de suporte e gravidade para o autismo de acordo com o DSM – 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que passou a ser dividido em três níveis diferentes: nível I (leve), nível II (moderado) e nível III (severo). Você tem dúvidas em relação à classificação dos

diferentes níveis de suporte e suas características?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

9 - Na instituição de ensino em que trabalha, você recebe orientações sobre o ensino para alunos com autismo?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

10 - Se sim, de que maneira?

- Durante as reuniões de curso/turma
- Durante conversas com o coordenador pedagógico
- Com os pais ou responsáveis dos alunos
- Por meio do NAPNEE
- Coordenadoria Sociopedagógica e Equipe de Formação Continuada
- Outros _____

11 - Você encontra desafio(s) em suas práticas educativas junto aos alunos diagnosticados com autismo?

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

12 - Se sim, assinale a seguir o (s) desafio (s) no que diz respeito à prática educativa voltada aos alunos diagnosticados com autismo (poderá assinalar mais de um item):

- Adaptações de materiais didáticos
- Falta de suporte e de apoio pedagógico da instituição
- Ausência e/ou baixa qualidade de recursos educacionais para efetuar a adaptação das atividades
- Falta de conhecimento sobre as estratégias pedagógicas adequadas ao ensino desse aluno
- Flexibilização do currículo
- Outros _____
- Prefiro não responder.

13 - Especificamente em sua vivência como docente, em sala de aula, convivendo com alunos autistas, quais são as principais dificuldades que você destacaria em relação à compreensão do comportamento e à abordagem desse aluno (poderá assinalar mais de um item):

- Falta de conhecimento sobre o transtorno
- Adequações sensoriais no ambiente da sala de aula
- Entendimento de determinados comportamentos e saber manejá-los
- Mediação nas habilidades sociais
- Comunicação com o aluno autista
- Outros _____
- Prefiro não responder

14 - O PEI (Plano Educacional Individualizado) é uma ferramenta para otimizar o

processo de ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência ou outras especificidades, constituindo-se como um recurso pedagógico com foco individualizado no aluno. Em sua prática pedagógica, essa ferramenta é construída de forma colaborativa com outros setores como o NAPNEE, setor pedagógico, Atendimento Educacional Especializado (AEE), familiares, equipe clínica externa e o próprio aluno, quando convier?

Sim

Não

Na instituição onde atuo, não há um Plano Educacional Individualizado nestes moldes

Não tenho conhecimento da existência deste plano

Prefiro não responder

15 - As orientações realizadas pelo NAPNEE têm ajudado no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno diagnosticado com autismo?

Sim

Não

Na instituição onde atuo, não há orientações por parte do NAPNEE em relação às estratégias de ensino/aprendizagem voltadas aos estudantes com autismo

Prefiro não responder

16 - Se sim, de que maneira?

Reuniões presenciais com a equipe do NAPNEE

Reuniões online com a equipe do NAPNEE

Conversas pontuais através de e-mail ou Whatsapp.

Discussão de caso ampliada com a equipe do NAPNEE e outros setores quando julgarem necessário.

Outros _____

Prefiro não responder.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1 - A duração dos episódios está satisfatória?

2 - A qualidade do som dos episódios está satisfatória?

3 - Existe clareza nas perguntas e respostas durante os episódios?

4 - O nível de interação entre o entrevistador e o convidado está satisfatória?

5 - O tema abordado é considerado relevante para ser discutido na sociedade atual?

6 - O podcast será útil para a comunidade acadêmica dos Institutos Federais, como a um público em geral, interessados ao tema?

7 - Este podcast me proporcionou informações e conhecimentos novos relacionados à inclusão?

Se fosse possível mencionar três palavras que representem o Produto Educacional, quais você utilizaria?

Faça uma avaliação da experiência de ouvir nosso Podcast. Teça comentários e/ou sugestões em relação ao episódio que você ouvir. Nos ajude aprimorar nosso Produto Educacional.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTA

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): desafios e perspectivas”** que tem como objetivo geral investigar como se fundamenta as práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Minas Gerais – campus Ouro Preto . Sua realização se justifica pela carência de estudos que se pautem especificamente na inclusão de alunos autistas na EPT e a necessidade de desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de ensino aprendizagem do aluno com autismo. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados por meio de uma entrevista semiestruturada. Nela você responderá perguntas relativas aos principais desafios para a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional Tecnológica (EPT). As respostas dadas por meio da entrevista serão gravadas (somente áudio), se assim for permitido, para ser o mais fidedigno a elas, estando à sua disposição para ouvir, se assim o desejar. Ademais, o Instituto na qual você trabalha também poderá ser selecionado para aplicação do produto educacional, que será desenvolvido pela pesquisadora. Este produto consistirá em elaborar uma série de podcast com seis episódios com a temática do autismo levando em consideração os principais desafios da inclusão nos Institutos Federais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS: Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que as entrevistas podem causar devido a algum tema sensível ou até mesmo cansaço mental, desconforto e alteração na motivação durante sua realização. Caso isso ocorra, você poderá fazer uma pausa; não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto e em qualquer momento em que considerar necessário. Ademais, você poderá contar com a assistência de um psicólogo para atendimento individualizado, sem custos, no período das entrevistas. Os benefícios da pesquisa incluem a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar sua experiência, contribuir com a construção do conhecimento em sua área de atuação e enriquecer a sua prática docente.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: As entrevistas serão transcritos e armazenadas, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora, Marly Gomes de Santana e sua orientadora, Gláucia do Carmo Xavier. As transcrições serão realizadas pelas pesquisadoras e serão mantidas em um HD externo, com senha codificada, desvinculado da internet para que não haja risco de vazamentos de dados. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16 e, com o fim deste prazo, será descartado”.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Asseguramos que suas falas/opiniões emitidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e veículos de divulgação científica e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. Em qualquer fase da pesquisa, você poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo. Você poderá contatar também o Comitê de Ética para esclarecimentos sobre questões éticas em pesquisa. Esperamos que este estudo contribua para a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente, o produto educacional será divulgado pelos NAPNEES para auxiliar os professores quando receberem um aluno autista. Os profissionais da educação poderão recorrer ao material para um estudo sobre a temática. Este trabalho será útil para um aprofundamento do tema, mas não substituirá o olhar cuidadoso e interessado do professor com o referido aluno visando apreender a sua particularidade que é única dentro da diversidade do espectro, propondo intervenções que serão úteis e valiosas para a sua inclusão no espaço educacional.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais. Se estiver de acordo favor assinar o presente termo. Esse termo será emitido em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Marly Gomes de Santana certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: marlyasantana013@gmail.com.br; telefone (31)984451738- Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br e telefone (31) 2513 5249.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____, _____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): desafios e perspectivas”** que tem como objetivo geral investigar como se fundamenta as práticas educativas para a inclusão dos alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Minas Gerais – campus Ouro Preto. Sua realização se justifica pela carência de estudos que se pautem especificamente na inclusão de alunos autistas na EPT e a necessidade de desenvolvimento de ações que favoreçam o processo de ensino aprendizagem do aluno com autismo. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados por meio de um questionário presencial. Nele você responderá perguntas relativas aos principais desafios para a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Ademais, o Instituto na qual você trabalha também poderá ser selecionado para aplicação do produto educacional, que será desenvolvido pela pesquisadora. Este produto consistirá em elaborar uma série de podcast com seis episódios com a temática do autismo levando em consideração os principais desafios da inclusão nos Institutos Federais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS: Apesar dos riscos serem mínimos, é importante considerar os impactos emocionais que os questionários podem causar devido a algum tema sensível ou até mesmo cansaço mental, desconforto e alteração na motivação durante sua realização. Caso isso ocorra, você poderá fazer uma pausa; não responder perguntas que gerem qualquer tipo de desconforto e em qualquer momento em que considerar necessário. Ademais, você poderá contar com a assistência de um psicólogo para atendimento individualizado, sem custos, no período dos questionários. Os benefícios da pesquisa incluem a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, compartilhar sua experiência, contribuir com a construção do conhecimento em sua área de atuação e enriquecer a sua prática docente.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: O resultado dos questionários serão transcritos e armazenados, mas somente terão acesso a elas a pesquisadora, Marly Gomes de Santana e sua orientadora, Gláucia do Carmo Xavier. As transcrições serão realizadas pelas pesquisadoras e serão mantidas em um HD externo, com senha codificada, desvinculado da internet para que não haja risco de vazamentos de dados. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resoluções do CNS nº 466/12 e nº 510/16 e, com o fim deste prazo, será descartado”.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Asseguramos que suas falas/opiniões emitidas serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa e veículos de divulgação científica e que serão mantidos o sigilo e anonimato das informações aqui contidas. Em qualquer fase da pesquisa, você

poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo. Você poderá contatar também o Comitê de Ética para esclarecimentos sobre questões éticas em pesquisa. Esperamos que este estudo contribua para a inclusão de alunos autistas na Educação Profissional e Tecnológica. Primeiramente, o produto educacional será divulgado pelos NAPNEES para auxiliar os professores quando receberem um aluno autista. Os profissionais da educação poderão recorrer ao material para um estudo sobre a temática. Este trabalho será útil para um aprofundamento do tema, mas não substituirá o olhar cuidadoso e interessado do professor com o referido aluno visando apreender a sua particularidade que é única dentro da diversidade do espectro, propondo intervenções que serão úteis e valiosas para a sua inclusão no espaço educacional.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais. Se estiver de acordo favor assinar o presente termo. Esse termo será emitido em duas vias, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. A pesquisadora Marly Gomes de Santana certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar a pesquisadora citada acima nos contatos: marlyasantana013@gmail.com; telefone (31)984451738- Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br e telefone (31) 2513 5249.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____, _____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, **AUTORIZO**, por meio deste termo,

os responsáveis pela pesquisa intitulada “ **A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e perspectivas**”, a realizarem a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

- a. poderei ler a transcrição de minha gravação;
- b. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
- c. minha imagem não será gravada e minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
- d. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
- e. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Camila Nogueira, e após esse período, serão destruídos e,
- f. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Por ser verdade, assino e rubrico o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Local, dia de mês de 20__.

[Nome por extenso do(a) participante de pesquisa]