

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MARIA HELENA PEREIRA MAGALHÃES

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

ANÁPOLIS – GO
2021

MARIA HELENA PEREIRA MAGALHÃES

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

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

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dayanna Pereira dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira

M188i A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma análise dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás / Maria Helena Pereira Magalhães – – Anápolis: IFG, 2021.

157 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Dayanna Pereira dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Transtorno de espectro autista. 2. Estudantes - inclusão. 3. Instituto Federal de Goiás (IFG). 4. NAPNE. I. SANTOS, Dayanna Pereira dos orien.. II. Título.

CDD 370.7

MARIA HELENA PEREIRA MAGALHÃES

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 30 de agosto de 2021, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Dayanna Pereira dos Santos
Presidente da Banca / Orientador(a)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira
Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof^ª. Dra. Elaine Nicolodi
Membro Externo
Faculdade Uni Araguaia



Programa de Pós-Graduação
Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 30 (trinta) do mês de agosto do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado “**A Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Uma Análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás**” e respectivo Produto Educacional de autoria de **Maria Helena Pereira Magalhães**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Dayanna Pereira dos Santos-IFG/ProfEPT** (Orientadora e Presidente da Banca), **Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia** (Avaliadora Externa) e pelo professor: **Dr. Alessandro Silva de Oliveira-IFG/ProfEPT** (Avaliadora Interna).

Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Maria Helena Pereira Magalhães**.

Anápolis -GO, 30 de agosto de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Dayanna Pereira dos Santos-IFG/ProfEPT(Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dr. Alessandro Silva de Oliveira -IFG /ProfEPT
3. A presidente da Banca assina a ata pela profa. Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia-UFG*
3. Maria Helena Pereira Magalhães–Discente do ProfEPT

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Elaine Nicolodi-UniAraguaia** que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/09/2021 15:13:41.
- **Maria Helena Pereira Magalhaes, ASSISTENTE SOCIAL**, em 30/09/2021 15:10:04.
- **Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/09/2021 14:51:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 30/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 205239

Código de Autenticação: 711b484b0d



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Maria Helena Pereira Magalhães

Matrícula: 20192060150200

Título do Trabalho: A Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Uma Análise a partir dos Núcleos de Atendimentos as Pessoas com Necessidades Específicas.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

____Anápolis____, _04___/ _11___/ _2021___.
Local Data

Maria Helena Pereira Magalhães

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, Juliana, Janaina e Josy, que estiveram ao meu lado durante todos os momentos desta caminhada e com as quais divido esta vitória alcançada. Dedico também a todos(as) que por algum motivo não puderam estudar no tempo e espaço considerado ideal.

Aos meus pais, Agostinho (in memoriam) e Maria Rita, pela vida e exemplo de persistência em busca de realizar sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, saúde, sabedoria e disposição para continuar meus estudos, mesmo quando tudo se apresentou como um túnel escuro; o Senhor foi minha LUZ.

À minha família, minhas filhas, meus irmãos e irmãs, minha mãe e meu pai, pelo dom da vida, e todos os amigos, que, durante esses dois anos de jornada de estudos, me deram todo o apoio necessário, compreendendo-me nos momentos de ausência familiar e dando todo suporte necessário.

À minha orientadora, professora Dra. Dayanna Pereira dos Santos, que não mediu esforços para me atender, deu todo suporte e orientação necessária, indicou os melhores caminhos a seguir e assim, durante esta jornada, nossa relação tornou-se mais do que a de orientadora e orientanda, mas de amigas.

Aos membros da banca avaliadora, professor Dr. Alessandro Silva de Oliveira e professora Dra. Elaine Nicolodi, que trouxeram contribuições importantes para minha pesquisa, enriquecendo a discussão e contribuindo construtivamente para a melhoria desta dissertação.

Aos professores(as) do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Câmpus Anápolis, que compartilharam seus conhecimentos e trouxeram para o debate e reflexão os novos olhares sobre a EPT e sobre a educação brasileira.

À coordenação local do ProfEPT, na pessoa do professor Dr. Wanderley Azevedo de Brito e à Secretaria de Pós-Graduação do Câmpus Anápolis do IFG, na pessoa da Lucimar Alves de Oliveira, pelo suporte durante todas as etapas dessa formação.

Aos colegas de curso, pelo carinho e companheirismo durante esta caminhada na construção de novos conhecimentos. Ao meu colega de trabalho e amigo Wallace Pereira Sant Ana, pelo apoio e contribuição neste trabalho. Agradeço a Varlene, que prontamente corrigiu este texto.

Aos participantes da pesquisa pela disponibilidade em colaborar, apresentando os desafios enfrentados no dia a dia de trabalho, bem como as possibilidades para o enfrentamento da problemática vivenciada, contribuindo para o debate em torno da educação inclusiva na EPT e, também, para a melhoria do trabalho dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Goiás.

"O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher." (Cora Coralina).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes com TEA a partir da implementação dos NAPNE do Instituto Federal de Goiás. Para tanto, descrevemos o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, visando à apresentação dos fatos que demarcaram sua construção desde o Brasil Colonial até os dias atuais; realizamos um levantamento bibliográfico sobre o Transtorno do Espectro Autista-TEA, considerando temáticas relacionadas às primeiras descobertas sobre o autismo, a etiologia, os principais sintomas, a importância do diagnóstico precoce e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por diferentes tipos de intervenções; e, por fim, procedemos com uma reflexão de como a atuação dos NAPNE afeta o processo de escolarização das pessoas com deficiências na EPT, identificando os limites e possibilidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA no IFG, segundo as percepções dos gestores dos referidos núcleos. O percurso metodológico constitui-se por uma revisão bibliográfica e análise documental, de abordagem qualitativa, bem como uma pesquisa de campo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, resultando assim na construção do produto educacional intitulado *Cartilha Informativa de Apoio à Comunidade Escolar: Transtorno do Espectro Autista – TEA e a Inclusão no IFG*. Os resultados nos mostram que são vários os desafios e entraves enfrentados pelos NAPNE do IFG, sendo emergente a necessidade de compreender e implementar as políticas públicas que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Também constatamos, tanto nos estudos teóricos quanto na pesquisa de campo, a necessidade de ampliar os investimentos de recursos humanos e financeiros em ações de caráter inclusivo no âmbito do IFG.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; NAPNE; IFG.

ABSTRACT

This research aims to understand the inclusion process of students with ASD from the implementation of NAPNE of the Federal Institute of Goiás. To this end, we describe the historical course of Professional Education in Brazil, aiming at the presentation of the facts that demarcated its construction from Colonial Brazil to the present day; we conducted a bibliographic survey on the Autism Spectrum Disorder, considering issues related to the first discoveries about autism, the etiology, the main symptoms, the importance of early diagnosis and the development possibilities provided by different types of interventions; finally, we proceeded with a reflection on how the actions of NAPNEs affect the process of schooling of people with disabilities in the PTE, identifying the limits and possibilities of access and permanence of students with ASD in the IFG, according to the perceptions of the managers of these nuclei. The methodological path consists of a bibliographic review and documentary analysis, of qualitative approach, as well as a field research, conducted from semi-structured interviews, thus resulting in the construction of the educational product entitled Information Booklet to Support for the School Community: Autism Spectrum Disorder - ASD and Inclusion in IFG. The results show us that there are several challenges and obstacles faced by IFG NAPNEs, and there is an emerging need to understand and implement public policies that deal with the Specialized Educational Attendance (SEA). It was also found, both in theoretical studies and in field research, the need to expand investments in human and financial resources in inclusive actions within the IFG.

Keywords: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; NAPNE; IFG.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada	72
Quadro 2 - Documentos normativos utilizados na análise documental	72
Quadro 3 - Formação dos/as participantes da pesquisa	76
Quadro 4 - Atuação no NAPNE	76
Quadro 5 - Quantitativo de estudantes com TEA atendidos pelo NAPNE	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	- Análise Aplicada do Comportamento
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APA	- American Psychiatric Association
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSUP	- Conselho Superior
DSM	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
IES	- Instituições de Ensino Superior
ESDM	- Modelo Denver de Intervenção Precoce
IFG	- Instituto Federal de Goiás
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
OMS	- Organização Mundial de Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PECS	- Picture Exchange Communication System
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPPI	- Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEACCH	- Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e outros prejuízos na comunicação
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	- Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O IFG EM QUESTÃO	19
1.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS A PARTIR DA LEI N.º 11.892/2008	31
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	40
3 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA NO IFG A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE).....	56
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	56
3.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IFG: O NAPNE EM QUESTÃO.....	62
4 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA, OS PARTICIPANTES E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	74
4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.2.1 Entrevista: Participante I/ Câmpus A.....	79
4.2.2 Entrevista: Participante II/ Câmpus B.....	84
4.2.3 Entrevista: Participante III/ Câmpus C	91
4.2.4 Entrevista: Participante IV/ Câmpus D	94
4.3 O PRODUTO EDUCACIONAL NO ProfEPT	99
4.3.1 O Produto Educacional e sua validação: algumas considerações	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	113
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	120
APÊNDICE C - Formulário para validação do Produto Educacional ProfEPT	121
APÊNDICE D - Produto Educacional	123
ANEXO 1 - Regulamento dos NAPNE	142

INTRODUÇÃO

Historicamente, a exclusão foi um paradigma que acompanhou as sociedades civilizadas durante séculos. Durante muito tempo, as pessoas que nasciam com alguma deformidade sofriam sanções que variavam de acordo com a cultura na qual estavam inseridas, desde o abandono até a morte. Muitas fases foram então vivenciadas no decorrer da história, para que, atualmente, pudéssemos refletir sobre este fenômeno. Nos meados do século XX, houve uma mobilização para que as pessoas com deficiências pudessem usufruir dos mesmos direitos adquiridos pelos demais cidadãos. Dessa forma, surge o conceito de inclusão como paradigma educacional.

O direito à inclusão escolar foi garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 208, que institui a educação como dever do Estado, incluindo a garantia ao atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então, há um questionamento incisivo sobre o processo de inclusão nas redes regulares de ensino devido aos entraves que impossibilitam a efetiva implantação dessa proposta nesses espaços, sobretudo em relação às especificidades de alguns tipos de deficiências, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), objeto desta pesquisa. Em relação aos entraves para a inclusão escolar de pessoas com TEA, encontramos o fato de que as políticas públicas que primam por viabilizar a inclusão desses indivíduos a uma educação inclusiva de qualidade ainda são escassas e mal articuladas.

Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva sobre as contribuições do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos.

Para atender a esse objetivo, foram propostas estas questões norteadoras: quais são as contribuições da implementação dos NAPNE no processo de inclusão dos estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica no IFG? Tal proposição implica pensar: como as políticas públicas de inclusão têm sido efetivadas no Instituto Federal de Educação de Goiás - IFG? A atuação dos NAPNE atende ao disposto na Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017? Com a instituição dos NAPNE, houve avanços no processo de inclusão escolar no IFG? Como o TEA é concebido nesse processo? A atuação do NAPNE tem proporcionado novas possibilidades de inclusão para estudantes com TEA? Qual a percepção

da equipe gestora dos NAPNE do IFG em relação ao processo de inclusão de pessoas com TEA?

O objetivo geral foi analisar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos.

Nesse sentido, foram definidos como objetivos específicos:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre o Transtorno do Espectro Autista, considerando temáticas relacionadas às primeiras descobertas sobre o autismo, a etiologia, os principais sintomas, a importância do diagnóstico precoce e as possibilidades proporcionadas por diferentes tipos de intervenções;
- Descrever, com base em estudo bibliográfico e análise documental, a evolução das políticas públicas para educação especial em âmbito nacional a partir da década de 1990;
- Identificar o modo como essas políticas são projetadas no IFG e se elas consideram as particularidades do autismo no contexto da educação profissional e tecnológica;
- Investigar de que forma a ação dos NAPNE afeta o processo de escolarização de pessoas com TEA na educação profissional e tecnológica;
- Identificar os limites e possibilidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA no IFG, segundo as percepções dos gestores dos NAPNE;
- Desenvolver um produto educacional, um material textual informativo sobre as políticas públicas a favor dos direitos da pessoa com TEA, considerando questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão. Com esse material, objetiva-se divulgar quais são os direitos das pessoas com TEA no Brasil e, por conseguinte, no IFG.

O tema em questão foi definido a partir da experiência profissional como Assistente Social do IFG – Câmpus Uruaçu, instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPCT). Como integrante do NAPNE, vivenciei a experiência de escolarização de um jovem com características de uma pessoa com TEA, desde o seu ingresso na instituição.

Desse modo, foi possível observar que os profissionais desse núcleo tiveram dificuldades em entender as relações de comunicação, aprendizagem e laços sociais que o estudante apresentava, ou seja, os membros não tinham conhecimento das características do TEA. Nesse contexto, o ingresso do estudante constituiu um desafio e uma novidade para a

equipe do núcleo, exigindo que os mesmos tivessem conhecimento e se amparassem nas orientações preconizadas pela Lei Berenice Piana – Lei n.º 12.764/2012¹ –, que trata das políticas públicas para a inclusão desses sujeitos.

Como metodologia, o caminho percorrido foi o da abordagem qualitativa, na intenção de conhecer as percepções dos gestores dos NAPNE que atendem/atenderam estudantes com TEA, desde sua implementação em 2018. Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo de conhecer a temática em questão, os documentos institucionais, bem como as políticas, leis e decretos que fazem parte desta etapa da pesquisa.

Posteriormente, foi realizada a segunda fase deste trabalho, ou seja, a coleta dos dados. Para este procedimento, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com questões previamente elaboradas. Transcritas e analisadas, estas entrevistas compuseram a reflexão que compõe a parte final desta pesquisa e ainda serviu de base na elaboração do Produto Educacional.

Na construção desta dissertação, o texto foi dividido em quatro capítulos, sendo que, no primeiro, procuramos descrever o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil num contexto de políticas assistencialistas destinadas aos “desvalidos da sorte” como forma de controle social. Além disso, discutimos a Lei n.º11.892/2008, que, apropriando-se da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica (RFECT), instituiu os Institutos Federais, os quais se configuram como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As bases teóricas que subsidiaram este capítulo foram Cunha (2005), Kuenzer (2006, 1997), Moura (2007, 2015), Ramos (2004, 2014), Saviani (2007), entre outros.

No segundo capítulo, abordamos o Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando seu processo de construção como um transtorno global do desenvolvimento infantil, os principais sinais e sintomas. A discussão é iniciada a partir do psiquiatra austríaco Leo Kanner (1943), que publicou um artigo no qual relata sua experiência com um grupo de crianças que apresentava comportamentos estranhos, dificuldades em estabelecer relações sociais com

¹ A Lei n.º 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Publicada em 28 de dezembro de 2012, representa uma conquista nesta trajetória de luta pelos direitos, dentre eles o da educação. A lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Com essa lei, o autismo passa a ser visto como uma deficiência para os meios legais, isso conforme anunciado no artigo 1º, parágrafo 2º. “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Seu artigo terceiro preconiza os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, dentre eles: I- a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante.

outras pessoas, alterações nas linguagens, dentre outros sintomas peculiares, mantendo-se num mundo isolado e peculiar (ORRÚ, 2012) Posteriormente, discutimos como se deu a construção do conceito de Transtorno do Espectro Autista-TEA, formas de diagnóstico, intervenções e tratamento. Nesse capítulo, a fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Fadda e Cury (2016), Kanner (1945), Klin (2006), Orrú (2012, 2016), Santos (2018), entre outros.

No terceiro capítulo, buscamos construir uma trajetória histórica da educação especial no Brasil a partir de 1990. Década que foi marcada por vários acontecimentos internacionais na tentativa de construir documentos que pudessem garantir o direito das pessoas com deficiências de frequentar uma instituição escolar; e de construir condições adequadas para que os mesmos pudessem acessar os conhecimentos, independente de características físicas ou psicossociais. Foi feito, ainda nesse capítulo, um breve relato da política de inclusão no IFG a partir da implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, resultado da Ação do programa TEC NEP. Já a fundamentação teórica teve por base os autores: Anjos (2006), Mantoan (2003, 2011) e Nascimento, Florindo e Silva (2013).

O quarto capítulo, por sua vez, é destinado à metodologia da pesquisa, qual seja: a análise dos documentos que versam sobre a temática, o *locus* e os participantes. Apresentamos brevemente os *campi* que fizeram parte deste estudo e suas especificidades. Nesse quarto capítulo, também são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com os coordenadores dos NAPNE, bem como reflexões fundamentadas no aporte teórico e documental adotados no curso da pesquisa. Por fim, apresentamos, ainda, o Produto Educacional, resultado deste estudo, e as considerações finais.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O IFG EM QUESTÃO

Neste capítulo, discutimos o contexto histórico da educação profissional no Brasil, considerando que seu início foi balizado por uma política assistencialista. Segundo Vasconcellos (2019), em 1809, em razão da necessidade de mão de obra para o trabalho nas fábricas, D. João VI, por meio de decreto, prevê a criação do Colégio de Fábricas. Posteriormente, em 1816, é inaugurada a Escola de Belas Artes. Já em 1840, inauguram-se os primeiros Asilos da Infância de Meninos Desvalidos e, no ano de 1858, instituem-se os Liceus de Artes e Ofícios.

Para Moura (2007), a lógica assistencialista engendrada na educação profissional coaduna com o modelo de sociedade escravocrata da época, originada de forma dependente da Coroa Portuguesa, que passou pelo comando holandês e também foi afetada pelos povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, “resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história” (MOURA, 2007, p. 6). Trata-se, portanto, de um marco concreto nas condições sociais dos descendentes de cada um desses grupos étnicos.

Destarte, a partir do século XX, a educação profissional começa a tomar novos rumos, afastando-se da perspectiva assistencialista para se centrar na atividade de preparação da classe operária para o trabalho. Nesse contexto, por meio do Decreto n.º 7.566, de 1909, promulgado durante o governo de Nilo Peçanha, então presidente da República do Brasil, são fundadas as “Escolas de Aprendizes e Artífices”, perfazendo o número de 19 unidades², uma em cada capital dos estados da República.

As Escolas de Aprendizes e Artífices caracterizaram-se por oferecer o ensino primário profissional gratuito sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio³. A finalidade primordial era possibilitar aos que viviam à margem da sociedade uma formação técnica capaz de garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. Tais programas de ensino deveriam ser estabelecidos pelo diretor e refreados à aprovação do ministério. Também foram implantadas escolas agrícolas para a capacitação de chefes, administradores e capatazes para as fazendas. Percebemos, então, “[...] o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” (MOURA, 2007, p. 6).

A fundação dessas escolas redimensionou o ensino público no país, atendendo às necessidades emergentes nas áreas da agricultura e da indústria e foi um “[...] grande passo ao

² No período mencionado, o Brasil era constituído por 19 unidades federativas.

³ Na época, não havia ainda Ministério específico para a área da Educação.

redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender a necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (RAMOS, 2014, p. 25).

Percebemos que a educação profissional é destinada aos “desvalidos da sorte”, com o intuito de atender aos que não tinham condições sociais condizentes, por meio da preparação profissional, mediante de um ensino voltado aos processos industriais, bem como ações práticas para a boa conduta e os bons costumes, evitando assim situações de revolta contra a ordem social. Assim, percebemos que a educação profissional vai “[...] modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional” (RAMOS, 2014, p. 25).

Tal proposição evidencia-se no Decreto n.º 7.566/1909, conforme exposto a seguir:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. É um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (BRASIL, 1909).

É possível depreender que o trabalho, nesse contexto, configurou-se como o redentor dos menores pobres e esteve articulado às práticas de disciplinamento e ao ordenamento da sociedade. Defendia-se que, uma vez que se ocupavam as crianças e jovens com ofícios, livrava-os das mazelas da rua. Por esse motivo, as Escolas de Aprendizes e Artífices funcionavam em regime de externato durante, aproximadamente, seis horas por dia.

Na concepção de Carneiro (1998), o surgimento e o desenvolvimento das escolas em questão derivaram mais da preocupação com a crescente urbanização e os problemas sociais por ela provocados do que pela real busca de implementação de políticas educacionais destinadas à formação intelectual e profissional da população. Ora, a educação para os republicanos vislumbrava uma dimensão de regeneração social. O aspecto assistencialista impregnava a política de educação profissional na época. Isso implicava a busca pelo aumento da capacidade produtiva do cidadão e o seu convencimento sobre a legitimidade da nova ordem. Nesse caso, a educação era posta como o instrumento indispensável para o estabelecimento da prosperidade da nação, possibilitando os elementos cogentes para que os cidadãos pudessem competir no mercado de trabalho.

Na concepção de Cunha (2005), as Escolas de Aprendizes e Artífices, apesar dos impasses estruturais, funcionaram até fins de 1930, quando, no primeiro governo de Getúlio

Vargas, deixaram de constituir o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e foram transformadas em Liceus Industriais, por sua vez pertencentes ao recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Nesse novo contexto, o ensino técnico profissional passa a ser compreendido como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia.

Para o referido autor, a “Revolução de 1930” foi um referencial do desenvolvimento capitalista no Brasil e caracteriza um período de realinhamento dos interesses dominantes com a substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo modelo, também capitalista e dependente, urbano-industrial, que se tornou hegemônico a partir de 1945. Nessa lógica, as iniciativas do Estado foram voltadas para a organização das estruturas de um “Estado-nação” e de um “Estado-capitalista” no país, por meio de intervenções que primavam pela conciliação como categoria de sua existência e progresso.

É nessa época que, já no final de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, se sinaliza a concretização do Estado educador, sendo então indicado Francisco Campos como o seu primeiro titular. Após sua nomeação, na primeira metade de 1931, ele coloca em vigor uma significativa reforma na educação nacional com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com o seu nome – Francisco Campos. Essa reforma foi oficializada pelo Decreto n.º 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto n.º 21.214, de 4 de abril de 1932 (SAVIANI, 2007).

Ademais, Saviani (2007) esclarece que, por um lado, a referida Reforma causou organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Nesses termos, a cultura escolar deliberada pela Reforma de 1931 objetivava produzir um *habitus* burguês nos jovens secundaristas, com educação integral e práticas de disciplinamento e de autogoverno.

Entretanto, por outro lado, *a priori*, destacamos que a Reforma Francisco Campos, de caráter prescritivo e normativo, pautada pela dualidade educacional, não permitia aos estudantes da educação profissional o prosseguimento nos estudos superiores. Assim, inibia-se a participação das classes mais baixas no ensino secundário e, por conseguinte, a educação profissional não recebia o investimento e zelo necessário, restringindo-se ao ensino comercial que não produzia acesso ao ensino superior.

Com efeito, os pressupostos legais da Reforma Francisco Campos prejudicavam a livre ascensão social das classes mais pobres, conservando a educação propedêutica e a profissional direcionadas para rumos distintos, uma vez que a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, já

os pobres ficavam restritos à educação puramente técnica e voltada para um fim em si mesmo. Vale destacar que a dicotomia social presente na história do Brasil balizou também a formação do sistema educacional brasileiro ao afiançar, com instrumentos legais, a manutenção de direitos àqueles pertencentes às classes sociais detentoras dos meios de produção.

Sob essa lógica, com a ampliação do número de anos do ensino secundário, destinado à formação das elites, e a sua divisão em dois ciclos, foi conferida ao ensino secundário uma composição mais complexa, que incluía dispositivos mais específicos aos cursos superiores. Essa nova configuração alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, pelo menos, desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também com a criação de dois ciclos. A divisão criada pela Reforma Francisco Campos (1931) foi ressignificada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

Assim, Capanema, auxiliado por Lourenço Filho, estabelece normas e mecanismos que permitiam ao Ministério da Educação atuar sobre a educação nacional. Logo, define ciclo ginásial de quatro anos e ciclo colegial de três, divisão conservada na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi instituído o 1º grau, com a fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial.

A Reforma Capanema (1942-1946), operada durante o governo Vargas, autoritário e de postura subserviente perante o capital industrial nacional e internacional, reconfigurou a estrutura moderna do ensino secundário brasileiro estabelecida pela Reforma Francisco Campos. Nessa época, o discurso oficial asseverava a necessidade de novas frentes de formação de mão de obra qualificada para a indústria nacional. A assimilação desse ideário fez com se fixasse, no discurso em voga, uma relação direta entre formação e emprego, nem sempre real. A esse respeito, Romanelli (2005) destaca a forte influência da Igreja Católica na elaboração da política educacional da época e na orientação política dada ao ministro pelos intelectuais da Igreja, no que tange ao apontamento de nomes para assumir cargos públicos, sobretudo no magistério.

Na trajetória imposta com a reforma regida pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, houve a valorização de conteúdos nacionalistas – ratificada pela filosofia do Estado Novo⁴. Todavia, o ensino secundário não modificou substancialmente as suas finalidades e a sua estrutura. O ensino técnico-profissional, voltado à formação de trabalhadores, foi implementado por três decretos-leis: ensino industrial (Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro

⁴ De acordo com Cunha (2013), o Estado Novo compreendeu o período em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, entre os anos de 1937 a 1945, o qual foi marcado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder.

de 1942); ensino comercial (Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943); ensino agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946).

A duração do ensino dessas três modalidades se comparava ao ensino secundário, desenvolvido em dois ciclos. Em sua finalidade, as modalidades supracitadas do ensino técnico-profissional afluíam para os seguintes objetivos: 1) formação de profissionais para atender às necessidades de setores específicos; 2) oportunizar aos jovens e adultos não diplomados a qualificação técnica e profissional cogente para o aumento da eficiência e produtividade; 3) ofertar suporte de capacitação a profissionais diplomados e habilitados (SAVIANI, 2007). Ademais, em 1942, houve ainda a fundação do Senai, em seguida do Senac, em 1946, e dos demais “S”⁵ ao longo das décadas seguintes, revelando, dessa forma, a opção governamental de privatizar a tarefa de preparar “mão de obra” para o setor industrial.

Importa destacar que, por meio do Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a agenciar a formação profissional em nível análogo ao do secundário. A partir desse ano, dá-se início, convencionalmente, ao processo de articulação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Todavia, Kuenzer (1997) esclarece que a dualidade educacional e social continua sendo reafirmada, já que o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em razão do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe abastada. É possível considerar que a Reforma Capanema foi um desdobramento da Reforma Francisco Campos no que diz respeito ao surgimento de novas instituições, tais como escolas técnicas e industriais, à centralização da gestão no âmbito federal e também à intensificação do caráter pragmático do ensino centrado na teoria do capital humano.

A esse respeito, Saviani (2007, p. 269) diz que,

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior;

⁵ Sistema S é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, sendo elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e Serviço Social de Transporte (Sest).

corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ao tipo de ensino as profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Com efeito, observamos que os decretos-leis que iniciaram com Capanema se desdobraram até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, que reforçou a dualidade característica da educação brasileira. Nessa lógica, o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) aprofunda a relação entre Estado e economia, uma vez que toma a indústria automobilística como ícone da consolidação da indústria nacional.

O plano de trabalho do Governo Kubitschek previa investimentos maciços nas áreas de infraestrutura e ampliação do setor educacional com 3,4% do total de investimentos previstos (BRASIL, 2009). O objetivo era a formação de profissionais capazes de colaborar para o progresso e desenvolvimento do país. Para tanto, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são constituídas como autarquias, gozando, portanto, de autonomia didática e de gestão. Nesse caso, recebem nova nomeação, agora sendo Escolas Técnicas Federais, responsáveis pela formação de trabalhadores técnicos qualificados, indispensáveis para o processo de industrialização do país.

Nesse contexto de busca pela modernização do país, após ampla discussão teórica sobre as transformações necessárias para que a educação brasileira também se modernizasse, ocorre a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/1961, sancionada pelo então presidente João Goulart. Na concepção de Saviani (2007), a lei foi apreciada como a unificação entre a rede de escolas públicas e as escolas privadas, sob a mesma inspiração direta e indireta de uma concepção produtivista da escola. Por meio dela era gerida a concessão de bolsas, o investimento de recursos no desenvolvimento do sistema público, bem como a iniciativa privada mediante subvenções financeiras. Também se pressupunha a cooperação entre União, Estados e Municípios.

No que tange à educação profissional, a lei analisada defendia a liberdade de métodos, a flexibilidade curricular e a diversificação de ferramentas avaliativas. Nessa LDB, houve, pois, uma primeira tentativa de articulação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico ao permitir que o aluno egresso do ensino profissionalizante também pudesse ingressar no ensino superior. Contudo, os vestígios da dualidade educacional são realçados pelo fato de que o estudante que saísse do ensino profissionalizante deveria optar por cursos vinculados à sua área específica de formação técnica. Ou seja, não lhe era permitido escolher livremente o curso desejado, pois havia um direcionamento dado *a priori* pela base técnica.

São indispensáveis à contextualização da educação profissional nesse cenário o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados. Isso porque

prevalece a ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial. Essas adaptações foram transversalmente influenciadas por essa reestruturação do sistema capitalista marcada por políticas de ordem centralizadora, de diferenciação e de diversificação institucional, com ênfase em processo de privatização. Sob tal lógica, a educação também se constitui como *locus* de disputas, cingido por conflitos e contradições intrínsecos às relações entre o público e o privado.

Diante disso, no decorrer do período da ditadura militar, de 1964 a 1985, os investimentos empreendidos em obras e complexos industriais demandavam do Estado a ampliação de programas de formação de mão de obra. Assim, dando continuidade à proposta do governo militar, com ênfase na formação de mão de obra, foi instituída a nova lei (LDB n.º 5.692/1971), que mudou a organização do ensino no Brasil e designou a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário” e alterou as nomenclaturas primário e secundário para 1º e 2º graus, respectivamente. Nesse caso, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazo, as escolas públicas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

Analisando essa reforma a partir da categoria de análise central adotada neste trabalho – a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional –, conclui-se, em princípio, que, do ponto de vista formal, a Lei n.º 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país. (MOURA, 2007, p. 12).

Vale destacar, com Kuenzer (1997), que essa proposta de 1971 fracassou mediante a escassez de recursos e estrutura física e pedagógica das escolas, especialmente as estaduais, que ofereciam cursos em que se exigia baixa qualificação, suscitando um contingente significativo de desempregados e de estudantes sem qualificação técnica para se inserir no mercado de trabalho. Concomitantemente, faltava também ao ensino propedêutico o investimento necessário para aprovação dos jovens em processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Em 1978, houve a transformação de três Escolas Técnicas Federais - Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro - em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com a Lei n.º 6.545, que outorga a essas instituições autorização para formar engenheiros de operação e tecnólogos. Para tanto, fundamenta-se no Decreto n.º 547, de 18 de abril de 1969, que estabelece, em seu artigo primeiro, que as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderiam “ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração,

destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969).

Assim, essas instituições passaram a se distinguir das demais Escolas Técnicas, tendo sua atuação expandida via permissão de organizar e ofertar cursos superiores, e, também cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ambicionando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica.

A partir desse marco legal, por mais de uma década, somente três CEFETs existiram no país. Contudo, por meio da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, tornando as antigas escolas técnicas em CEFET. Por conseguinte, após a referida lei, as demais escolas técnicas e agrotécnicas federais foram se transformando, paulatinamente, em Centros Federais de Educação Tecnológica, isso mediante os parâmetros determinados pelo Ministério da Educação, levando em consideração a infraestrutura, desde equipamentos a servidores, como condições mínimas necessárias para que as novas atividades fossem realizadas.

Logo, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394 é sancionada. Nessa nova lei, a educação básica e profissional é tratada em capítulos diferentes. Sendo assim, o capítulo primeiro é destinado à educação básica, que passou a ser composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No artigo 35, o ensino médio é apresentado como etapa conclusiva da educação básica, com duração de no mínimo três anos. O ensino médio tem como objetivo promover sequência à aprendizagem atingida no ensino fundamental, possibilitando condições para que esses estudos pudessem ter continuidade, proporcionando habilitação mínima para o trabalho e cidadania, formação humana, ética, autônoma, intelectual e crítica (BRASIL, 1996).

Já no segundo capítulo, a Lei n.º 9.394, no artigo 39, estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). No texto da lei em questão, identifica-se como proposta a educação profissional desenvolvida em conjunto com o ensino regular ou por diferentes metodologias e dispositivos de educação continuada, em instituições específicas e ou no próprio ambiente de trabalho. Sob esse prisma, a Lei n.º 9.394 determina que o conhecimento adquirido fora do ensino regular pode ter reconhecimento e certificação, desde que passado por uma avaliação, possibilitando habilitação para outras etapas de estudo ou mesmo conclusão.

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É

considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. (MOURA, 2007, p. 13).

Para Saviani (2007), o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, envolvendo o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Para esse modelo de educação emancipadora, que visa formar pessoas conscientes e críticas, a educação tecnológica apresentava os requisitos desejados, pois faz uma articulação dos fundamentos teóricos com o fazer na prática. Ainda conforme Saviani (2007, p. 161), a organização do ensino médio deve “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. Trata-se, portanto, de primar por práticas educativas que possibilitem a construção da consciência crítica dos estudantes, pois essa é uma das condições essenciais para a emancipação humana.

Todavia, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de forma autoritária e antidemocrática, instituiu, no ano de 1997, o Decreto n.º 2.208, cuja finalidade foi a de separar o ensino médio da educação profissional. A partir desse decreto, o ensino médio passa a ser totalmente propedêutico, já o ensino técnico passa a ser ofertado de forma concomitante com matrícula e currículos separados, podendo ser cursado na mesma instituição (concomitância interna), ou em diferentes instituições (concomitância externa). Os cursos subsequentes eram oferecidos para aqueles que haviam concluído o ensino médio.

O Decreto n.º 2.208/1997 também criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que almejava a implementação de um novo modelo de educação profissional. Para tanto, com recursos oriundos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), expandiu-se a oferta do número de vagas e criaram-se novos cursos, voltados, sobretudo, para as necessidades do mercado.

Sobre o PROEP, Moura (2007, p. 14) analisa-o da seguinte forma:

Apesar da crítica radical que merece essa fúria privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da EP e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que, ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito ‘eficientes’.

O PROEP foi um programa de investimento financeiro que teve por objetivo colocar em prática os novos dispositivos legais da reforma da educação profissional – Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, Decreto n.º 2.208/1997 e Portaria do MEC n.º 646/1997 – por meio do

financiamento na infraestrutura das escolas, na gestão da educação profissional e no desenvolvimento técnico-pedagógico das instituições. Com o PROEP, verificamos a existência de uma descentralização de tipo administrativo e não de tipo político, porque a função assumida pela União foi a de centralizar o desenho, a definição e a implementação da política.

De acordo com Moura (2007, p. 15), nesse período, notamos

[...] uma proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu.

A expansão do setor privado em um contexto de diminuição de fiscalização e controle de recursos provoca o aumento da diferenciação interna da oferta educativa. Segundo esta hipótese, o ensino privado estaria assumindo características cada vez mais massivas, sem compromisso com a formação de caráter humano e crítico. Com efeito, as propostas contidas no PROEP em relação ao ensino profissionalizante apoiaram-se numa perspectiva neoliberal de ensino, a qual enfatiza a necessidade de formar cidadãos aptos para atuarem no mercado de trabalho e não para serem críticos e emancipados intelectualmente.

Para Kuenzer (2006), o Decreto n.º 2.208/1997 é revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004, instituído no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Com o Decreto n.º 5.154 foi restabelecido o ensino médio integrado como modalidade. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação ratifica as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional anteriores ao Decreto n.º 5.154/2004. Assim, referenda-se a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso.

O Decreto n.º 5.154/2004 expandiu o conjunto de alternativas com o ensino médio integrado sem, contudo, inibir ações privadas de formação precarizada com recursos públicos. O novo decreto não reafirma, em sua totalidade, a primazia da oferta pública, pois também viabiliza, por meio de políticas públicas, a possibilidade de as instituições privadas continuarem se beneficiando financeiramente por meio da “venda” de cursos, como aconteceu no Senai, Senac e Sebrae (KUENZER, 2006).

Em 2008, ocorre a alteração do texto da LDB pela Lei n.º 11.741/2008a, com a finalidade de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. O novo texto da LDB apresenta a Seção IV que trata do ensino médio, de modo

que na Seção IV-A, a partir do conteúdo do Decreto n.º 5.154/2004, estabelece que o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, enfatizando os modos de articulação possíveis (integrada, concomitante) e incluindo no parágrafo único do Art. 36-A que a “[...] preparação geral e facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional” (BRASIL, 1996).

Sob esse prisma, o capítulo III da LDB é intitulado como Da Educação Profissional e Tecnológica, e o Art. 39 a concebe como comprometida com os objetivos da Educação Nacional, integrando-se “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” Assim, o texto anterior que enfatizava o “[...] permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” foi excluído da lei, dilatando a perspectiva de formação para além da dimensão produtiva (BRASIL, 1996).

Ainda em 2008, ocorre outra reformulação no ensino profissionalizante, isso com a Lei n.º 11.892/2008b, que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFPCT), com a criação dos Institutos Federais de Educação (IF). Os IF são constituídos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, desde a educação de jovens e adultos profissionais até doutorado profissional. Cerca de metade do orçamento dos IF seria destinada à oferta de cursos profissionalizantes de nível médio.

Cabe destacar, ainda, que a proposta de criação dos IFET teve como finalidade fortalecer o ensino técnico integrado ao médio, a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada de trabalhadores da educação. Na educação superior, 20% dos investimentos foram designados a cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia para formação pedagógica de professores e especialistas nessas disciplinas. Isso em razão do déficit de professores de tais áreas do conhecimento.

Em síntese, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) ofertam desde educação técnica integrada ao ensino médio até a pós-graduação. Eles buscam atuar de forma integrada, alicerçando suas ações no tripé trabalho, cultura e ciência como forma de assegurar a emancipação humana. Nessa perspectiva, a formação profissional é concebida como espaço para o aprofundamento de saberes e, simultaneamente, para a refutação de tóxicas sociais excludentes. Para tanto, o artigo 6 da Lei n.º 11.892/2008b estabelece que os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Para Ramos (2007, p. 3), “uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”.

Sendo assim, o ensino médio integrado tem como objetivo promover, de um lado, a superação da dualidade escolar entre formação geral e profissional. Segundo Ramos (2007, p. 3-4), o primeiro sentido dessa integração é filosófico, visto que se manifesta na

[...] concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Nesse caso, o trabalho é tomado em seu sentido ontológico, ou seja, intrínseco à vida humana, e não meramente a comercialização de força produtiva para ganho financeiro. Portanto, “trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo

conhecimento humano” (RAMOS, 2007, p. 4). Corroborando esse pensamento, Moura (2007, p. 20) diz que:

Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Logo, a integração na educação profissional visa propiciar aos estudantes não apenas os conceitos superficiais das técnicas produtivas, mas sim saberes vinculados à ideia de politécnica⁶ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nesse contexto, a politécnica relaciona-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas concretas que objetivam superar a concepção mecânica e descolada do mundo do trabalho. Defende a possibilidade de o sujeito gozar tanto das condições necessárias para sua inserção na atividade produtiva quanto para que ele possa, ao longo do processo formativo, emancipar-se intelectual e socialmente.

1.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS A PARTIR DA LEI N.º 11.892/2008

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) é uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). É composto por 14 câmpus e uma reitoria com sede na capital – Goiânia. À reitoria cabem, como órgão executivo do IFG, a gestão, a coordenação e a supervisão dos assuntos que envolvem a instituição. Apesar de subordinados à reitoria, os câmpus são dotados, por lei, de autonomia administrativa. Com abrangência de vários municípios do Estado, o IFG atende a uma grande parcela de estudantes que busca por qualificação profissional e educação pública gratuita e de qualidade.

Sua trajetória histórica data-se de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices de Goiaz, sediada na antiga capital Vila Boa. Seguindo os novos rumos do desenvolvimento do país, em 1942, transformou-se em Escola Técnica de Goiânia (nova capital); em 1965, em Escola Técnica Federal; posteriormente, em 1999, foi transformada em

⁶ Importa esclarecer que conceito de politecnia é sinônimo e concepção de educação marxista. Alighiero Manacorda (1991), em *Marx e a Pedagogia Moderna*, defende que a “temática pedagógica está, acima de tudo, colocada organicamente no contexto de uma crítica das relações sociais”.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), e passou a ofertar cursos superiores de tecnologia.

De acordo com Araújo e Bresser-Pereira (2018), ao longo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um vigoroso movimento no âmbito das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica. Com efeito, no segundo mandato, com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008b, é estabelecida a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A rede foi instituída a partir da estrutura da educação profissional e tecnológica federal já existente, que abrangia os Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades, a Escola Técnica Federal de Palmas e o Colégio Pedro II.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atende aproximadamente 1.023.303 estudantes em todo o país, caracterizando-se por atender estudantes de nível médio, superior e também de pós-graduação *lato/ stricto sensu*. Os recursos financeiros destinados às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão vinculados aos bancos de dados da Execução Orçamentária da União, no sítio eletrônico da Câmara dos Deputados. Em geral, esses recursos classificam-se em: recursos do Tesouro Nacional, oriundos de fontes governamentais com arrecadação de impostos, taxas e contribuições; recursos próprios, ou seja, diretamente arrecadados pelas instituições, com a execução de convênios e/ou contratos com outros organismos públicos ou privados.

Com efeito, segundo Paislandim (2017), com a mencionada Lei n.º 11.892/2008b, o IFG ganhou autonomia administrativa, financeira e pedagógica, tendo como responsabilidade ofertar, pelo menos, 50% das vagas para o ensino médio profissional. Nesse contexto, configura-se como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Ademais, além da promoção de cursos de qualificação profissional em nível básico e técnico, oferta também cursos superiores (graduação e pós-graduação), desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão. Destarte, segundo expresso no Art. 7º do Estatuto do IFG, sua organização administrativa compreende:

I. COLEGIADOS a) Conselho Superior; b) Colégio de Dirigentes; c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. II. COMISSÕES E COMITÊS PERMANENTES III. REITORIA a) Diretoria Executiva; b) Gabinete; c) Pró-reitorias: 1. Pró-reitoria de Ensino; 2. Pró-reitoria de Extensão; 3. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; 4. Pró-reitoria de Administração; 5. Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e

Recursos Humanos; d) Auditoria Interna; e) Procuradoria Federal; f) Ouvidoria. IV. CÂMPUS, que, para fins da legislação educacional, são considerados sedes. a) Conselho de Câmpus; b) Diretoria Geral do Câmpus; c) Conselho Departamental; d) Conselho de Representantes de Turma. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 6).

Nesses termos, o IFG, em consonância com a LDB n.º 9394/1996, adota em sua esfera organizacional os fundamentos da gestão democrática, primando pela participação ativa da comunidade local para construção de sua identidade cultural com a finalidade de, verdadeiramente, acolher as aspirações da sociedade e não do capital. Nas palavras de Paro (2001, p. 57), a descentralização do poder “se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”. Logo, cabem às instituições de ensino sustentar propostas e ações em conformidade com sua realidade local, por meio de projetos educacionais significativos destinados a seu público-alvo.

Demo (1996, p. 16) concebe participação como “uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada”. Sob essa lógica, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 2019 a 2023, construído durante a realização do Congresso Institucional realizado nos anos de 2017-2018, contando com a participação de toda a comunidade acadêmica, reconhece o IFG como instituição “universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica”. Pressupõe, ainda, que a instituição se diferencia no cenário nacional qualitativamente por se estruturar na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2019, p. 13).

Assim, propõe ofertar um modelo de educação que assegure a democracia, os direitos constitucionais, contribuindo para a efetivação de uma sociedade igualitária. Tal proposição é evidenciada na referência feita aos princípios ético-políticos da instituição que

[...] estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2019, p. 13).

No que tange à formação integrada, destacam-se as seguintes ações:

Elaborar e efetivar o regulamento dos cursos de nível médio integrado em tempo integral; Elaborar e implementar diretrizes gerais que orientem o trabalho pedagógico com o currículo integrado; Criar um Grupo permanente de Estudos sobre Currículo Integrado que problematize a educação integrada, no sentido de fomento desta

temática com servidores e coordenações de curso, vinculado ao Fórum dos Cursos Técnicos Integrados; Fomentar no interior do fórum dos cursos técnicos integrados ao ensino médio a discussão em torno do tempo para integralização dos cursos ofertados pela instituição, garantindo a troca e o debate das diferentes experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e na rede de educação tecnológica. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2019, p. 29).

É possível observar que o PDI constitui-se como um instrumento de planejamento e gestão que traduz a identidade e as intenções do IFG no que diz respeito à sua missão, visão e valores, às diretrizes pedagógicas e filosóficas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e administrativas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Nesse sentido, seu conteúdo realça a importância da manutenção dos cursos médios integrados, do adequado trabalho pedagógico e da qualificação da formação dos docentes. Para tanto, valora a indissociabilidade entre educação, trabalho e prática social, considerando, numa perspectiva inclusiva, a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem.

Logo, considerando o direito de todos/as à educação, o IFG ratifica, em seu Estatuto (2018), seu compromisso com a educação inclusiva e emancipatória mediante a oferta de formação profissional, considerando cidadãs/ãos com necessidades educacionais específicas. Nesses termos, sinaliza como objetivo propiciar condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de modo efetivo, as pessoas com necessidades específicas. Destarte, compromete-se em desenvolver políticas de inclusão e acessibilidade, via criação de núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os câmpus que compõem o IFG. Para tanto, indica, no artigo IV, como princípio orientador:

O compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, considerando cidadãs/ãos com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, visa à promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas da/o cidadã/ão e propicia condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de forma efetiva, as pessoas com necessidades específicas. (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 3).

É possível depreender que o IFG, a fim de refutar práticas excludentes e discriminatórias, busca, no documento em análise, assegurar o direito à igualdade e o respeito às diferenças. Todavia, conforme expõe Garcia (2004), o conceito de inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores, a díspares posicionamentos político-ideológicos, causando impasses para identificar suas filiações. Concomitantemente, tem sido tomado em

oposição à exclusão. Logo, ao buscar compreender as políticas de inclusão, reconhece-se a importância da discussão sobre a relação paradoxal entre inclusão e exclusão.

Sob esse *prima*, cabe lembrar que, de acordo com Shiroma (2001), é cogente atentar-se à “outra face da inclusão”, ora à mudança do discurso político, ao movimento de apropriação conservadora das “bandeiras” dos grupos progressistas dos anos 1980 pelas agências multilaterais e governos nacionais nos anos 1990 e início do século XXI. A esse respeito, a pesquisadora apresenta três modelos de discursos sobre inclusão/exclusão, originalmente apresentados por Ruth Levitas⁷, sendo eles: o primeiro, redistribucionista; o segundo, o integracionista; e o terceiro, de subclasse.

O primeiro vincula-se a uma preocupação com a pobreza e sua redução pela distribuição de riqueza e poder; o segundo, numa perspectiva integracionista, teria como cerne o desemprego e, nesse contexto, a inclusão implicaria o treinamento profissional e a introdução no mercado de trabalho; ora, o terceiro, o discurso da subclasse, articula elementos de ordem moral, valores, hábitos culturais. O discurso de classe anuncia a necessidade de engendrar transformações culturais no cerne de grupos historicamente excluídos com uma significativa influência dos estudos alicerçados no entendimento de anomia e desvio.

Considerando as proposições apresentadas, importa salientar que as políticas de inclusão têm sido vistas como solução radical ou parcial para fenômenos tomados como “exclusão social”. Logo, Garcia (2004, p. 29),

[...] ao procurar compreendê-las, necessariamente buscou-se perceber a que estão sendo contrapostas. Frequentemente, os debates que envolvem inclusão e exclusão relacionam imagens de dentro e fora, respectivamente, ou ainda de cidadania e não-cidadania, de participação e não-participação, numa leitura que pode induzir a uma compreensão dicotômica que remete para posições tais como aquelas que afirmam que o momento no qual vivemos reflete uma mudança social do sentido vertical, de classes sociais, para uma sociedade horizontal, onde se pode estar no centro ou na periferia – *in* ou *out*. No entanto, uma análise que descarta a existência de classes na realidade social contemporânea acaba por privilegiar uma abordagem das diferenças que não considera a hierarquia social presente nessas relações, tomando a sociedade por um conjunto de diversos grupos que convivem na ausência de relações de poder econômico e político e, de certa forma, responsabilizando o indivíduo por estar *in* ou *out*.

Historicamente, a exclusão foi um paradigma que acompanhou as sociedades civilizatórias durante séculos. Desde o início da história, por motivos diversos, pessoas que apresentassem alguma “anormalidade” sofriam sanções que passavam pelo extermínio, abandono, até o uso indiscriminado como forma de entretenimento e prostituição. Elas eram

⁷ Ruth Levitas, professora no Departamento de Sociologia da Universidade de Bristol, é considerada uma referência no campo dos estudos utópicos.

consideradas como “não humanas”, não merecedoras de respeito, dignidade e direitos. Com o advento de novas tecnologias, avanço das ciências médicas e da era cristã, na modernidade, novas concepções foram sendo incorporadas à organização do tecido social. Dessa forma, surge o conceito de inclusão como paradigma educacional.

No Brasil, após um longo período de exclusão e abandono das pessoas com alguma deficiência⁸, esse tema ganhou corpo no século XIX, em 1846, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, o perfil era voltado às deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as pessoas com outras deficiências, tanto físicas como intelectuais. Estas duas instituições representam a gênese da educação especial na realidade brasileira.

A maior mudança se deu em meados do século XX, quando se iniciou uma articulação com uma política de Educação Especial. É nessa época que surgem instituições como Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No entanto, essas instituições caracterizam-se por prestar atendimento com caráter assistencialista, filantrópico, sem articulação com a educação formal, um atendimento voltado ao caráter da medicina e da socialização.

A inclusão foi considerada como direito a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, no art. 208, garante atendimento preferencialmente na rede regular de ensino aos indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência. Mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também defende esse direito e propõe mecanismos de atendimentos (SILVA, 2011).

Se por um lado houve o processo de democratização ao acesso das pessoas com deficiências à escola regular, por outro, evidenciamos o paradoxo inclusão/exclusão, pois os sistemas de ensino continuam excluindo indivíduos e grupos que não se encaixam nos modelos e padrões construídos historicamente. Existe uma carência na efetivação das políticas públicas e incentivos financeiros, como defende Carvalho (2004, p. 9):

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato.

⁸ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Não há possibilidade de se fazer inclusão de fato, se não forem pretendidas mudanças nas estruturas das escolas e da sociedade, pois inclusão pressupõe que os impedimentos sejam removidos para permitir o acesso de todos com igualdade. São os espaços que devem se adequar e não os sujeitos.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas - sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2003, p. 18).

Assim, ainda segundo a mesma autora,

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 16).

Dessa forma, para romper com práticas fragmentadas, discriminatórias e excludentes, é necessário que as escolas que queiram se constituir e desenvolver uma educação inclusiva busquem por melhorias tanto na estrutura física como no compromisso de todos os envolvidos no processo educacional, conhecer e validar as leis que defendem essa perspectiva.

Segundo Garcia (2004), embora a década de 1990 seja considerada por alguns autores como um marco na história da educação especial no Brasil, essa década também se constitui como cenário de uma série de reformas educacionais fundamentadas em princípios econômicos e neoliberais. Sob influência da lógica neoliberal, ocorre operacionalização de um discurso em prol da ideia de “Educação para Todos”, ou seja, da educação inclusiva, de políticas de valorização à diversidade, manifesta em documentos de organismos internacionais – Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas (ONU), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outros – bem como do Governo Federal brasileiro. Entretanto, como alerta Shiroma (2001, p. 4), “a ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social”.

Para Garcia (2011), sob a tônica neoliberal, a legislação educacional brasileira, apesar de justificar seus interesses na garantia do direito à educação, de certo modo atende à lógica neoliberal, ao proclamar a “educação para todos” sem considerar questões sociais e econômicas.

Assim, inferimos que, para o neoliberalismo, todas as pessoas são igualmente dotadas de condições para definir sua posição social, mediante o esforço pessoal, não sendo necessária, portanto, a ação do Estado, pois sua interferência atrapalharia a liberdade individual de competir. Nega-se, dessa forma, a necessidade da existência de serviços públicos gratuitos, excluindo, especialmente, o serviço educacional. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 56) analisa que

O setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta do seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado.

Desse modo, o sistema público vai sendo destruído gradativamente de acordo com a diminuição de verba recebida, pois essa verba passa a ser destinada ao financiamento do setor privado. Mediante essa lógica, elimina-se a gestão pública do Estado sobre a Educação, possibilitando, assim, o alcance do objetivo neoliberal de se “obter pelo acesso à gestão, controle do processo educativo da juventude [...]” (FREITAS, 2018, p. 55).

Sobre essa intenção de controle,

[...] a insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*. (FREITAS, 2018, p. 83, grifo do autor).

Destarte, o interesse neoliberal sobre a educação consiste na efetivação de uma educação hegemônica através do controle dos processos educativos, buscando impedir que os filhos dos trabalhadores possam ter a mesma educação que a camada dirigente, o que ameaçaria a organização atual, baseada na divisão social do trabalho inerente ao *status quo*⁹. Ou seja, os neoliberais lutam para construir uma escola que sirva aos seus interesses. Nessa perspectiva, está implícita a separação entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que lhe irão dar cumprimento.

Nesse caso, o discurso da educação como direito de todos, ora um direito universal e individual, é tomado como algo capaz de eliminar as desigualdades, porém, contraditoriamente, percebemos uma igualdade formal que contradiz os movimentos de defesa e reconhecimento

⁹ A expressão latina *status quo* significa “a intenção de se manter o atual, seja cenário, situação ou condição etc.

das diferenças. Cabe esclarecer que o questionamento empreendido não tem como finalidade o pôr-se à ampliação das condições da educação como direito social, tampouco refutar as políticas de inclusão escolar, mas, sim, promover o debate sobre a influência do neoliberalismo na educação brasileira.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Neste segundo capítulo, apresentamos o contexto histórico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como sua etiologia, os sintomas mais evidentes, as formas de diagnóstico precoce e as possibilidades de intervenções.

A inclusão escolar é um dever do Estado e um direito dos indivíduos com necessidades educativas especiais, conforme consta na Constituição Federal brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9394/1996. Dessa forma, compete às instituições educacionais receber esses alunos e lhes oferecer oportunidades de desenvolver suas habilidades e competências. Nesse contexto, o tema autismo vem sendo estudado por várias áreas com o objetivo de garantir a participação plena e efetiva dos autistas na sociedade e na vida comunitária.

Conforme preconiza o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM)¹⁰ V, de 2014, o autismo é compreendido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ele implica prejuízos na comunicação não verbal e verbal, incapacidade para desenvolver laços sociais, padrões de comportamento restritos e repetitivos, apego à rotina, interesses restritos por objetos ou assuntos, dentre outros. Esses sintomas aparecem antes dos três anos de vida, ou quando as demandas sociais exigem atitudes além de suas capacidades. Trata-se, portanto, de uma categoria globalizante que inclui “transtorno autista”, “síndrome de Asperger” e “transtorno global do desenvolvimento”, explicada por um *continuum* de prejuízos que alteram em intensidade (American Psychiatric Association-APA, 2014), conforme indicado nos estudos de Lorna Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma menina autista.

Conforme expõe Orrú (2012), a história do autismo é marcada pelo trabalho pioneiro de Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco que residia nos Estados Unidos. Na década de 1940, o psiquiatra publicou um artigo no qual descreveu o caso de 11 crianças (oito meninos e três meninas com idades entre 2 e 10 anos) que apresentavam comportamentos considerados estranhos. Esses comportamentos tinham como características: posições estranhas, dificuldades no modo de se relacionar com outras pessoas, prevalência de comportamentos estereotipados, obsessividade e ecolalia (tendência de repetir sons e palavras de modo mecânico). Kanner, no entanto, observou que essas crianças apresentavam uma aparência agradável e possuíam

¹⁰ No âmbito do DSM, o autismo, em seus primórdios, foi considerado sintoma da esquizofrenia, emergindo como categoria “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” apenas no DSM V, com a finalidade de estabelecer uma “linguagem comum”, globalizante. (MAS, 2018).

habilidades especiais. A esses comportamentos Kanner denominou “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, segundo o qual

[...] a etiologia tanto psicopatológica quanto fenomenológica ou relacional se fixa finalmente na organicidade - genética, biológica, fisiológica, neuronal - que permanece desconhecida e permite fazendo autista um objeto de observação completamente acéfalo, sem psiquismo, que permanece exterior a quem o observa; objeto que encontra assim seu lugar no behaviorismo ambiente, no experimentalismo e no condicionamento. (BALBO, 2008, p. 27).

Na época, aspirava-se que a psiquiatria fosse compreendida como uma ciência exclusivamente biológica, voltada para questões relacionadas ao desenvolvimento neuronal do cérebro e aos fatores genéticos, excluídos saberes oriundos das áreas das ciências humanas, como a antropologia, a linguística e a psicanálise. Nesse contexto histórico, ainda sem conhecer as pesquisas de Kanner, Hans Asperger, também médico austríaco, descreveu o caso de um grupo de crianças que apresentava pobreza na comunicação e tinha dificuldades em se interagir socialmente. Asperger denominou a condição do autismo como “Psicopatia autística”, indicando um transtorno estável de personalidade caracterizado pelo isolamento social (KLIN, 2006).

A relação das crianças observadas por Asperger com outras crianças era balizada por perturbações e muitas vezes os autistas eram alvo de zombarias e escárnios, os quais, a depender da situação, reagiam de modo combativo (ASPERGER, 1943/2015). Em outros, o autor verificou uma originalidade no pensamento e nas vivências dessas crianças que habituavam evidenciar interesses por temas específicos, em relação aos quais eram capazes de obter raro êxito. Essa percepção do mundo, sob novos aspectos, revelava-se no modo peculiar como os autistas se expressavam verbalmente, fazendo uso de palavras incomuns, inventando expressões e falando de um modo análogo com o dos adultos (ASPERGER, 1943/2015).

No que tange à vida adulta das pessoas com autismo, Asperger expôs que estas exerciam profissões menos valorizadas socialmente ou viviam marginalizadas (ASPERGER, 1943/2015). Contudo, o autor aponta que os sujeitos com maior capacidade cognitiva impetravam um bom desempenho em profissões mais intelectualizadas e com um alto grau de especialização.

Mediante os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger, cabe salientar que esses médicos tenham sido precursores nos estudos sobre o autismo. Na Alemanha, Eugen Bleuler, contemporâneo de Sigmund Freud, em 1911, destacou-se nos estudos da demência e da esquizofrenia. Bleuler relacionou a última a fenômenos, tais como delírios, isolamento social (autismo), pois ele acreditava que a mesma se desencadeava na adolescência ou na vida adulta.

Ainda sobre a esquizofrenia, observou uma dissociação entre mundo exterior e interior, cuja predominância da realidade do mundo interior levou Bleuler a designar o “autismo” como um sintoma operante na esquizofrenia. Observamos, portanto, que o termo autismo foi empregado inicialmente por Eugen Bleuler, que o entendia como um sintoma da esquizofrenia.

Todavia, diferente de Eugen Bleuler, Leo Kanner diferenciou os distúrbios autísticos dos grupos de esquizofrenia ao considerar que, ao passo que um esquizofrênico se isolava do mundo, o autista nem sequer conseguia penetrar no mundo, visto que ele se mantinha na borda, ausente nas relações com o Outro, sem estabelecer laço social. Portanto, diferentemente da esquizofrenia, o autismo, além de se revelar muito cedo na vida da criança e de não apresentar delírio, também se distingue da esquizofrenia em sua evolução, a qual se expressa em picos alternantes, diferente da tenacidade que caracteriza o autismo.

A esse respeito, Vasconcellos (2019) destaca o fato de as pesquisas de Kanner (1943) indicarem as dificuldades dos autistas em abstrair, generalizar e apreender o todo sem atenção comunicativa aos detalhes. Kanner tomava o sofrimento psíquico como um referente de que algo, psiquicamente, não estava funcionando bem na criança, isso tendo em vista que algumas crianças ainda em tenra idade, mesmo sem falar em palavras, já demonstravam que o autismo constituía-se como impasse para o estabelecimento de laço social.

Nas palavras do autor, os autistas apresentavam dificuldade em

[...] realizar atividades diárias, além de movimentos estereotipados, comportamentos sexuais não convencionais, traços obsessivos e uma obsessão pela permanência das situações. Esta obsessão se revelava, por exemplo, nos rituais comportamentais, no incômodo diante de mudanças da rotina, nas frases repetidas e na inversão pronominal. Alguns comportamentos sexuais diferenciados observados por Kanner (1945/2012) referiam-se a um desinteresse sexual e à masturbação frequente, sem preocupação com as regras sociais. (VASCONCELLOS, 2019, p. 58).

Cabe esclarecer que Kanner revisou seu conceito diversas vezes e, em 1949, o termo por ele usado passou a ser “Autismo Infantil Precoce”, síndrome definida como aquela passível de ser observada ainda no curso dos primeiros anos de vida da criança. Contudo, o pesquisador até esse momento ainda não havia descartado a hipótese de esquizofrenia infantil, em razão da dificuldade dos autistas em estabelecer laço social com as pessoas e de seu desejo obsessivo por certos objetos, alterações na linguagem e mutismo. Após trinta anos, em 1973, Kanner propôs que novas expectativas fossem estudadas por meio da bioquímica, e afirmou a pertinência da síndrome como parte das psicoses infantis (ORRÚ, 2012).

Por sua vez, em 1944, Asperger descreve o que ele denomina de “psicopatia autista”, sinalizando que seus pacientes apresentavam dificuldades de relacionamento social,

comportamentos repetitivos, dificuldades com frustrações, atividade lúdica pouco criativa e estereotípias. Ou seja, as crianças por ele observadas apresentavam pobreza na comunicação não verbal; apesar de terem as habilidades intelectuais preservadas, mantinham-se em isolamento social; empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções; e, apesar de se relacionar com as outras pessoas, esse contato podia acontecer de uma forma não convencional e atípica. A linguagem verbal era usada de uma forma altamente correta, o que dificultava o diagnóstico nos primeiros anos de vida (KLIN, 2006).

Em 2013, a síndrome de Asperger, como era nomeada, passou a fazer parte do conjunto de transtornos compreendidos no Transtorno do Espectro Autista. Isso porque, se a princípio a etiologia do autismo tinha embasamento fenomenológico, contemporaneamente, com a superação do paradigma das doenças mentais e a crise das estruturas psicopatológicas, ela é avaliada não mais como um distúrbio, e sim como um transtorno. No TEA, incluem-se os autistas de autofuncionamento que desenvolvem a fala, apresentam um nível médio de inteligência, podendo futuramente ser autossuficiente, porém, com características perceptíveis de dificuldade na socialização.

Com os apontamentos feitos anteriormente, percebemos que, embora houvesse aspectos comuns entre Kanner e Asperger, eles se divergiam na forma de caracterizar o autismo. Um dos pontos de divergência observado referia-se à questão da linguagem, pois, para Kanner, as crianças autistas não eram capazes de falar ou então tinham uma fala mecânica, sem intenção comunicativa – a ecolalia. Em contraposição, Asperger descreve as crianças de sua pesquisa envolvidas em distintas cenas emotivas, que conseguiam falar. Embora fosse uma fala em monólogos nem sempre com coerência, também era usada uma linguagem formal (KLIN, 2006). Ainda que tardiamente e de uma forma prolixa, em monólogo, uma linguagem tendia ao formalismo.

Outro nome importante na história do autismo foi o da psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma menina autista, que, em 1970, demonstrou, por meio de suas pesquisas, a existência de uma tríade sintomática centrada no prejuízo da capacidade de interagir socialmente, na comunicação verbal e não verbal e no estabelecimento de atividades lúdicas e imaginativas. Assim, Wing introduziu o termo *espectro autista* em substituição à expressão autismo. Para a psiquiatra, os sintomas da tríade apresentavam-se de forma singular em cada caso, variando conforme diferentes níveis de comprometimento. Surgiram, assim, novos critérios para o diagnóstico do autismo.

Nesses termos, Lorna Wing (1988), conforme mencionado por Schwartzman e Assumpção Jr. (1995), conjecturou a hipótese de ser a síndrome descrita por Kanner um

continuum ou *spectrum* de desordens autísticas, condicionado a um déficit cognitivo capaz de afetar diferentes dimensões do homem, variando somente em termos de intensidade. Assim, em uma face do espectro, localizou os quadros de autismo associados à deficiência intelectual grave, sem o desenvolvimento da linguagem, com comportamentos repetitivos simples e bem marcados de severos prejuízos na interação social; e, na outra face, posicionou os quadros de autismo chamados de Síndrome de Asperger¹¹, sem deficiência intelectual, sem declínio significativo na linguagem, com interação social singular, bizarra, e sem movimentos repetitivos tão manifestos.

Na literatura médico-acadêmica, identificamos que, na primeira versão do DSM, em 1952, o autismo é entendido como uma reação sintomática da esquizofrenia de tipo infantil. Em 1969, a APA publicou o DSM-II, no qual o TEA é descrito sem o termo “reação”, logo, classificado como esquizofrenia tipo infantil, pelo fato de os sinais e sintomas serem próprios da síndrome. Apenas em 1980 a classificação do autismo foi oficializada pela APA, quando na ocasião ocorreu sua integração ao DSM-III, consentindo, portanto, que o autismo não equivale à psicose. Na Classificação Estatística Internacional das Doenças (CID-10), autismo e Asperger, individualizados, integram a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, ligados ao código F 84. Dele derivam: Autismo Infantil F 84-0; Autismo Atípico F 84-1; Síndrome de Rett F 84-2; Outro transtorno desintegrativo da infância F 84-3; Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados F 84-3; Síndrome de Asperger F 84-5; Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento F 84-8; Transtorno Global do Desenvolvimento não especificado F 84-9 (PIMENTA, 2018).

Assim, com a terceira edição do DSM, o TEA passa a ser considerado como entidade nosográfica, sendo descrito como doença no campo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD. Entretanto, em 1987, o DSM-III foi revisado e logo se publicou o DSM-III-R, no qual o termo “Transtorno autístico” foi inserido, substituindo o conceito de esquizofrenia infantil. Neste, observou-se que os sinais do autismo, na maioria dos casos, permanecem por toda a vida, havendo diversificações com idade cronológica (ORRÚ, 2016, 2012).

¹¹ A expressão Síndrome de Asperger (SA) foi indicada por Wing, que a avaliou mais neutra do que psicopatia, visto que este termo, em inglês, era vinculado, algumas vezes, a mentes perturbadas ou criminosas, já na Alemanha se destinava a um transtorno de personalidade (DONVAN; ZUCKER, 2017). Para a autora, as descrições nosológicas de Kanner e Asperger revelam a diversidade de manifestações e intensidades das características do autismo, evidenciando, portanto, variedades de uma mesma condição (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Em 1994, é publicado o DSM-IV, que, na concepção de Freitas (2015), significou um avanço na pormenorização dos critérios de diagnóstico por apresentar uma gama de elementos da pesquisa de Lorna Wing acerca da tríade sintomática que prevê prejuízos na comunicação, interação social e na adoção de padrões de comportamento. Com isso, registrou-se a expressão *Transtorno Invasivo de Desenvolvimento* e houve o acréscimo das categorias conceituais Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Rett. Sob esse prisma, o documento enfatizou, para fins de diagnóstico, prejuízos na habilidade de interação social; ausência da linguagem verbal, sem compensação por algum meio alternativo; apego inflexível às rotinas e obsessão por certos objetos, especialmente os que giram.

De acordo com Freitas (2015), com o DSM-V, no qual foi empregado pela primeira vez o termo *Transtorno do Espectro Autista* (TEA), notamos maior destaque à ideia de o TEA estar relacionado a dificuldades de ordem desenvolvimental. Sob tal lógica, o autismo é “convertido num transtorno do neurodesenvolvimento” e as demais nomenclaturas adotadas nos DSM anteriores, como, por exemplo, Síndrome de Asperger, são suprimidas. De modo específico, o DSM-V apresenta distinções em relação ao diagnóstico, propondo variação nos níveis de comprometimento das habilidades de interação e comunicação.

Ainda conforme o DSM-V (2014), as primeiras manifestações do TEA costumam ser identificadas entre os 12 e 24 meses do bebê quando mais graves, e após os 24 meses quando moderadas ou leves. Os primeiros sintomas manifestos do TEA podem ser: 1. déficit no desenvolvimento da linguagem; 2. falta de interesse social (recusa do olhar); 3. comportamentos atípicos de brincadeiras (movimentar brinquedos sem nunca parar para brincar com eles); 4. modos incomuns de comunicação (identificar todas as letras do alfabeto, mas não o próprio nome); 5. forte disposição à repetição (assistir diversas vezes o mesmo vídeo ou alimentar de um grupo restrito de alimentos); 6. comportamentos estereotipados (ficar sacudindo as mãos no ar ou balançando o corpo).

Nas palavras de Orrú (2012, p. 12), o TEA passa a ser caracterizado por comprometimentos “na linguagem e pela presença de condutas repetitivas e estereotipadas, independentemente da etiologia ou dos déficits associados”. Sob esse prisma, compreende-se que no TEA temos especificidades em cada caso, tornando o transtorno algo extremamente particular, próprio. Para a mesma autora, no DSM-V, destacam-se os problemas de linguagem dos autistas, sobretudo o “retardo no desenvolvimento da fala, e o retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos” (p. 38). Ademais, identifica-se adoção de expressões por meio do uso de uma ou duas palavras, em vez da composição de frases; fala descontextualizada; utilização de pronome pessoal em terceira pessoa; adoção de expressões

bizarras; neologismos; ecolalia; pouca expressão emocional; ausência ou dificuldade de manter contato visual; pouca tolerância para frustrações; imutabilidade e interesses específicos.

A imutabilidade é destacada como elemento importante na formulação diagnóstica do TEA, apontada, desde Kanner (1943), como uma das principais características do autismo, contígua à solidão. A busca pela imutabilidade revela-se no excessivo apego por regras e trajetos fixos, que indicam o anseio de permanecer num mundo estático, sem alterações na rotina diária. Segundo Maleval (2015), a busca por imutabilidade pode ser interpretada como uma tentativa de ordenar o mundo que, para o autista, apresenta-se de forma caótica. Nesse sentido, podemos hipotetizar que os autistas talvez se sintam mais confortáveis vivendo em um mundo controlável, sem alterações constantes.

Outro comportamento bem específico dos autistas revela-se por interesses específicos, que podem variar desde a predição por objetos até por questões/temas vinculados à ciência ou à arte. Tais interesses podem ser considerados como um hiperfoco voltado para a dedicação extrema a um mesmo tema, tópico ou tarefa. Nas pessoas diagnosticadas com TEA, o hiperfoco pode constituir-se como parte da categoria de padrões comportamentais restritos e repetitivos e estar presente nos critérios de diagnóstico do transtorno. Assim, um padrão repetitivo de comportamento de uma pessoa com TEA pode ser interpretado como uma defesa, uma tentativa de organizar o seu funcionamento psíquico. Para Maleval (2015), a clínica do autismo destaca a capacidade de determinados autistas para desenvolverem o que se denomina de “interesses específicos”.

Frequentemente, eles se apresentam como eruditos num campo bastante localizado: trens, automóveis, mapas de cidades, isolantes elétricos, nomes, plantas carnívoras, etc. As competências que eles adquirem nesse campo às vezes se generalizam, chegando a lhes permitir uma inserção profissional. (MALEVAL, 2015, p. 33).

Com efeito, é possível aferir que, na medida em que essas pessoas ingressam na vida adulta, pode haver uma melhora na comunicação e na interação social. Entretanto, segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), os prejuízos na habilidade social e a dificuldade em constituir laços sociais persistiram ao longo da vida, variando em intensidade, pois não existe cura para o autismo, isso por não se tratar de uma doença, mas de um modo singular de se posicionar no mundo. Para a autora, o autismo não é uma doença em si, mas um complexo distúrbio de desenvolvimento, diagnosticado do ponto de vista comportamental, caracterizado por graus variados de severidade, afetando aspectos de ordem orgânica e psíquica. Daí a origem dos impasses encontrados nas pesquisas sobre uma (in) possível etiologia do TEA.

Desde os primeiros estudos sobre o autismo, observamos que muitas formulações e conceitos foram admitidos e depois rejeitados em razão da diversidade de características observadas no autismo e suas inúmeras interpretações adversas. De acordo com Leboyer (1995), os modelos etiológicos que delineiam o autismo são tributários de tendências da psiquiatria contemporânea e separam-no em três correntes: a psicodinâmica, a orgânica e a intermediária. Em suas palavras:

Os teóricos psicodinâmicos afirmam que a criança é biologicamente normal ao nascer, e que o desenvolvimento dos sintomas é secundário, atribuível, portanto, às condutas parentais inadequadas. As teorias orgânicas partem de um postulado oposto: os pais contribuem muito pouco à patologia de seu filho, que é principalmente a expressão de uma anomalia biológica congênita. Num esforço de síntese dos dois esquemas anteriores, um modelo intermediário foi proposto: a criança é biologicamente deficiente e vulnerável e os pais têm dificuldade em ajudá-la. (LEBOYER, 1995, p. 39).

Contudo, para autores pertencentes ao campo psicanalítico, a etiologia do autismo estaria relacionada a uma falha primordial do sujeito na inserção no simbólico. Nesse processo, o autista estaria aquém da articulação significativa na substituição que o conduz entre significantes. Assim, a captura da criança pelo sentido alcinhado pelo Outro não incide. Igualmente, a extração do objeto não se concretiza. Nessa operação, “o autista ocupa uma posição subjetiva que o afasta das relações de trocas” (SANTOS, 2018, p. 137). Na psicanálise, o autismo é tomado, para além das explicações psicopatológicas, como o modo de o sujeito engendrar-se no mundo da linguagem e como ele se arranja na relação com o Outro.

Cientes dessa complexidade, Fadda e Cury (2016) consideram que a etiologia do TEA pode ser pensada a partir de distintos paradigmas, tais como: a) biológico-genético: de natureza inata, relacionado a um jeito singular de ver e estar no mundo; b) relacional: envolve aspectos familiares, especialmente aqueles vinculados à relação entre mãe e filho/a; c) ambiental: relacionado à exposição aos agentes químicos, poluição ou à idade dos pais.

Outra perspectiva que tenta esclarecer os sintomas do TEA vincula-se à Teoria da Mente (ToM), inquirida por Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie, a partir dos estudos dos austríacos Heinz Wimmer e Josef Perner sobre a competência de crianças pequenas de reconhecer um ato ilusório, o que dependia de uma avaliação da percepção do outro sobre a realidade (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Para Cruz, Camargos Jr. e Facchin (2013), as pessoas com TEA apresentariam um comprometimento da ToM, que pode estar ligado a uma disfunção do sistema dos neurônios-espelho de natureza viso-motora que disparam tanto quando se realiza determinado ato como quando se observa outro ser realizando o mesmo ato. Para os pesquisadores, os autistas

exibiriam dificuldades em adjudicar estados mentais a si mesmos e aos outros, o que causaria limitações de comunicação e interação social. Entretanto, essa perspectiva teórica não desvela que mecanismos cerebrais estariam prejudicados nos casos de TEA, causando sua caracterização sintomática. Para uma melhor compreensão desse constructo, a Teoria da Mente e outros conceitos referentes ao modelo cognitivo sobre o autismo serão abordados ao final deste tópico.

Em síntese, as proposições que tentam explicar a base etiológica do TEA sugerem desde a presença de alguns fatores genéticos e neurobiológicos, que podem estar associados ao autismo, assim como problemas constitucionais inatos, predeterminados biologicamente, além de fatores ambientais e relacionais de risco psicossocial. A esse respeito, cabe lembrar que, de acordo com os estudos de Kanner (1943), não haveria um agente etiológico único, sendo o quadro clínico produzido conjuntamente por fatores inatos e ambientais.

Segundo Fadda e Cury (2016), a neurodiversidade, valendo-se das discussões da socióloga Judy Singer (1999) sobre deficiência e normalidade, compreende que o autismo faz parte da diversidade humana. A pessoa que se encontra nesta condição possui uma forma diferente de estar no mundo, resultado de seu desenvolvimento neurológico atípico. Logo, cabe à sociedade o respeito ao modo particular de o autista estar e ser no mundo. Com feito, não se deve considerar esses sujeitos como deficientes que precisam de tratamento distinto, mas como pessoas pertencentes à diversidade e à singularidade humana, portanto, detentoras de direitos. Destarte, cabe-nos reconhecer que, embora haja distintas hipóteses sobre a origem do autismo, não há uma teoria ou vertente que consiga em totalidade explicar a causa do autismo, visto que, por ora, temos apenas prognósticos relevantes, resultados de investigações e pesquisas sobre o assunto.

Grinker (2010), em relação à prevalência do autismo, há aproximadamente uma década, explica que, segundo indicadores internacionais, calcula-se que uma criança em cada 110 nascimentos apresenta características do autismo. Conforme estima a APA (2014), essa taxa estaria em torno de 1% da população dos Estados Unidos da América (EUA) e de outros países, não sendo possível explicar com exatidão a razão do aumento percentual dos casos de TEA. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention/CDC*), na Europa, Ásia e América do Norte, a prevalência média do TEA está entre um e dois por cento. O autismo é localizado em todos os grupos étnico-raciais e socioeconômicos e ocorre quatro vezes mais em meninos que em meninas. No Brasil, não há dados oficiais acerca da prevalência do autismo no país, mas se estima que aproximadamente dois milhões de pessoas podem ser abrangidas nesse diagnóstico (FADDA; CURY, 2016).

Diante dessa realidade, o diagnóstico do TEA acontece em termos clínicos, realizado por meio de observações do comportamento. No contexto brasileiro, a base oficial para o diagnóstico encontra-se na décima edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2008). Para realizar a tarefa de diagnosticar o TEA, muitos profissionais também fazem uso do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), sobretudo no que tange à quinta versão, organizada pela APA.

Conforme Pereira (2009), o TEA na CID-10 é regido por três grandes grupos: as anomalias qualitativas na interação social recíproca; os problemas qualitativos de comunicação; e o comportamento, os interesses e as atividades restritas, repetitivas e estereotipadas. Ainda na CID-10, identifica-se que, nas anomalias qualitativas na interação social recíproca, se manifestem pelo menos dois dos cinco comportamentos descritos. Em relação aos problemas qualitativos de comunicação, é preciso que se manifeste pelo menos um dos quatro procedimentos descritos e vinculados ao comportamento, interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas.

Ainda segundo Pereira (2009), as pessoas diagnosticadas com TEA podem apresentar uma hiper ou hiporreação a algumas sensações (por exemplo, à visão, a certos sons, a certos cheiros, a certas texturas ou a certos paladares). Por esta razão, alguns autistas não gostam ou mostram desconforto a um toque ligeiro, ou à sensação das roupas na pele. Por vezes, experienciam dor com certos sons (como, por exemplo, o som do aspirador, o toque do telefone, uma trovoadá súbita) e, frequentemente, tapam os ouvidos e gritam. Outros não reagem ao frio intenso ou à dor. Essas são singularidades que precisam ser respeitadas, e cuidadas.

De acordo com Orrú (2012), o diagnóstico de TEA, em razão de suas especificidades, demanda rigorosa investigação clínica com vários profissionais, tratando-se de uma complexa tarefa, pois não existem instrumentos clínicos por imagem ou laboratório capazes de detectar esse transtorno. Logo, comumente, o diagnóstico é efetuado por meio da percepção comportamental associada aos relatos dos familiares. Para tanto, são considerados critérios relacionados a déficits significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais; prejuízos na comunicação não verbal e verbal; incapacidade para desenvolver laços sociais; padrões comportamentais restritivos e repetitivos de comportamento; foco em interesses, restritos, fixos e intensos e também estereotipados e demasiada adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento.

Cabe esclarecer que o TEA tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória não é uniforme. Em alguns casos, os sintomas são identificáveis logo após o nascimento.

Entretanto, em maioria, os sintomas do TEA apenas são reconhecidos entre os 12 e 24 meses de idade. Segundo o Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), diferenças na frequência desses comportamentos são mais perceptíveis aos 12 e/ou 18 meses de idade. Há também indícios de que, a partir dos 12 meses de idade, as crianças que mais tarde recebem o diagnóstico de TEA diferem-se daquelas que continuam a se desenvolver tipicamente em relação à frequência de gestos comunicativos (apontar) e da resposta ao nome. Outros sinais já manifestos aos 12 meses de idade incluem o manuseio atípico de objetos (enfileirar ou girar os brinquedos) e/ou sua exploração visual. Não obstante, essa realidade evidencia que o diagnóstico do TEA ocorre tardiamente, em média, aos quatro ou cinco anos de idade. Conforme exposto no documento,

Essa situação é lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança. Alguns estudiosos têm até mesmo sugerido que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de impedir a manifestação completa do TEA, por coincidir com um período do desenvolvimento em que o cérebro é altamente plástico e maleável. Não é surpreendente, portanto, que a busca por sinais precoces do autismo continua sendo uma área de intensa investigação científica. Alguns marcadores potencialmente importantes no primeiro ano de vida incluem anormalidades no controle motor, atraso no desenvolvimento motor, sensibilidade diminuída a recompensas sociais, afeto negativo e dificuldade no controle da atenção. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 2).

O diagnóstico precoce do TEA constitui-se, portanto, como um grande desafio porque é caracterizado por uma ampla heterogeneidade de intensidade e presença de manifestações quanto da sua evolução. Ao mesmo tempo, é indispensável para o tratamento, pois, quanto mais cedo o profissional diagnosticar a criança, mais cedo irá intervir de forma adequada. Inclusive, porque o diagnóstico diferencial ajudará a avaliar se a criança apresenta TEA ou outra perturbação associada, isto é, permite a formulação de um diagnóstico preciso e personalizado.

Segundo Pereira (2016), o TEA é também comumente associado a outros transtornos psiquiátricos (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, depressão e ansiedade) e a outras condições médicas (epilepsia, transtornos genéticos). Dificuldades motoras são também relativamente comuns entre pessoas com TEA, apesar de sua presença não ser necessária ou determinante para o diagnóstico. É comum também o desenvolvimento de dificuldades específicas de aprendizagem e comprometimentos motores (APA, 2014). Essas comorbidades podem implicar um agravamento dos sintomas do TEA.

Cientes de que o diagnóstico do TEA deve seguir critérios estabelecidos em consonância com as diretrizes internacionais, e considerando as possíveis singularidades de cada caso, mencionamos nesta parte do trabalho a Lei n.º 13.438/2017, que alterou o Art. 14 do Estatuto

da Criança e do Adolescente (ECA) e estabeleceu como norma o direito de as crianças de zero a dezoito meses de idade receberem acompanhamento em consulta pediátrica para averiguar sinais de risco no desenvolvimento psíquico. Para tanto, a lei prevê adoção de um protocolo ou outro instrumento para detecção de risco de desenvolvimento psíquico. A esse respeito, a Associação Brasileira de Autismo (ABA), embora admita a necessidade de avanços em relação ao acesso tardio de crianças e adolescentes à atenção psicossocial, compreende que o emprego de protocolos padronizados, sem ser antecedido por um vasto debate democrático sobre efeitos iatrogênicos, pode potencializar a reprodução de processos de exclusão em um campo em que o estigma se estabelece como um dos principais empecilhos de acesso ao cuidado.

Nesse sentido, Santos (2018) destaca que a aplicação isolada de um determinado protocolo nas consultas pediátricas não garantirá por si resultado positivo. Assim, faz-se necessário, para além da adoção de fatores de risco como parâmetro, o estabelecimento de linhas de cuidado intersetoriais e colaborativas em cada região. Linhas essas fundamentadas na promoção de saúde/saúde mental, garantindo a presunção de intervenções precoces, “antes da plena constituição de uma estrutura psíquica, isso quando se pensa na projeção de consequências psíquicas menos graves no adulto” (SANTOS, 2018, p. 132). Porém, sabemos não haver garantias em relação à intervenção planejada.

De acordo com os pressupostos da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o tratamento padrão-ouro para TEA é a intervenção precoce, que abrange especialmente as categorias terapêuticas: Modelo Denver de Intervenção Precoce para Crianças Autistas, Estimulação Cognitivo Comportamental baseada em ABA, Coaching Parental, Comunicação suplementar e alternativa como o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), Método TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com outros prejuízos na comunicação), Terapia de Integração Sensorial, além de equipe interdisciplinar, intervenções dietéticas e tratamento medicamentoso para se conter os sintomas. Nas palavras de Bosa (2006, p. 48), “a eficácia do tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, de sua habilidade de trabalho em equipe e com a família”.

Um grande desafio para pesquisadores no tocante a esse tema está em encontrar estudos sobre o autismo na vida adulta, pois sabemos que as crianças autistas irão crescer e entrar na vida adulta, demandando atendimentos e recursos para essa fase da vida. Então, Rosa (2015) realizou a pesquisa *Autismo na vida adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana* e constatou escassez de trabalhos, tanto na literatura internacional quanto nacional. Segundo a autora, na literatura internacional, foi percebido que aqueles que tiveram progresso no processo de desenvolvimento de suas habilidades deveu-se às políticas de apoio e

ao fato de as crianças autistas terem frequentado a escola em classes regulares e o acesso a serviços especializados. No entanto, foi percebido também que a maior parte dos estudantes com autismo deixa os estudos sem uma qualificação acadêmica ou profissional.

De acordo com Orrú (2016), na literatura nacional, observa-se que as manifestações comportamentais do autismo tendem a modificar com a idade e, em algumas situações, podem até abrandar sua intensidade, assim como as estereotípias e o isolamento que podem também diminuir com o curso dos anos. Contudo, apesar de haver melhoras em alguns casos, em outros, alguns sintomas como automutilação, agressividade e regressão podem aumentar. Identifica-se também o início de sintomas como convulsões ao fim da infância/adolescência que afetam o prognóstico de forma negativa. Cabe salientar que nos casos de TEA é comum haver algum tipo de comorbidade.

Nas palavras de Orrú (2016), construir junto com o sujeito seu “percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer de aprender” (p. 167). Isso porque, sobretudo na vida adulta, o sujeito precisa ser estimulado a desenvolver suas habilidades, ou seja, focar no “desenvolvimento de sua autorregulação com vistas à melhor qualidade de vida” (p. 180) e não propriamente na cura, já que o autismo não se trata de uma doença.

Para tanto, Orrú (2016) entende que a intervenção para o tratamento em caso de TEA deve considerar, sobretudo, as etapas de vida das pessoas atendidas. Para aquelas que ainda estão na primeira infância, busca-se o atendimento com profissionais que trabalham a questão da fala, da interação social/linguagem, o acesso à educação especial e orientação às famílias. Já para adolescentes, prima-se pelo atendimento em grupos de habilidades sociais, terapia ocupacional e questões referentes à sexualidade.

Quanto aos adultos, Bosa (2006) reforça a importância de questões como as opções de moradia e tutela e lamenta o fato de que no Brasil essa área tem sido negligenciada, causando apreensões para os familiares de pessoas com TEA. Ela defende, portanto, a importância de trabalhos feitos com o objetivo de favorecer a aquisição de habilidades relacionadas à autonomia necessária para a vida adulta.

Como vimos anteriormente, não existe cura para o Autismo, mas sim intervenções precoces de ordem terapêutica e pedagógica capazes de favorecer o processo de compreensão social e constituição subjetiva. Laznik (2004) sublinha que, embora não esteja ratificado que, quando é detectado precocemente, o risco de autismo possa ser inteiramente revertido, tem identificado inúmeros casos em que há uma significativa minimização dos sintomas.

Sendo assim, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) defende a ideia de que, em casos de TEA, a intervenção precoce carece ser principiada desde a suspeita ou prontamente após o diagnóstico por um quadro interdisciplinar de profissionais. Logo, o tratamento prevê abordagens terapêuticas que objetivam majorar o potencial do desenvolvimento social e de comunicação da criança e ou do adolescente, proteger o funcionamento intelectual abreviando danos, melhorar a qualidade de vida. Na percepção de Santos (2018), mais do que a solução para problemas privativos, falhas ou deficiências, o que está em questão é o desenvolvimento integral, presente e *a posteriori*, da criança, bem como da família e da rede de agentes que a circundam.

Os grandes objetivos da Intervenção Precoce são assim: criar as condições mais facilitadoras do bom desenvolvimento e que permitam eliminar ou diminuir o risco; facilitar a integração da criança no meio familiar, escolar e social e a sua autonomia pessoal, através de uma redução dos efeitos de uma deficiência ou déficit; reforçar as boas relações e competências familiares através da promoção de uma boa base emocional de suporte; e introduzir mecanismos de compensação e de eliminação de barreiras. Tudo isto considerando sempre a criança como sujeito ativo no processo, envolvendo a comunidade na integração e fomentando redes de suporte emocional à criança e à família. (FRANCO, 2007, p. 116).

Diante de tais objetivos, o Manual de Orientação para TEA – SBA, entre outras abordagens, indica o Modelo Denver de Intervenção Precoce (do inglês *ESDM - Early Start Denver Model*). O ESDM é um modelo de intervenção precoce intensiva, naturalista, criado por Rogers, Dawson e Vismara. Ele se constitui como um programa pré-escolar para crianças autistas e fundamenta outros modelos de natureza cognitiva formulados a partir da década de 1980. De modo específico, o ESDM adota uma abordagem que apoia a intervenção multidisciplinar da criança diagnosticada com TEA na faixa de 12 a 60 meses. Trata-se, portanto, de uma proposta de intervenção destinada ao desenvolvimento de aspectos da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Logo,

São enfocados os domínios: comunicação receptiva e expressiva, competências sensoriais, competência de jogo, competências motoras finas, competência motora grossa e comportamento adaptativo. Os níveis de competência são divididos por faixa etária: Nível 1: 12-18 meses; Nível 2: 18-24 meses; Nível 3: 24-36 meses; Nível 4: 36-48 meses. O ESDM foi fundamentado com base em diferentes abordagens: 1) Modelo Denver desenvolvido por Rogers e colegas em 1981; 2) Modelo de Rogers e Pennington's em 1991; 3) Modelo de Dawson e colegas em 2004; 5) Abordagem de ensino baseada na análise comportamental aplicada (ABA). (ROGERS; DAWSON, 2014, p. 294).

Com efeito, a finalidade desse modelo versa sobre a possibilidade de abreviar a severidade dos sintomas do TEA e potencializar o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões. O cerne desse modelo é o ensino da imitação, desenvolvimento da consciência das

interações sociais e da reciprocidade, o ensino do poder da comunicação e o desenvolvimento de competências de jogo mais flexíveis e criativas. Segundo Rogers e Dawson (2014), o ESDM fundamenta-se na ciência do desenvolvimento (com ênfase na relevância da interação social para o desenvolvimento neurocognitivo) e na ciência comportamental (com ênfase na rigorosa aplicação de princípios comportamentais). Trata-se, sobretudo, de uma modalidade terapêutica centrada no trabalho coletivo de uma equipe interdisciplinar com vistas ao desenvolvimento de plano de intervenção individual.

De acordo com Orrú (2012), a Análise Aplicada do Comportamento, popularizada como ABA, do inglês *Applied Behavior Analysis*, constitui-se como abordagem que busca desenvolver formas de tratamento que envolvem o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias dos indivíduos com TEA, para que esses possam ter autonomia, adquirir formas de comunicação e, assim, melhorar a qualidade de vida na sociedade em que estão inseridos. Destarte, essa abordagem dedica-se a compreender e tentar alterar comportamentos socialmente relevantes. Com efeito, o objetivo do analista do comportamento que atua com pessoas diagnosticadas com TEA é ajudar o sujeito a desenvolver habilidades que favoreçam sua independência a médio e longo prazo.

Ademais, para o tratamento de pessoas com TEA, destacam-se o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) e o PECS (*Picture Exchange Communication System*). O TEACCH, fundamentado no behaviorismo e na psicolinguística, tem como objetivo promover a preparação do autista para responder de forma funcional às demandas sociais, trabalhando também para diminuir a manifestação de comportamentos inapropriados. Esse método busca potencializar a comunicação receptiva do sujeito, visto que “as atividades realizadas são conduzidas pela linguagem de símbolos apresentados” (ORRÚ, 2012, p. 61). Trata-se de um programa transdisciplinar e psicoeducacional centrado no trabalho de promoção da independência dos sujeitos mediante a realização de sessões estruturadas.

Em relação ao PECS, sistema baseado em figuras ou fotos, busca-se promover a associação entre a atividade/símbolo. Segundo Frost e Bondy (2009), o PECS pode ser aplicado como dispositivo para ampliar a comunicação ou como uma alternativa para aqueles que ainda não são falantes; o sistema ensina tanto a comunicação de necessidades do cotidiano, como de comentários e elaborações de frases mais complexas, além de ensinar a intenção comunicativa.

Nesse ponto, importa esclarecer que a Psicanálise também se constitui como alternativa para o tratamento de autistas. Segundo Vorcaro (2017), com a experiência dos Lefort, a psicanálise tem trabalhado com a hipótese do autismo como uma estrutura psíquica, sendo uma

quarta estrutura. Com isso, entende-se autismo não como uma deficiência, mas como um modo único de se posicionar no mundo, ora como as demais estruturas clínicas, a saber, psicose, perversão e neurose. Logo, o tratamento psicanalítico não foca questões comportamentais, mas sim a subjetividade dos autistas, promovendo um tratamento que considere a unicidade de cada caso.

Diante dessa exposição, o que se percebe é que cada criança, adolescente, jovem ou adulto diagnosticado com TEA carece de um tratamento único, específico, conforme suas necessidades específicas. Isso porque cada caso deve ser tomado como único, com suas dificuldades e suas potencialidades. Nesses termos, compete aos profissionais que os atendem busca repromover intervenções com respeito e competência para que os autistas tenham ampliada sua qualidade de vida. Pressupõe-se, portanto, que cada sujeito é único, e com os autistas não é diferente, apenas mais complexo, exigindo mais atenção e conhecimento de como se dão suas apreensões da realidade.

3 A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA NO IFG A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)

Neste terceiro capítulo, antes de discutirmos, especificamente, a inclusão dos estudantes com TEA e a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do IFG, é necessário esclarecer algumas questões inerentes ao histórico da educação especial no Brasil.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo Cury (2008), apenas com a Constituição Federal (1988) é que a educação, em seu Art. 6º, torna-se um direito social, sendo competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988, p. 13). Essa situação é tão complexa que o texto original da Constituição Federal (1988) supunha somente a oferta do Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito. A obrigatoriedade/gratuidade da Educação Infantil e do Ensino Médio é prevista tardiamente com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei n.º 12.796/2013.

De modo específico, a partir do processo de democratização da escola brasileira, acirra-se o paradoxo inclusão/exclusão quando as redes de ensino buscam universalizar o acesso, mas mantêm dispositivos de exclusão em relação a sujeitos e grupos avaliados como fora dos modelos homogeneizadores da escola. Ora, sob modos diversos, a evasão, a reprovação e a exclusão, por exemplo, têm apresentado características próprias dos processos de segregação e integração que implicam a seleção entre seus agentes, normatizando o fracasso escolar.

Sob esse prisma, com a chegada da década de 1990, é possível observar que, a partir da Declaração de Jomtien, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), novas proposições sobre a educação inclusiva são expressas nos subsequentes Planos Nacionais de Educação (PNE). Segundo a Declaração Mundial de Jomtien, de 1990, em seu artigo 1º:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com

dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990).

O documento em questão sinaliza a necessidade de um modelo educacional que preze pela igualdade de direitos a todos aqueles que, de algum modo, são postos à margem da sociedade. A intenção expressa é a de garantir o fim do analfabetismo e a universalização do ensino. Diante disso, entendemos que deve haver um compromisso mundial em relação à garantia ao acesso à educação básica para todos, pois “[...] toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, o conceito de deficiência passa por alterações e deixa de evidenciar a incapacidade e a ausência para que haja foco nas potencialidades a serem desenvolvidas para a eliminação das barreiras (BUENO, 1993). Como efeito desse entendimento, acontece, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, agenciada pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesse cenário, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial dispendo sobre o processo de “integração instrucional” que regula o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Ao reforçar princípios elaborados valendo-se de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não se consegue uma reformulação efetiva das práticas educacionais de forma que sejam valorizados os distintos potenciais de aprendizagem no ensino comum. Isso porque se conserva a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no campo da educação especial.

Com efeito, cabe então perguntar: o que é a inclusão escolar? Quais são seus elementos estruturantes? Em que proporção os recursos financeiros são investidos? De que modo a formação inicial e continuada dos profissionais tem sido desenvolvida? A inclusão escolar é ou não uma responsabilidade social da escola e de seus agentes? O que seria normalidade em um contexto de diversidade? Para tentar esboçar possíveis respostas a essas questões, cabe lembrar que, na Constituição Federal de 1988, no inciso III, do artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, é tratado como direito e dever do Estado. Isso por ser entendido como mecanismo capaz de favorecer o acesso e a permanência do aluno na rede regular de ensino. Sob esse prisma, a LDB

n.º 9394/1996 compreende a Educação Especial numa perspectiva¹² como a modalidade de educação destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, prioritariamente na rede regular de ensino.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais são discutidas e elaboradas nesse contexto, sob o discurso de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No art. 58 da LDB, pressupõe-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”.

Destarte, depreendemos que, com a LDB, as pessoas com deficiência têm validado e legitimado o seu direito a uma educação de qualidade e com ênfase na inclusão escolar. Essa realidade tem fomentado mudanças no processo avaliativo, nas ações metodológicas e didáticas e na implementação de novas tecnologias assistivas. Isso com a finalidade de aprimorar o sistema educacional e primar pelo princípio da inclusão.

Nesse sentido, o texto da referida lei cita ainda como indispensáveis ao processo de inclusão escolar as flexibilizações e adaptações curriculares em relação ao projeto pedagógico das escolas. Prevê ainda apoio especializado nas classes comuns, por meio da ação de professor capacitado, professor intérprete e profissionais itinerantes.

A esse respeito, importa esclarecer que o Brasil também é signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999). Esse documento reafirma a impossibilidade de tratamento desigual com base em deficiência, determinando como discriminação “toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.

A referida convenção foi promulgada no Brasil via Decreto n.º 3.956/2001, segundo o qual a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esse decreto reverbera na educação, demandando reinterpretações da

¹² Cientes de que uma educação verdadeiramente inclusiva representa não só a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições de ensino, mas representa também a real participação de todos/as na escola de forma a promover avanços em seu desenvolvimento, adotaremos, neste trabalho, a definição “educação especial numa perspectiva inclusiva” citada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Importa esclarecer que tal documento compreende a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 9).

educação especial, entendidas no contexto da diferenciação, concebidas para promover o banimento dos empecilhos à escolarização. Mantoan (2003, p. 36) esclarece que

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Sob esse prisma, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 5.º, identifica-se a alteração da expressão “portador de necessidades especiais” por “educandos com necessidades educacionais especiais”. Isso implica considerar também os estudantes com dificuldades aguçadas de aprendizagem ou restrições no processo de desenvolvimento (não necessariamente causadas por elementos orgânicos específicos); sujeitos com problemas de comunicação, carecendo da utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e também educandos com altas habilidades.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001, sublinha que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Ao fixar objetivos e metas para que os sistemas de ensino estimulem e garantam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o PNE aponta um déficit no que tange à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem oportunizar, em sua organização curricular, formação docente destinada para a atenção à diversidade e que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse caso, a formação deve garantir aos professores conhecimentos acerca da gama de especificidades que permeiam o espaço escolar. A abordagem da temática da diversidade nos cursos de licenciatura, conforme determinado nas diretrizes, pode representar um grande avanço no que se refere à adequada formação do docente. Ao entrar em contato com conhecimentos importantes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, já no início da formação, o profissional poderá reduzir os desafios que advêm do processo de inclusão escolar. (SANTOS, 2017, p. 40).

A partir do fragmento acima, é possível aferir que a formação de professores para o trato com a diversidade humana ainda se constitui como um desafio para a educação brasileira. Permanece também o forte distanciamento entre a educação regular e a especial, mesmo diante de todas as discussões de um novo paradigma inclusivo, segundo o qual se almeja uma escola onde todos(as) possam se beneficiar, arquitetando uma sociedade com valores democráticos, mais plural, justa e humana. Para Blanc (1998, s.p.), “às vezes se entende errado o conceito de diversidade, porque falar de diversidade é falar de coletivo e, no interior desse coletivo, também existem muitas diferenças individuais”. Isso pressupõe reconhecer que um estudante que apresente certo tipo de deficiência pode demandar uma abordagem diferente de outro, com a mesma deficiência. Cada sujeito aprende de modo único, conforme suas experiências de vida, esse processo envolve, além das questões cognitivas, fatores ligados às concepções metodológicas de ensino. Sendo assim, o foco deve ser sempre no indivíduo e não nas patologias ou deficiências ali apresentadas.

Vale salientar, conforme Bueno (1993), que a formação de professores e a qualificação do ensino inclusivo implicam dois aspectos de formação profissional: o básico de formação para professores do ensino regular e a formação de professores especializados nas distintas necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a qualidade é considerada o elemento estruturante de um trabalho pedagógico centrado no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Esse processo exige uma compreensão da realidade social e educacional, levando em consideração aspectos científicos e pedagógicos na busca da apreensão da realidade histórica em sua totalidade e contradições.

No curso da história da educação inclusiva no Brasil, é importante destacar a atuação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003); do Programa Incluir (2005), que sugere ações de acessibilidade de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a criação de núcleos de acessibilidade nesses espaços; e do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), com o objetivo de amparar os sistemas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vincula-se a esse contexto a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹³ (2008c), cujo documento afirma que a pessoa com deficiência deve ser

¹³ Cabe esclarecer que em 30 de setembro de 2020, contraditoriamente, foi publicado o Decreto n.º 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, porém, após forte debate e críticas contundentes ao seu conteúdo que apresentava retrocessos em relação aos direitos já conquistados pelas pessoas com deficiência. O referido decreto foi suspenso por meio de decisão liminar do Supremo Tribunal Federal (STF).

compreendida como aquela que enfrenta impasses/impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diferentes barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O referido documento pode ser identificado como reflexo do movimento mundial pela educação inclusiva, que predispõe um paradigma educacional pautado pela concepção de direitos humanos, pela indissociabilidade entre igualdade/diferença e pela superação da exclusão “dentro e fora da escola”, conforme afirmam Garcia e Michels (2011, p. 21). O conteúdo do documento prevê ruptura em relação ao padrão integracionista com a apresentação de um conjunto de metas e diretrizes. Entre essas, destaca-se o AEE como um elemento cogente para o processo de inclusão de qualidade nas escolas regulares. O AEE refere-se às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento) e suplementares (no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas dos estudantes.

No intuito de tornar o AEE um instrumento legal, em 2011, o Decreto n.º 7.611/2011 revoga o Decreto n.º 6.571/2008d e apresenta as seguintes diretrizes: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade, incluindo os níveis mais elevados; oferta de atendimento especializado; a formação de profissionais da Educação Especial para possibilitar a inclusão; a participação da família e da comunidade; estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os referidos núcleos de acessibilidade têm por função eliminar as barreiras, tanto física como de comunicação, informação, que restringem a participação e o desempenho acadêmico e social do estudante com deficiência (BRASIL, 2011).

Nesses termos, o Decreto n.º 7.611/2011 vem reforçar a importância de o sistema educacional tomar para si a responsabilidade de prover espaços e situações, onde todos sejam acolhidos e respeitados nas suas especificidades. Isso porque “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva”, torna-se cogente que seus planos de gestão e pedagógicos sejam redefinidos “para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece, valorize as diferenças” (MATOAN, 2003, p. 14).

Com efeito, o PNE, aprovado pela Lei n.º 13005/2014, pressupõe, em sua Meta 4, universalizar o AEE para os educandos de 4 a 17 anos que constituem o público da educação especial, prioritariamente na rede regular de ensino, visando estabelecer um sistema educacional inclusivo. A fim de atender a essa meta, o documento dispõe de metodologias de trabalho como a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, o incentivo à formação

continuada dos professores, a criação de centros multidisciplinares de apoio, a oferta de educação bilíngue, a promoção de pesquisas centradas na elaboração de recursos úteis ao AEE, entre outras.

No âmbito da educação especial, a presença de uma equipe multidisciplinar pode representar uma grande conquista nos processos de inclusão. Diante disso, a Meta 4.5 sugere a criação de centros multidisciplinares com profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia. Assim, os professores teriam maior apoio na condução dos projetos/estratégias pedagógicos.

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação apresenta 19 estratégias para o atingimento da Meta 4, e que cada uma delas merece a atenção de pesquisadores e especialistas no sentido de fomentar as discussões e apontar os melhores caminhos para que as políticas públicas e ações no interior de cada unidade escolar possam alcançar todos os alunos, sem distinção, sempre visando, de fato, à inclusão efetiva e ao acesso de todos à educação. (CAPELLINI; JUSTINO; MACENA, 2018, p. 1.298).

Sob esse prisma, a educação especial, no âmbito do sistema educacional inclusivo, articula-se a uma lógica social que prima pela valorização das capacidades e habilidades de pessoas com e sem deficiência, via acesso e permanência de todos/as na dinâmica escolar formal. Logo, é necessário buscar meios para garantir projetos educativos que favoreçam a construção de instrumentos coletivos de ruptura de obstáculos ao exercício da cidadania, refutar o capacitismo e as concepções limitantes acerca da deficiência, que passa, então, a ser entendida não como sinônimo de restrição, mas como uma especialidade da diversidade humana.

3.2 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO IFG: O NAPNE EM QUESTÃO

No ano 2000, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial¹⁴ (SEESP) publicaram o primeiro documento-base que instituiu o então Programa TEC NEP¹⁵ – *Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*, no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

¹⁴ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004. Porém, foi extinta tão logo o ex-ministro Vêlez Rodrigues assumiu o MEC no governo de Jair Bolsonaro.

¹⁵ Em 2011, o Programa TEC NEP foi extinto, contudo, a implementação dos NAPNE continuou no âmbito dos Institutos Federais de Educação.

Segundo Nascimento, Florindo e Silva (2013), essa ação teve início com uma pesquisa na qual se constatou que na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica já havia instituições que atendiam pessoas com necessidades educacionais específicas em alguns de seus cursos. Dessa forma, em junho de 2000, foi realizado um evento em Brasília para a apresentação do Programa TEC NEP.

Nesse evento¹⁶, estiveram representantes das duas secretarias citadas, incluindo o Instituto Benjamin Constant/RJ e o Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ. Na ocasião, foi promovida oficina pedagógica com o objetivo de mobilizar e sensibilizar acerca da importância do desenvolvimento de ações inclusivas a partir dos projetos político-pedagógicos, e para que as instituições participantes “se tornassem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades” (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 17).

Dessa forma, foi composto um grupo gestor do programa com a seguinte estrutura: gestores em âmbito central, regional e estadual, além dos coordenadores dos núcleos locais. O gestor central tinha o papel de coordenar todo o processo, organizar e desenvolver as atividades, implementá-las em todas as regiões do país; o gestor regional ficou responsável por desenvolver as atividades em sua região. Para o gestor estadual, ficou a função de fazer contato com instituições/organizações que defendem os direitos das pessoas com necessidades especiais, além de desenvolver ações em seus respectivos estados. Por fim, para o gestor local, ficou a função de articular os diversos setores de sua instituição e propor atividades que favoreçam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais naquela unidade escolar (ANJOS, 2006, p. 40).

De acordo com Anjos (2006), o Programa TEC NEP veio atender à “necessidade de ações que estreitassem as relações entre a educação especial e a educação profissional, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na rede federal de educação tecnológica” (ANJOS, 2006, p. 39). A ação esteve voltada também em preparar esse seguimento da sociedade para ser inserido no mercado de trabalho, pois a Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991, regulamentada pelo Decreto n.º 3.298/1999, que, no art. 93, diz que toda empresa com mais de 100 funcionários é obrigada a preencher de dois a cinco por cento de suas vagas com pessoas reabilitadas ou “pessoas portadoras de deficiência”. Coube, então, à Rede Federal de Educação fazer essa ponte entre o ensino e o trabalho (PERINI, 2019).

¹⁶ Também estiveram presentes representantes das instituições federais de todas as regiões do Brasil: Centros Federais de Educação Tecnológica: do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas: de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas: de Bento Gonçalves-RS, Cárceres-MT e Satuba-AL.

Assim, imbuído de tal tarefa, o Programa TEC NEP criou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), objetivando sistematizar o acolhimento das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ainda conforme o Manual de Orientação da Ação TEC NEP:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais. (BRASIL, 2010, p. 4).

Nesse sentido, o processo de atendimento e acolhimento feito no NAPNE acontece mediante os seguintes passos: assim que se tem a informação de estudantes que apresentam perfil para atendimento no núcleo, começam a ser traçadas estratégias para acompanhamento. De início, é feito um diálogo com o estudante e seus responsáveis para ciência de particularidades do mesmo, momento em que é feita a solicitação de relatórios médicos, laudos, quando houver, especificação de medicamentos que faz uso, e mais informações pertinentes de acordo com o quadro apresentado naquele momento. O próximo passo consiste em buscar informações nas instituições anteriores da qual o estudante é oriundo. Conhecer seu histórico educacional é imprescindível para se planejar o atendimento pedagógico e, quando necessário, solicitar algum tipo de suporte ou tecnologia assistiva, a fim de viabilizar seu direito ao conhecimento.

Com efeito, o NANPE busca incentivar a aceitação da diversidade, na busca da quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e de comunicação, ao criar parcerias e articulações com a comunidade civil e escolar e ao buscar articular e envolver sociólogos, psicólogos, supervisores, orientadores educacionais, técnico-administrativos, docentes, discentes e pais. (BRASIL, MEC/SETEC, 2010).

Assim, no que tange ao objeto desta pesquisa, a institucionalização dos NAPNE no IFG representa um mecanismo encontrado pela instituição para promover o “acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, uma vez que os núcleos almejam propor ações que visem melhor qualidade de ensino para todos” (CONSUP/IFG, 2017, p. 5). Com efeito, cabe investigar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos NAPNE no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no IFG, considerando as políticas públicas vigentes e as percepções dos gestores dos referidos núcleos.

Importa esclarecer que a implantação dos NAPNE foi o resultado de um movimento que se deu desde o ano 2000. Como já apresentado, de início, houve o momento de mobilização e sensibilização, com participações das instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, das Secretarias SEMTEC e da SEESP, e de instituições que já faziam esses atendimentos de educação especial, o Fórum das Instituições de Ensino Superior e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Nesse momento, o enfoque foi direcionado para preparação da rede com o objetivo de melhor receber esses estudantes, como defende o ideário da política de inclusão. Assim sendo, o esforço deveria ser em: adequar espaços, infraestrutura, formação para todos os envolvidos no processo educacional, e não somente para os docentes; investir em materiais necessários ao processo didático-pedagógico; criar um ambiente de acessibilidade e inclusão (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

O segundo momento constou de um estudo inicial da situação e composição da equipe de coordenação. O objetivo foi definir as instituições que teriam o papel de gestores regionais, como também levantar experiências exitosas na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. A definição de 05 polos regionais tinham o objetivo de descentralizar a gestão do processo de expansão da oferta de educação profissional à pessoa com necessidades especiais, através da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica. Foram definidos os seguintes polos: CEFET/PA, CEFET/RN, ETF Mato Grosso, CEFET/MG e ETF/SC. (ANJOS, 2006, p. 41).

Os NAPNE foram instituídos sendo compostos por um coordenador(a), designado(a) por portaria pela direção geral da instituição, psicólogos, sociólogos, docentes, técnicos, estudantes e seus pais, e demais usuários do programa (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013). Ainda segundo os autores, houve muitas dificuldades das mais diversas ordens, desde formação de recursos humanos até a composição de material didático-pedagógico. No entanto, essas dificuldades foram superadas com o decorrer do tempo.

Com a implantação dos núcleos, buscou-se criar espaços e condições que pudessem garantir o acesso e a participação de um grupo que até então era excluído e discriminado. Na dinâmica interna das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a função do NAPNE é acolher os estudantes, incentivando um projeto educacional que reconheça, respeite e valorize as diferenças/heterogeneidades/singularidades que balizam o contexto escolar e, sobretudo, o rompimento das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Ou seja, desenvolver na instituição uma cultura de respeito às diferenças e à diversidade, garantindo, assim, a cidadania de cada estudante com necessidades educacionais específicas. Salientamos, entretanto, que a criação dos núcleos por si só não é garantia da inclusão, pois essa “não se instala por decreto, nem de um dia para o outro. Mas há que se envolver efetiva e coletivamente, caso se pretende um país mais humano, justo e compromissado com seu próprio

futuro e bem-estar” (ARANHA, 2001, p. 22). Nesse sentido, a inclusão deve ser uma luta constante e coletiva a fim de romper com práticas excludentes, alicerçadas em concepções já superadas.

Então, Nunes (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar como as ações propostas pelo Programa TEC NEP estão sendo implementadas nos *campi* da rede federal de educação profissional tecnológica. De acordo com a pesquisadora, 12 anos após sua implementação, percebem-se bons resultados em relação à inclusão. Entretanto, foi verificado que das 402 unidades da rede apenas 272 haviam instituído o NAPNE. Em relação ao número de matrículas de estudantes com deficiências, notamos que era pouco expressivo.

Para a autora, isso é efeito do processo de acesso e permanência nos IF, já que em 2012, ano da pesquisa, ainda não tínhamos a lei de cotas: Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Outro dado relevante refere-se à formação de docentes e de demais profissionais que contribuem para que a inclusão aconteça. Esse dado foi considerado como um obstáculo pela pesquisadora. Existem profissionais que são específicos da inclusão: é o caso do intérprete de Libras (língua brasileira de sinais) e do revisor de Braille (sistema de escrita para cegos). Porém, a pesquisa mostrou que existem poucos desses profissionais na rede. Igualmente, falta um profissional com formação em educação especial para articular as ações, conforme defende a perspectiva da educação inclusiva. O dado que foi considerado como a maior dificuldade pela pesquisadora é a falta de registros e de divulgação das ações realizadas pelos NAPNE.

Na concepção de Nunes (2012), investir no aprimoramento do planejamento, do acompanhamento e avaliação de todas as ações realizadas pelos núcleos, pelos órgãos responsáveis, poderá contribuir para ações futuras e para a troca de experiências entre as instituições. Isso porque a inclusão minimiza as desigualdades em prol da implantação de processos mais equânimes que permitam acesso aos bens sociais afirmados no ordenamento jurídico.

Com efeito, importa salientar que não existe um padrão para inclusão escolar, pois cabe a cada instituição o estabelecimento de sua trajetória pela valorização da diversidade conforme sua autonomia para gerir seus recursos e projetos. Após relato da implantação desta ação em nível nacional, cabe especificar seu processo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – instituição criada em 2008 pela Lei n.º 11.892, no processo de expansão de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nesse contexto, em 2017, foi aprovado o Regulamento dos NAPNE, mediante Resolução do Conselho Superior (CONSUP/IFG) n.º 30, do dia 2 de outubro de 2017. Em

janeiro do ano seguinte, após ratificação, a Resolução n.º 01, de 4 de janeiro de 2018, finalmente regulamenta a implementação e fornece as diretrizes dos NAPNE nesta instituição.

O documento diz que o NAPNE “é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), instituído em cada câmpus e designado por meio de Portaria, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas” (INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 2). Destarte, cabe ao NAI promover atividades de capacitação, espaços de debates, vivências e reflexões, e articular parcerias e convênios com instituições para troca de experiências no que se refere à inclusão e ao atendimento especializado. Ele é responsável, pois, pela promoção de eventos formativos para todos os componentes dos NAPNE e demais interessados na temática.

Ainda de acordo com a referida documentação, o núcleo deve ser composto por uma equipe multidisciplinar de profissionais, sendo eles: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, intérprete em libras, docentes, estudantes, pais e demais servidores que se identifiquem com essa temática. Tal núcleo será responsável pelo desenvolvimento de uma cultura da educação para convivência, aceitação da diversidade, buscando romper barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, a fim de promover a inclusão, a permanência e o êxito das pessoas com necessidades educacionais específicas.

No entanto, de acordo com a Resolução do CONSUP/IFG n.º 02/2018, a composição da equipe multidisciplinar será composta de forma voluntária, aparecendo, no artigo 3º, que “O NAPNE será constituído, preferencialmente, por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, intérprete de libras, revisor de texto braille e pelos demais servidores do câmpus” (p. 3). Quando o texto diz “preferencialmente” abre uma brecha para que alguns servidores não façam parte do NAPNE.

Dessa forma, o núcleo fica dependente da disponibilidade e aceitação de alguns profissionais que são essenciais para que a inclusão seja viabilizada naquele momento e naquela situação. Como tais profissionais estão envolvidos em outras demandas que a instituição apresenta e se sentem sobrecarregados com o acúmulo de funções, tendem a não fazer parte do referido núcleo. Outro fator relevante é quanto à questão do espaço para as ações do NAPNE. De acordo com Anjos (2006), há uma necessidade de medidas para modificar as estruturas das instituições e implantar serviços de apoio para viabilizar atendimento de qualidade a quem precisar.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA E ANALISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Esta é uma pesquisa qualitativa, pois a nossa proposta de investigação preocupa-se com a essência dos fenômenos vinculados à questão da inclusão no IFG a partir da implementação dos NAPNE e não parte da aferição de dados quantitativos. Nesse caso, não pode ser quantificada porque envolve particularidades muito específicas de determinada realidade. Essas especificidades emergem a partir de quatro dimensões importantes: a revisão bibliográfica do tema e das temáticas, a análise documental, a realização de entrevistas com os participantes e a análise dos resultados dessas entrevistas.

A fase de revisão bibliográfica demandou o estudo teórico sobre o TEA; Educação Especial; Inclusão e o histórico do IFG sob o ponto de vista analítico-crítico acerca da formação humana para diversidade; o aparato legal sobre a inclusão escolar no Brasil; a identidade e os saberes dos autistas. Com a finalidade de complementar o desenvolvimento deste estudo, empreendemos também uma análise documental da legislação que trata dos assuntos relacionados à educação especial e à inclusão de pessoas com TEA, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Lei Berenice Piana; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e os documentos institucionais relacionados à inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, *locus* desta investigação.

Para a realização da fase empírica, utilizamos a metodologia da entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Então, foram efetuadas quatro entrevistas envolvendo as temáticas propostas para este estudo – inclusão da pessoa com TEA, atuação dos NAPNE no IFG e práticas inclusivas. Por meio das respostas apresentadas, podemos conhecer aspectos ligados ao trabalho do NAPNE no IFG incluindo suas potencialidades e desafios. De acordo com Minayo (2010), a entrevista tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. No caso desta pesquisa, optamos pela utilização de um roteiro específico que possibilitou ao entrevistado falar mais livremente sobre a temática em questão.

O tratamento dos dados seguiu os procedimentos, via métodos sistemáticos e objetivos de descrição. Segundo Bardin (2006, p. 44), com a análise de conteúdos importa destacar “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Destarte, a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com vistas à obtenção

do conteúdo e das mensagens, indicadores qualitativos que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo evidencia o que está implícito e explícito nas repostas, permitindo ao pesquisador, por bases teórico-metodológicas, descrever, inferir e explicitar as nuances que permeiam o processo investigativo proposto.

Considerando as proposições acima, cabe salientar que, como visto nos capítulos anteriores, o direito à inclusão escolar foi garantido pela Constituição Federal do Brasil de 1988 no artigo 208, que institui a educação como dever do Estado, incluindo a garantia ao atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então, há um questionamento incisivo sobre o processo de inclusão nas redes regulares de ensino em razão dos entraves que impossibilitam a efetiva implantação dessa proposta nesses espaços, sobretudo em relação às especificidades do transtorno do espectro autista. Em relação aos entraves para a inclusão escolar de pessoas com TEA, encontra-se o fato de que as políticas públicas que primam por viabilizar a esses indivíduos uma educação inclusiva de qualidade ainda são escassas e mal articuladas.

Quanto à escolha do tema, esse surgiu a partir da experiência profissional da autora como assistente social de uma instituição técnica da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPCT). Como integrante do NAPNE – Câmpus Uruaçu, teve a oportunidade de participar da experiência de escolarização de um jovem com características de uma pessoa com TEA, desde o seu ingresso na instituição, e observar que os profissionais da educação se deparavam com dificuldades acerca do estabelecimento de relações de comunicação, de aprendizagem e de laços sociais na instituição de educação. Na ocasião, o ingresso do estudante constituiu um desafio e uma novidade para a equipe do núcleo, exigindo a busca por conhecimentos sobre as inovações trazidas pela Lei n.º 12.764/2012¹⁷ (Lei Berenice Piana) em relação às políticas públicas de inclusão social e garantia de direitos.

Diante dessa realidade, as inquietações que motivaram a elaboração deste estudo apontam a seguinte pergunta-problema: quais são as contribuições da implementação dos NAPNE no processo de inclusão dos estudantes com TEA na educação profissional e

¹⁷ A Lei n.º 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Publicada em 28/12/2012, representa uma conquista nesta trajetória de luta pelos direitos, dentre eles o da educação. A lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Com essa lei, o autismo passa a ser visto como uma deficiência para os meios legais, isso conforme anunciado no artigo 1º, parágrafo 2º. “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Seu artigo terceiro preconiza os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, dentre eles: I- a - vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante.

tecnológica no IFG? Tal proposição implica pensar: como as políticas públicas de inclusão têm sido efetivadas no Instituto Federal de Educação de Goiás - IFG? A atuação dos NAPNE atende ao disposto na Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017? Com a instituição dos NAPNE, houve avanços no processo de inclusão escolar no IFG? Como o TEA é concebido nesse processo? A atuação do NAPNE tem proporcionado novas possibilidades de inclusão para estudantes com TEA? Qual a percepção da equipe gestora dos NAPNE do IFG em relação ao processo de inclusão de pessoas com TEA?

Com efeito, essas indagações norteiam esta pesquisa, cujo objeto incide na investigação sobre a atuação dos NAPNE como órgão executivo e deliberativo do IFG, responsável pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades específicas. Diante disso, apresenta-se como objetivo geral analisar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos. Como objetivos específicos, buscou-se:

- realizar levantamento bibliográfico sobre o Transtorno do Espectro Autista, considerando temáticas relacionadas às primeiras descobertas sobre o autismo, a etiologia, os principais sintomas, a importância do diagnóstico precoce e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por diferentes tipos de intervenções;
- descrever, com base em estudo bibliográfico e análise documental, a evolução das políticas públicas para educação especial em âmbito nacional a partir da década de 1990;
- identificar o modo como essas políticas são projetadas no IFG e se elas consideram as particularidades do autismo no contexto da educação profissional e tecnológica;
- investigar de que forma a ação dos NAPNE afeta o processo de escolarização de pessoas com TEA na educação profissional e tecnológica;
- identificar os limites e as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA no IFG, segundo as percepções dos gestores dos NAPNE;
- desenvolver, como produto educacional, um material textual informativo sobre as políticas públicas a favor dos direitos da pessoa com TEA, considerando questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão. Com esse material, objetiva-se divulgar quais são os direitos das pessoas com TEA no Brasil e, por conseguinte, no IFG.

Tratamos, nesse caso, de ampliar o olhar sobre os contextos, as políticas públicas, as perspectivas e os desafios inerentes à inclusão de pessoas com TEA a partir da implementação

dos NAPNE. Logo, objetivamos trazer novos dados sobre a atuação desses núcleos e também refletir sobre a maneira de potencializar as ações do referido órgão em prol da inclusão dessas pessoas com TEA, considerando as políticas públicas em vigor.

Dito de outro modo, o presente trabalho busca analisar em que medida as atividades desenvolvidas pelos NAPNE repercutem no processo de inclusão escolar de pessoas com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A pesquisa busca identificar o modo como as políticas públicas de inclusão de caráter nacional são projetadas no IFG e se elas consideram as particularidades do autismo no contexto da educação profissional tecnológica.

Para atender a esse objetivo, o trabalho fundamenta-se em critérios da abordagem qualitativa, não desmerecendo dados quantitativos que podem contribuir com a pesquisa, pois, conforme André (1995), os dados numéricos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa do estudo. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque “dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Com efeito, o estudo em questão está organizado em duas dimensões: bibliográfica e empírica. A primeira etapa compreendeu tanto o levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa quanto a análise dos documentos norteadores da institucionalização dos NAPNE. Nesse contexto, a revisão bibliográfica sobre a temática constituiu um elemento primordial para o desenvolvimento de toda a investigação, contribuindo para refletir, questionar e elucidar a problemática do objeto de estudo.

Sob esse prisma, a segunda etapa deste estudo consistiu na pesquisa empírica. Nessa fase, buscamos apresentar a análise da implementação dos núcleos; a atuação deles nos câmpus do IFG; a percepção dos seus membros e dos gestores responsáveis pelos núcleos. Para tanto, a segunda etapa constituiu-se pelos passos relacionados a seguir:

1. coleta de dados sobre a implementação dos NAPNE no IFG;
2. levantamento dos cursos do IFG que possuem alunos com TEA;
3. análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica.

Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos relacionados à implementação dos NAPNE em cada câmpus. As entrevistas foram realizadas com membros dos NAPNE e gestores. Para o desenvolvimento das entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado com questões prévias. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Com efeito, as entrevistas tiveram a finalidade de apreender as percepções dos membros e gestores dos NAPNE a respeito da inclusão escolar e do trabalho desenvolvido pelo núcleo desde sua criação, considerando as especificidades do trabalho com pessoas com TEA.

A análise documental adveio a partir da Resolução que aprova o regulamento dos NAPNE, definindo suas atribuições, assim como dos planos de ação elaborados por esses núcleos para a realização de atividades que contribuam com a inclusão. Esta fase da pesquisa constituiu-se como uma importante ferramenta para a obtenção de dados sobre a concepção de inclusão escolar e sobre o que tem sido proposto e desenvolvido no IFG para promover e disseminar práticas e concepções mais inclusivas.

Quanto aos documentos, vale lembrar, a partir de Lüdke e André (1986, p. 39), que eles “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Nesses termos, os procedimentos de produção de dados foram executados conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada

Procedimento	Sujeitos envolvidos	Quantitativo	Campi
Entrevistas semiestruturadas realizadas pelo aplicativo <i>Google Meet</i>	Coordenadores dos NAPNE	04 participantes	Cidade de Goiás Goiânia Itumbiara Uruaçu

Fonte: A autora.

Para Freitas et al. (2017, p. 29), a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”. Ora, essa modalidade de entrevista possibilita o surgimento de informações e respostas que não estão submetidas a uma padronização de proposições, favorecendo a interação entre os participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Documentos normativos utilizados na análise documental

Procedimento	Documento	Ano
Análise Documental	Constituição Federal (CF)	1988
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	1996
	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	2018
	Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)	2018

	Resolução CONSUP/IFG n.º 02	2018
	Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	2018
	Relatórios Anuais de Gestão	2018-2019
	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	(2008)
	Lei Berenice Piana	2012
	Lei n.º 11.892	2008
	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	2015

Fonte: A autora.

Segundo Gil (2009, p. 76), “a documentação pode também ser importante para complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados”. Assim, após a coleta dos dados, buscamos realizar a análise das informações alcançadas durante a investigação, o que significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, conforme pontuam Lüdke e André (1986).

Desse modo, a análise dos dados se deu pela triangulação de todos os dados obtidos durante a pesquisa, apoiando-se no aporte teórico construído por meio da pesquisa documental e da revisão bibliográfica. A triangulação é uma técnica de análise que possibilita confrontar dados diferentes, almejando confirmar ou refutar uma pressuposição (BORTONI-RICARDO, 2008). Sob tal lógica, os procedimentos metodológicos adotados colaboraram para a compreensão de como as ações têm sido implementadas para assegurar o direito à educação dos estudantes com TEA na RFEPCCT.

Ademais, importa destacar que o Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de temáticas, processos, técnicas e tecnologias que atendam alguma demanda da sociedade.

Logo, para atender a um dos objetivos do programa, esta pesquisa perpassou a elaboração de material textual informativo sobre as políticas públicas a favor dos direitos da pessoa com TEA, considerando questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão. Com esse material, objetivamos divulgar quais são os direitos das pessoas com TEA no Brasil e, por conseguinte, no IFG. Ora, esse informativo será disponibilizado para toda a comunidade acadêmica e comunidade externa, a fim de mobilizar o maior número possível de pessoas quanto ao direito dos estudantes com TEA.

Para a avaliação do produto educacional, foi elaborado um formulário (*Google Forms*) com cinco questões. Os participantes dessa etapa foram: integrantes do NAPNE (que não participaram da pesquisa de campo); dois servidores da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) do Câmpus Uruaçu e dois da Coordenação de Assistência Estudantil (CAE) do Câmpus Cidade de Goiás, totalizando então quatro pessoas envolvidas.

O produto educacional foi enviado via *e-mail* e *WhatsApp*, no formato PDF (*Portable Document Format*). Paralelamente, foi encaminhado texto explicativo e *link* para acesso ao formulário com as cinco questões.

4.1 O *LOCUS* DA PESQUISA, OS PARTICIPANTES E SUAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), criado em dezembro de 2008 por meio da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa lei, ao criar os Institutos Federais, transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em unidades da rede. Nesse caso, os CEFET de Goiânia e Jataí, que já possuíam sede própria, foram os primeiros *Campi*. Em seguida, no decorrer dos anos, foram implantadas outras unidades e, ao final de 2014, já contava com 14 em diferentes regiões do estado.

Para esta pesquisa, foram incluídos os Câmpus Cidade de Goiás, Goiânia, Itumbiara, e Uruaçu, os quais atenderam estudantes com TEA nos últimos dois anos.

O Câmpus Cidade de Goiás foi inaugurado em maio de 2012 com o objetivo de atender a mesorregião do Noroeste Goiano e a microrregião do Rio Vermelho, São Miguel do Araguaia e Aragarças. Atualmente, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio em Edificações, Produção em Áudio e Vídeo e Agroecologia. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é ofertado o curso Técnico Integrado de Artesanato. Em nível superior, o câmpus oferta o Bacharelado em Agronomia e Cinema e Audiovisual e Licenciatura em Artes Visuais.

O Câmpus Goiânia, antigo CEFET, está localizado na capital. Atende a um grande número de estudantes nos mais variados cursos. São 32 cursos entre ensino médio, EJA, subsequentes, superiores e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Na instituição, também são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Em junho de 2008, foi inaugurado o Câmpus Itumbiara com perfil industrial em virtude das características da agroindústria da cidade. Sendo assim, são oferecidos cursos técnicos

integrados ao ensino médio e cursos superiores nas distintas áreas: Agroindústria, Química, Eletrotécnica. Tais cursos estão nas modalidades de ensino médio, EJA e subsequente. No superior, são dois bacharelados – Engenharia Elétrica e Engenharia de Controle e Automação – e um curso de Licenciatura em Química. Na pós-graduação, é ofertada a especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

O Câmpus Uruaçu, na região norte do estado, implantado em agosto de 2008, atende mais de 900 alunos, conforme consta no *site* da instituição, em cursos técnicos integrados ao ensino médio e nos cursos superiores. No ensino médio, os cursos são: Edificações, Química, Informática e Comércio, na modalidade EJA. Os cursos superiores são Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Tecnologia em Desenvolvimento de Sistema.

O campus para ser incluído na pesquisa deveria ter o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em funcionamento e ter atendido ao menos um aluno com TEA desde a implantação do NAPNE, não havendo restrição em relação ao número máximo de atendimentos. Importa salientar que, em razão de o NAPNE atender tanto a estudantes com e sem laudo, esse documento não foi critério de inclusão ou exclusão, levando em consideração que todos os estudantes com algumas dificuldades na aprendizagem são atendidos pelo núcleo. Este articula com o corpo docente as estratégias de viabilizar o ensino/aprendizagem desses estudantes.

Os participantes selecionados para participar da pesquisa foram os coordenadores ou responsáveis pelo NAPNE dos quatro *campi* pesquisados e que tiveram estudante com TEA nos últimos dois anos. Para tanto, foi necessário entrar em contato com a Reitoria, no Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), para tomar ciência de quantos e quais *campi* teriam atendido estudantes com essas características. Cabe esclarecer que, ao longo da análise dos dados, não foi indicado no texto o nome dos *campi* do Instituto Federal de Goiás selecionados para esta pesquisa, bem como não serão utilizados os nomes reais dos participantes, isso para preservar seu anonimato, conforme previsto nas orientações do Comitê de Ética do IFG¹⁸, órgão responsável por pesquisas que envolvem seres humanos.

Esclarecido esse ponto, segue o quadro que foi utilizado para obter informações do perfil de formação dos/as entrevistados/as para que se possa conhecer a constituição formativa em que estes/as estão:

¹⁸ Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG.

Quadro 3 - Formação dos/as participantes da pesquisa

Participantes	Graduação	Especialização	Mestrado	Ano de ingresso no IFG
Participante I	Música	Sim	Sim	2016
Participante II	Psicologia	Sim	Sim	2013
Participante III	Psicologia	Sim	Sim	2014
Participante IV	Música	Sim	Sim	1993

Fonte: A autora.

De acordo com o Quadro 3, verificamos que os participantes da pesquisa pertencem à área de ciências humanas, logo, possuem uma formação voltada para a compreensão das motivações que levaram os coletivos humanos a se apropriarem do tempo e do espaço no curso da história da humanidade, assim como a investigação sobre a complexidade dos processos sociais em seus aspectos contraditórios. Os participantes também possuem formação em nível *stricto sensu*, o que evidencia experiência com pesquisa. Para Demo (1996, p. 86), a educação pela pesquisa promove aprendizados que possibilitam o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica”, incitando também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade. Ainda, acerca dos dados evidenciados no quadro, notamos que a maior parte dos participantes atua há mais de seis anos no IFG, logo, conhecem a dinâmica institucional.

Em suma, entendemos que, em termos de formação, os participantes atendem aos critérios legais para atuação no NAPNE. A diversidade de profissionais que atuam no núcleo possibilita uma pluralidade de atividades que podem ser desenvolvidas com a finalidade de colaborar com os processos de inclusão de pessoas com deficiência. Todavia, importa salientar que a atuação no núcleo exige o compromisso com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas para além da oferta de ensino ou da adequação estrutural de seus espaços, valorizando a presença de habilidades sociais.

Com o intuito de identificar o tempo de atuação dos participantes no NAPNE e também sobre suas percepções em relação à atuação do NAPNE no seu câmpus de origem, percebemos que o grupo possui experiência inferior a três anos no núcleo, conforme registrado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Atuação no NAPNE

Pergunta	Resposta
Como é a atuação do NAPNE no seu câmpus? Há	[...] <i>Pra nós é mais complicado exatamente por não ter essa vivência, mas... a gente tem tentado se organizar... pra tentar cumprir as</i>

quanto tempo faz parte desse núcleo?	<i>demandas e ajudar os alunos no que for possível. Está no núcleo desde 2018. (Participante I)</i>
	<i>O nosso trabalho começa desde a entrada do estudante, daquele estudante que seja identificado com alguma deficiência, ou também a partir do momento que a gente observa a necessidade. Está no núcleo desde 2017. (Participante II)</i>
	<i>O NAPNE atua conforme resoluções institucionais na promoção da cultura da inclusão e no combate a barreiras, sejam elas educacionais, comunicacionais, atitudinais, e no caso, em menor medida, as arquitetônicas. Em ações concretas; além de algumas capacitação, formação junto os docentes, estudantes e ao público externo. Está no núcleo desde 2019. (Participante III)</i>
	<i>A gente tem trabalhado para que tenha esta contribuição..., feito todo esforço pra conseguir isso! Quero crer que a gente tenha conseguido, ainda... talvez, não do jeito que a gente queira, mas, temos feito! Está no núcleo desde 2020". (Participante I)</i>

Fonte: A autora.

Os participantes demonstraram ter consciência da existência de uma base legal que estabelece a constituição do NAPNE e regula seu trabalho institucional, embora alguns dos(as) entrevistados(as) tenham ainda pouco tempo de participação no coletivo. As entrevistas foram realizadas durante o mês de fevereiro de 2021. No contexto desta pesquisa, sobretudo para melhor compreensão, as entrevistas foram gravadas, com autorização dos participantes; posteriormente, foram transcritas e analisadas de acordo com os objetivos propostos. Para tanto, buscamos identificar se os câmpus têm/tiveram estudantes com características e traços do TEA e em quais cursos, bem como se os estudantes possuem laudo médico com o diagnóstico de TEA. Tais informações foram organizadas no Quadro 3, abaixo, com o objetivo de sistematizar os dados em estudo.

Quadro 5 - Quantitativo de estudantes com TEA atendidos pelo NAPNE

Pergunta	Entrevistado/a	Resposta
Você tem conhecimento de estudantes com características e traços do TEA no seu câmpus? Se, sim, em qual curso? Este estudante possui laudo médico com o diagnóstico de TEA?	P I	<i>Sim; Curso Superior de Licenciatura em Química; Com laudo</i>
	P II	<i>Sim; Curso Superior de Bacharelado em Cinema; Com laudo.</i>
	P III	<i>Sim; Curso Superior de Bacharelado de Engenharia de Controle e Automação. Com laudo.</i>
	P IV	<i>Sim; Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Música; e Eletrônica. Com laudo.</i>

Fonte: A autora.

Conforme indicado no quadro acima, todos os quatro câmpus pesquisados atendem estudantes com TEA, sendo três no ensino superior e um no ensino médio. Em relação ao laudo médico, todos possuem esse documento, que confirma a condição, porém, durante as

entrevistas, ficou confirmado que dois desses estudantes da graduação apresentam o TEA em grau leve. Assim, justifica a importância da investigação empreendida em tais unidades, visto que o objetivo do trabalho é justamente refletir sobre as contribuições do trabalho desenvolvido pelos NAPNE no processo de inclusão de estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Para tanto, o processo de transcrição das entrevistas destacou as características das respostas dadas e isso desencadeou o trabalho de reflexões extraídas.

Com o objetivo de proteger os *campi* e a própria pesquisadora, todos/as os/as sujeitos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponível nos anexos. Para realização da pesquisa de campo, foi solicitada autorização formal ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, cujo registro CAAE é 29675420.4.0000.8082, sendo aprovado em 14 de maio de 2020, disponível nos anexos.

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção é dedicada à descrição e análise dos dados das entrevistas realizadas com os(as) membros dos NAPNE que participaram da pesquisa. As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2021. Inicialmente, foi feito convite aos representantes dos NAPNE, via correio eletrônico (e-mail) para participação. Após retorno positivo e escolha do membro para participação, foram enviados o roteiro e o TCLE. As entrevistas ocorreram pelo aplicativo virtual *meet*, devido estarmos passando pela pandemia de Covid-19, em que as autoridades sanitárias orientaram o isolamento social, evitando aglomerações e deslocamentos.

A pandemia de Covid-19 tem impactado os sistemas de ensino no mundo inteiro. Medidas de isolamento social obrigaram o fechamento de inúmeras instituições de ensino, sendo implementada a educação a distância ou ensino remoto emergencial como no caso do IFG. Nas palavras de Arruda (2020), considerando o contexto pandêmico,

Não se trata de considerar o elemento do isolamento social como implicador do modo de ver o mundo futuramente. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou a nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma de como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (ARRUDA, 2020, p. 258).

No âmbito destas mudanças, as instituições escolares foram fortemente afetadas pelas imposições da crise sanitária. Elas tiveram de adaptar a sua rotina, bem como as suas práticas educativas a esta nova realidade. Neste cenário, a atividade de pesquisa em educação em tempos de pandemia de Covid-19 também é afetada e exige o uso da tecnologia como mediação entre os agentes do processo investigativo. Tendo em vista a temática específica desta pesquisa, entendemos que a suspensão das aulas presenciais substituídas pelo ensino remoto emergencial (ERE) no IFG impôs para estudantes e servidores do IFG, sobretudo para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica, como é o caso o estudante com TEA, uma mudança radical no modo como a rotina diária de estudo e trabalho se estabelece.

Nesse contexto, as entrevistas realizadas tiveram como objetivo conhecer a percepção dos membros dos NAPNE a respeito da inclusão, dos desafios e possibilidades de melhorias na sistematização das atividades realizadas pelos respectivos núcleos em relação ao atendimento dos estudantes com TEA. No sentido de preservar a identidade dos participantes, os(as) entrevistados(as) e o local de atuação foram descritos com letras do alfabeto e códigos numéricos, respectivamente. Segue abaixo uma descrição dos resultados obtidos com as entrevistas realizadas.

4.2.1 Entrevista: Participante I/ Câmpus A

Na primeira entrevista, que aconteceu no dia 03/02/2021, foi relatado pelo Participante I que o trabalho desenvolvido pelo NAPNE no Câmpus A apresenta vários desafios. Entretanto, já é possível perceber alguns avanços, após a criação do respectivo núcleo em 2018. O(A) entrevistado(a) é membro do núcleo desde sua implantação. Segundo o(a) mesmo(a), o maior desafio se dá pelo fato de o núcleo ainda ser recente e que não há um profissional com formação específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁹, pois o mesmo poderia contribuir/intermediar na elaboração de materiais pedagógicos. Em suas palavras, *“O fato de nenhum de nós ter uma formação específica, isso complica, [...] precisamos de um profissional da área para ajudar no planejamento das aulas e adaptações dos materiais”* (Participante I). Tal proposição explicita que, na concepção do(a) participante, é importante para o núcleo a

¹⁹ Dentre os desafios, os entrevistados destacaram a falta de profissionais com formação específica em AEE. Apesar de ser garantido na legislação, conforme Art. 58 da LDB 9394/96, no IFG não há este profissional em seu quadro de servidores. No IFG, entre os servidores que possuem alguma formação específica, vinculada à educação especial, há apenas o Tradutor – Intérprete de Libras. Nesse sentido, a instituição fica numa situação desconfortável, refém de um sistema de administração burocrático e moroso, o qual dificulta a contratação desses profissionais.

construção de conhecimentos sobre o AEE. É sabido, pois, que o AEE e a garantia do educador especial estão previstos como direito para os estudantes da educação básica, porém, essa dinâmica ainda não é a realidade do IFG.

A maior parte dos profissionais para o AEE é contratada em regime temporário, significando que os câmpus aguardam a matrícula dos estudantes para posteriormente tomar providências para o acolhimento no âmbito do IFG. Portanto, no IFG, não existe a figura do professor especialista, mas o NAPNE pode ser uma ponte, ou seja, agente de mediação para ajudar os docentes na construção de instrumentos de ensino, avaliação e adaptações para os estudantes com necessidades educacionais específicas, de modo a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as habilidades dos(as) estudantes e incentivando-os(as) buscar melhorias e novas possibilidades de aprendizagem.

Todavia, o(a) Participante I destacou a falta de formação continuada sobre a temática da inclusão para os docentes do câmpus. De acordo com ele(a), *“muitos professores não conhecem os fundamentos da educação inclusiva, não compreendem a importância das adaptações curriculares, pois nem todos fizeram licenciatura, alguns são bacharéis, por isso é preciso mais formação.”* Mantoan (2003) defende que a formação inicial não oferece os subsídios necessários para uma educação pautada pela diversidade, pois *“todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”* (MANTOAN, 2003, p. 25). Trata-se, portanto, de investir em projetos formativos nos quais os educadores possam apropriar-se do conhecimento, das técnicas, dos códigos, dos sinais e dos recursos disponíveis que auxiliam no processo de inclusão.

Em síntese, no que tange à estruturação dos NAPNE, o(a) entrevistado(a) destacou três pontos importantes: presença de um profissional com formação específica em AEE; aquisição de materiais pedagógicos para o trabalho educativo com as necessidades específicas de cada estudante com deficiência; e, por fim, a necessidade de formação continuada para os docentes da instituição sobre a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, é importante considerar que a proposta de implementação dos NAPNE considera os princípios básicos de cidadania, cuja finalidade é atender as demandas do processo de implementação das políticas de educação inclusiva. Silva (2012, p. 43) destaca como exigência a *“[...] adequação dos espaços físicos, quebra das barreiras atitudinais e reestruturação das práticas pedagógicas”*. Sob esse prisma, o NAPNE tem como compromisso constituir-se como espaço democrático que prima pelo ingresso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência e/ou outras especificidades.

Todavia, segundo Borges (2019), os núcleos enfrentam diversos entraves em seu funcionamento, pois faltam recursos para investimento em ações inclusivas que objetivam a efetivação dos princípios inclusivos da instituição. Em suas palavras, na rede federal de educação profissional e tecnológica, faltam

a) mais disponibilização de recursos financeiros para o NAPNE como: mobiliários, materiais pedagógicos, profissionais - professores de apoio, monitores e estagiários; b) convocação do NAPNE para as reuniões das Pró-Reitorias e tomadas de decisões que abranjam cursos ou áreas que envolvam pessoas com necessidades educacionais específicas; c) contratação de profissionais específicos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, como: professores de apoio, professores de AEE, sem que haja trocas constantes destes; d) envolvimento do NAPNE em reuniões pedagógicas e administrativas no processo de tomada de decisões. (BORGES, 2019, p. 104).

A esse respeito, vale lembrar que o AEE deve ser garantido durante todo o período de escolarização dos(as) estudantes público-alvo da educação especial, incluindo os(as) autistas, isso em razão do princípio da verticalização indicado pela política nacional ao se referir à “transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior” e à oferta do “atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 13). Nesse sentido, o Decreto n.º 7611/2011, (art. 2, § 2º), objetivando garantir a permanência e participação desse público nas instituições de ensino, define que o atendimento especializado faça parte da proposta pedagógica da unidade educacional e envolva a família do(a) estudante.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005/2014), na Meta 4, propõe universalizar o AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando um sistema educacional inclusivo. Para atingir essa meta, o documento define estratégias, tais como: a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o fomento à formação continuada dos professores, a criação de centros multidisciplinares de apoio, a oferta de educação bilíngue, o fomento à pesquisa voltada para elaboração de recursos destinados ao AEE, entre outras.

Em relação às especificidades do TEA no contexto da educação inclusiva, o(a) Participante I, representante do Câmpus A, afirmou que em seu campo de atuação há um estudante matriculado com diagnóstico de TEA no ensino superior. Esse estudante ingressou na instituição em 2018 e, desde então, é acompanhado pela equipe do NAPNE. Foi relatado que o laudo apresentado pela família, inicialmente, não constava TEA, e sim outro transtorno. Contudo, no ano de 2020, a família apresentou um novo laudo, o qual consta o TEA como transtorno apresentado pelo estudante. Ao ser questionado(a) se a atuação do NAPNE tem contribuído para a inclusão dos estudantes com TEA, o(a) participante fez a seguinte colocação:

“pois é... tem contribuído... é bem complicado! Porque a gente tem tentado sim, trabalhado bastante para o desenvolvimento dele, mas não tem sido suficiente” (Participante I). Na sequência de seu relato, explicou que o estudante cursou o ensino médio em outra instituição de ensino, onde era acompanhado por um profissional de apoio²⁰ (professor de apoio). Porém, até o momento, não havia no IFG um profissional específico para o atendimento e acompanhamento dele, apesar de várias solicitações do NAPNE local junto aos órgãos superiores da instituição, o qual sempre enfatizava a necessidade de garantia do direito de AEE para o educando.

Para Mantoan (2003, p. 62), “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”. Em concordância com essa visão, depreendemos, a partir do relato do(a) entrevistado(a), que, embora o Decreto n.º 6.571/08 (BRASIL, 2008) defina o AEE como um sistema de apoio à escolarização de alunos com NEE por meio de um conjunto de “atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL/SEESP, 2008, § 1), na educação superior, essas ações ainda são pouco numerosas.

Na fala do(a) entrevistado(a), observamos preocupação com o processo de escolarização do estudante com TEA e sua permanência na instituição, quando ele(a) diz: *“a gente acredita e quer que ele continue na instituição e que ele se forme né! Porque será importante pra gente e como NAPNE, seria importante promover essa educação inclusiva, por isso, a gente precisa que ele chegue até o final. Pra gente ver que realmente é possível, apesar de todos os transtornos e todos os problemas, é possível.* (Participante 1). Na concepção de Garcia (2004), a existência de aparatos legais por si só, apesar de indispensáveis, não garante a concretização de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão como princípio institucional deve ter investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação dos trabalhadores da educação e em infraestrutura adequada para o acesso, permanência e conclusão, refutando sempre qualquer forma discriminatória existente.

No que tange à prática docente, é preciso compreender que o respeito do(a) professor(a) em relação aos diferentes ritmos e necessidades de cada estudante indicará o caminho a ser seguido para o desenvolvimento de um plano pedagógico inclusivo. Ao iniciar o trabalho com

²⁰ Nomenclatura usada na Rede Estadual de Educação de Goiás, criada pelo Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no ano 2000. Este profissional deve ser habilitado para o atendimento às necessidades físicas e fisiológicas de estudantes com necessidades educacionais específicas.

um(a) estudante com TEA, cabe ao profissional buscar conhecimentos prévios sobre os sintomas relacionados ao transtorno de modo que possa planejar ações que ajudem na superação de limitações.

De acordo com Cunha (2013, p. 32), nessa empreitada, “serão imprescindíveis a virtude da paciência e a espera por resultados não imediatos”. Ademais, conhecimentos básicos sobre o TEA são essenciais para que se desenvolvam práticas educativas inclusivas. Logo, para o sucesso desse trabalho, o primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Sob esse prisma, percebemos a importância dos NAPNE para a inclusão dos estudantes com TEA.

De acordo com Santos e Buytendorp (2017, p. 39), o núcleo de atendimento especializado

[...] tem como função acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de suas especificidades, com a prestação de orientações a escola e equipe pedagógica, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem destes, para que seja possível a superação dos principais desafios do grupo pedagógico imiscuídos na educação especial.

Entendemos, portanto, que, ao receber um estudante com necessidades específicas, as instituições de ensino devem buscar meios de superar as barreiras existentes, tanto arquitetônicas quanto pedagógicas e atitudinais, para melhor atendê-los. Para tanto, é possível aferir, por meio da análise dos documentos institucionais, que o IFG preocupa-se em promover discussões e diálogos sobre o TEA e outras patologias, para assim desenvolver práticas inclusivas e evitar situações de discriminação ou preconceituosas.

De acordo com Bosa (2006, p. 548), “é importante estar consciente de que a maioria das pessoas autistas não apresentam déficits em todas as áreas de desenvolvimento e que muitas possuem um ou mais comportamentos disfuncionais”, isso por breves períodos de tempo ou em situações específicas. Com efeito, uma pessoa com TEA pode, com acompanhamento clínico e pedagógico adequado, desenvolver suas distintas habilidades. Nas palavras do(a) Participante I, “*embora existam lacunas entre o que diz a legislação e as ferramentas disponíveis, o que dificulta os processos inclusivos e exige mais atenção e trabalho da equipe que compõe o NAPNE, é possível desenvolver ações inclusivas considerando as especificidades de cada sujeito assistido*”.

Em relação a parcerias com outras instituições, segundo o(a) participante, o núcleo já fez parcerias, porém, no ano de 2020, não foi possível devido à pandemia de Covid-19²¹, que impôs o distanciamento social como medida de prevenção. Tentamos “*parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), no sentido de conseguir estagiário(a) de pedagogia para atuar no apoio ao estudante, contudo, a mesma não se concretizou*” (Participante I). Esse fragmento revela que o núcleo tem buscado alternativas externas para atender às necessidades dos estudantes, todavia, falta maior empenho da gestão na efetivação das proposições sobre inclusão registradas no PDI. Desse modo, “preciso [que] todos sejam colaboradores das ações propostas pelo NAPNE, visando a sua execução no âmbito educacional” (BORGES, 2019, p. 117).

4.2.2 Entrevista: Participante II/ Câmpus B

No dia 5 de fevereiro de 2021, foi realizada a segunda entrevista, que trouxe as percepções do(a) membro do NAPNE do Câmpus B. De acordo com o(a) Participante II, o(a) mesmo(a) é membro do NAPNE desde sua implantação em 2018 e, na sua visão, o núcleo tem “*um papel muito importante no IFG, pois atua como mobilizador de discussões, estudos, planos e ações destinadas a inclusão*”. Então, a partir de sua experiência na coordenação do núcleo, avalia que sua implantação “*trouxe uma maior visibilidade as pessoas com necessidades específicas. Mas, para além da visibilidade, o NAPNE ainda precisa melhorar bastante no sentido de oferta do serviço*”. O(A) participante demonstra haver insegurança e limitações na atuação do núcleo devido à falta de suporte institucional para o atendimento das demandas em sua totalidade. É importante esclarecer que a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma cultura escolar pensada conforme a política de inclusão envolve não apenas o estudante, professor da educação especial e professor regente, mas também os gestores, técnicos, funcionários, demais discentes, família, comunidade e poder público como um todo (DIAS; GIL, 2017, p. 54).

Segundo o Participante II, o NAPNE “*deveria ser priorizado dentro da instituição, o trabalho feito precisa ser mais valorizado, muitos servidores não conseguem participar mais efetivamente devido a sobrecarga de trabalho, são muitas demandas*”. A esse respeito, cabe

²¹ O coronavírus (SARS-COV-2) manifestou-se primeiramente em Wuhan na China em dezembro de 2019. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara situação de pandemia no mundo. A Covid-19 tem sido considerada uma doença grave que pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte. O Brasil, considerado o epicentro da Covid-19 na América Latina, teve, até 26 de julho de 2021, cerca de 18.322.076 casos confirmados e 511.142 mortes causadas pela Covid-19 (Sistema Único de Saúde-SUS).

comentar que há no IFG uma certa inadequação quanto à estrutura física e à disponibilização de servidores para atuação no núcleo. É sabido, pois, que, mesmo com uma legislação abrangente, a educação especial no país ainda se desenvolve lentamente. Para Garcia (2014), na atualidade, o maior desafio não é o acesso às instituições de ensino, uma vez que se observa significativo crescimento no número de estudantes na rede regular de ensino. Sendo assim, a questão é oferecer condições para que eles(elas) permaneçam e atinjam o desenvolvimento pleno e efetivo.

Ademais, o(a) Participante II explica que o Câmpus B atende um(a) estudante com Síndrome de Asperger que, de acordo com o DSM -V, pertence à categoria do TEA. Ao ser indagado(a) sobre o diagnóstico, o Participante afirmou que o(a) discente em questão não informou no momento do ingresso na instituição sua condição específica. Somente a partir de um diálogo com os familiares é que o laudo foi apresentado à instituição pouco tempo depois, o qual indicava que ele/ela tinha Síndrome de Asperger. Vale ressaltar que o laudo médico pode garantir aos estudantes benefícios como tecnologias, ferramentas e recursos que facilitam sua inclusão, mas pode também gerar preconceitos e estigmas desnecessários.

Diante disso, a Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE exclui a exigência de diagnóstico clínico (laudo médico) dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para garantir o atendimento de suas especificidades educacionais. A nota técnica destaca que a obrigatoriedade de apresentação de laudo médico pode configurar-se como uma barreira ao acesso à rede regular de ensino, gerando discriminação e cerceamento de direito à educação e ao AEE.

O AEE representa um avanço no que se refere ao acolhimento da diversidade e na disponibilidade de assumir novas atitudes, novas formas de atuação e de aprendizagem nas instituições de ensino, resultando em um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Tal percepção reforça a necessidade de que nesse atendimento “haja a modificação das práticas pedagógicas e a adoção de uma metodologia diversificada que viabilize o diálogo, a interação e a construção de saberes em diferentes ritmos”, estimulando as potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Em sua fala, o(a) entrevistado afirmou que o estudante mencionado está vinculado a curso de nível superior e apresenta bom desempenho acadêmico. O relato indica ainda que ele ingressou por processo seletivo, cursa o mesmo currículo e com poucas adaptações promovidas. A maior limitação refere-se à interação social e comunicação porque o discente fica a maior parte do tempo isolado e sozinho, pois “[...] *é um menino que fica mais sozinho, o círculo social dele é mais reduzido; Ele faz acompanhamento terapêutico e não tem dificuldades em relação*

aos conteúdos pedagógicos. O maior desafio é o relacionamento interpessoal”. (Participante II).

Como exposto nos capítulos anteriores, como categoria nosográfica, o autismo é pensado, contemporaneamente, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que se vincula a um *continuum* de alterações do neurodesenvolvimento, as quais são definidas por dificuldades na interação e na comunicação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2014).

Ciente disso, o(a) entrevistado(a) destacou que o NAPNE faz orientações periódicas com os docentes e intervenções de conscientização a respeito da condição do discente, já que não foi necessário fazer intervenções pedagógicas. Em seu dizer, trata-se de “[...] *um trabalho específico que precisa de um olhar também com carinho, com cuidado. Se a gente quer permanência e êxito, precisa ampliar este olhar para as pessoas com necessidades específicas. [...] porque à inclusão é responsabilidade de todos nós*”. (Participante II). Para tanto, afirma que “*o grupo se reuniu várias vezes para analisar a documentação e estudar um pouco sobre a síndrome e suas particularidades. Buscamos identificar quais metodologias poderiam ser adotadas*”. Essa fala demonstra que, de certo modo, o NAPNE está comprometido em promover uma cultura de educação para a convivência e respeito à diversidade.

Em relação ao modo como o trabalho de acolhimento aos estudantes com NEE acontece na instituição, o(a) Participante II relatou que, inicialmente, o NAPNE entra em contato com a Coordenação de Registros Acadêmicos e Escolares (CORAE), departamento responsável pelas matrículas, para tomar conhecimento sobre o número de estudantes a serem atendidos e verificar o diagnóstico de cada um deles. Posteriormente, o núcleo realiza reuniões com o colegiado e com as coordenações de cursos para discutir as especificidades de cada caso. Em seguida, procede com o atendimento e acompanhamento individual do estudante e seus familiares. Em seu dizer, “*é fundamental o apoio e acompanhamento das famílias, pois assim conseguem compreender o contexto social e econômico de cada estudante e buscar meios de favorecer o processo de inclusão na instituição*”. Tal entendimento está coerente com o explícito no PPI do IFG que prevê o

Compromisso com políticas e diretrizes de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás de forma que consolide o perfil institucional em relação à inclusão de alunas/os com necessidades específicas, caracterizando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pedagogicamente para o atendimento deste público e garantindo a ele segurança nas atividades desenvolvidas e formação de qualidade; (IFG, 2019).

É possível aferir que, no âmbito do IFG, existem dois princípios basilares para a inclusão: o primeiro vincula-se ao desenvolvimento de recursos materiais e procedimentos que devem levar em consideração a diversidade das características e necessidades de cada sujeito; e o segundo diz respeito à compreensão e vivência com as diferenças. Para tanto, é essencial que os departamentos de apoio, como a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente e o Departamento Acadêmico, planejem e executem ações para orientar os estudantes quanto à organização de tarefas.

Tal proposição é vislumbrada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.146/2015, que, em seu art. 1º, prevê a educação como direito da pessoa com deficiência. Essa lei reconhece a necessidade de o sistema educacional ser inclusivo em todos os níveis e “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Para Viana e Carvalho (2017), nesse contexto, cabe aos membros do NAPNE conhecer a legislação relacionada à educação inclusiva, e buscar informações sobre as necessidades educacionais específicas de um estudante para que assim possam mobilizar a comunidade acadêmica no processo de construção de planos coletivos e individuais para realização das adaptações necessárias à inclusão escolar do estudante.

No tocante à escolarização do(a) estudante com diagnóstico de Síndrome de Asperger, atualmente englobada no TEA, o(a) Participante II reitera que “*a maior dificuldade está na comunicação com o jovem que se apresenta muito introspectivo, tem pouca habilidade na comunicação e interação social, prefere permanecer sozinho*”. A importância da observação desses sintomas é orientada pela Lei n.º 12.764/2012 e também pela Nota Técnica n.º 24/2013, que indica a “identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais (BRASIL, 2013, p. 3). A esse respeito, Vorcaro (2018) esclarece que, embora o comportamento de isolamento e busca pela imutabilidade possam facilmente ser confundidos como falta de desejo em interagir com os outros colegas, trata-se de uma dificuldade em processar os acontecimentos sociais e compartilhar a atenção com o outro de maneira espontânea, de atribuir sentido às convenções culturais e sociais.

De acordo com Chiote (2013), incluir o autista vai além de matriculá-lo em uma escola regular, e integrá-lo a uma sala de aula regular com pessoas consideradas “normais”. É, pois, cogente proporcionar aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades,

reconhecendo nele um sujeito que pensa, sente, aprende, participa e pode, ao seu modo, estabelecer laços sociais a partir de sua singularidade. Para Vorcaro (2018), a inclusão dos (as) estudantes com TEA acontece quando a instituição de ensino acolhe as diferenças e busca, de forma coletiva, elaborar novas estratégias pedagógicas que realmente contemplem as necessidades e as singularidades dos seus estudantes. Oferecendo recursos e acessibilidade, ela pode possibilitar, de forma ampla e ativa, a participação deles em seu processo de formação.

Na avaliação do(a) Participante II, o espaço físico do IFG “*não atende as necessidades do(a) estudante com TEA, pois falta salas de estudo individual e ambientes otimizado para a aprendizagem*”. Em sua visão, as pessoas com TEA tendem a apresentar dificuldades em processar os estímulos sensoriais intracorpóreos e do ambiente, o que pode levá-las a se distrair pelos vários sons, imagens, texturas, cheiros e sensações em seu corpo. De acordo com o Participante II, o estudo sobre as principais características do TEA e o diálogo com a família ajudam a entender os comportamentos manifestados pelos estudantes. Para o(a) Participante II, “*cabe ao NAPNE atentar-se para que as diferenças não se tornem invisíveis no IFG*”. Notamos, portanto, preocupação com a identidade dos discentes e com a elaboração de atividades educativas inclusivas que corroborem o conteúdo da Lei n.º 12.764/12, que prevê, em seu art. 3º, como direito dos autistas:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, para além do tratamento e terapias, é importante a atuação das instituições de ensino na aprendizagem de conteúdos formais, socialização e oportunidades de interação dos autistas. A aprendizagem do(a) estudante com TEA advém de forma singular, ora apresentando dificuldades de habilidade simbólica e também de comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, dificuldade em combinar ou integrar ideias, organizar e sequenciar, generalizar, entre outras. Além desses déficits, há a presença de comportamentos característicos: forte impulsividade, ansiedade e anormalidades sensório-perceptuais que exigem atividades personalizadas.

Em relação ao Plano de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA, podemos afirmar, a partir do trabalho de Gasparoni (2020), que sua formulação exige que se leve em conta: a identificação do(a) aluno(a) e família, os objetivos e sua temporalidade,

estratégias de organização do atendimento, atividades a serem desenvolvidas, seleção de materiais a serem produzidos para o(a) educando, adequação de materiais, seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos, tipos de parcerias necessárias com outros profissionais. Para o autor, “a atuação do Napne junto ao corpo docente é imprescindível no trabalho de estudo sobre as adaptações curriculares necessárias para o processo de permanência e a conclusão do curso” (GASPARONI, 2020, p. 132).

Contudo, no que se refere à execução das estratégias pedagógicas de colaboração entre os professores e o NAPNE, percebemos haver dificuldade de comunicação, pois, conforme relato, *“muitas informações são socializadas por meio da troca de e-mails, é difícil encontrar um momento para conversar com todos os professores, os planos acabam sendo feitos sem uma discussão coletiva prévia”* (Participante II). Para Capellini, Justino e Macena (2018), o trabalho colaborativo é fundamental para o sucesso da inclusão e constitui um dispositivo a mais na busca pelo desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, uma vez que incluir exige competência profissional, generosidade, comprometimento, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos seus educandos.

Sob esse prisma, compreendemos que a escolarização de pessoas autistas carece de adaptações que incluam suas condições clínicas, comportamentais, emocionais e de linguagem, entre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas. Para Cunha (2012), a prática pedagógica do professor de pessoas com TEA deve envolver atividades que possuam caráter terapêutico, afetivo, social e pedagógico. Então, o autor assim conceitua:

Terapêutico: superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência. Afetivo: criar o vínculo com o processo de aprendizagem, com o professor e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo. Social: propiciar ao autista experiências em grupo, por meio de momentos de aprendizagem em sala de aula comum e no convívio diário com os demais alunos, trabalhando a interação e a comunicação. Pedagógico: estabelecer atividades que observem a história pessoal, contemplando sua individualidade para o desenvolvimento de habilidades como aprendiz no espaço escolar. (CUNHA, 2012, p. 54-55).

Ao desenvolver uma prática pedagógica que conglomere essas quatro vertentes, o professor possibilita ao educando o desenvolvimento amplo de suas habilidades e competências. Para tanto, é fundamental que a prática pedagógica docente apresente atividades diversificadas, pois pensar a inclusão escolar de pessoas com TEA “é enriquecer e diversificar o processo de ensino aprendizagem” (BELIZÁRIO FILHO; LOWENTHAL, 2014, p. 138). Desse modo, os docentes devem empenhar-se na promoção de oportunidades que despertem as habilidades dos educandos. Assim, a interação entre o trabalho dos docentes envolvidos na

inclusão dos(as) estudantes público-alvo da educação especial pode acontecer a partir de distintas formas, observando alguns eixos privilegiados de articulação, quais sejam:

[...] a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar; o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial; a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem; a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI, 2010, p. 19).

A esse respeito, cabe esclarecer que, no âmbito legal, o magistério em nível superior conforme a Lei n.º 9394/96, artigo 66, de forma restrita, prevê que o profissional seja preparado prioritariamente, nos programas de *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Nesses termos, a formação docente para a educação superior, entendida como preparação e não um complexo processo formativo, é posta como questão particular de cada instituição, ficando sob a responsabilidade dos regimentos das instituições que ofertam curso de graduação e pós-graduação. Para Mantoan (2003), a formação para o magistério no ensino superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, necessita ser posta a uma reflexão e a uma reformulação, buscando a adequação às necessidades específicas dos estudantes. Depreendemos, portanto, que, embora seja inegável a importância da pós-graduação como instância formativa do professor, ele, ao ingressar na carreira do magistério, não deve, em razão da atividade de pesquisa, descuidar de seu compromisso com o ensino, havendo assim de fazer relacioná-los reciprocamente em favor da produção de conhecimento e de uma educação inclusiva verdadeira.

Assim, acontece no IFG um programa de formação pedagógica de professores não licenciados voltado, principalmente, para a educação básica pública e para profissionais portadores de diplomas de educação superior. Entendemos, portanto, que o exercício do magistério da educação superior deve ser “desempenhada por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros”. (FORGRAD, 2004, p. 242). Nesse caso, a titulação deve ser considerada condição imprescindível - entretanto não suficiente - para o desempenho

apropriado da docência com eficiência que prevê o domínio dos conhecimentos pedagógicos. Isso implica, entre outras coisas, reconhecer que a aula se faz como processo vivo, ativo e não passivo, sendo ela um evento protagonizado por todos os participantes, irrompendo com a ideia de que os alunos apenas “assistem as aulas”, há vista que os estudantes são também construtores da aula. O estudante com TEA, assim como os demais, nesse ponto de vista, é alguém que pensa e atribui sentidos; ora, produz conhecimento. Com efeito, tal perspectiva exige um ensino que tome o conhecimento em sua tessitura com outros, realçando novas proposições sempre os contextualizando temporal, cultural e historicamente.

Com efeito, a educação especial, numa perspectiva inclusiva, faz-se como um paradigma educacional pautado pela concepção de direitos humanos, que articula igualdade e diferença como elementos indissociáveis, e que avança em relação à concepção de equidade na medida em que contextualiza as circunstâncias históricas da realidade de exclusão dentro e fora da escola. Para tanto, é indispensável que haja articulação entre diferentes profissionais, cada um a partir dos conhecimentos próprios de sua área de atuação e formação, para permitir que as experiências cotidianas possibilitem a ampliação das capacidades de aprender do aluno em outros ambientes que não só a escola. A esse respeito, o(a) entrevistado(a) diz que o NAPNE tem buscado parcerias também no âmbito externo ao IFG na tentativa de estabelecer uma rede maior de apoio aos discentes do câmpus. Todavia, devido a questões burocráticas, esses convênios ainda não foram firmados.

4.2.3 Entrevista: Participante III/ Câmpus C

A terceira entrevista foi realizada no 11 de fevereiro de 2021, na qual o(a) Participante III relatou que o NAPNE no Câmpus C funciona de acordo com a Resolução Institucional n.º 30, de 2 de outubro de 2017 (CONSUP/IFG). Em sua percepção, a implantação do núcleo no câmpus foi positiva, mas provocou *“um efeito colateral, pois o núcleo é tomado como uma terceirização da inclusão, [...] tem-se uma visão errada que a inclusão acontece fora da sala de aula com o núcleo; é um equívoco”*. O relato explicita que o(a) participante compreende que a inclusão é responsabilidade de todos, não podendo, portanto, ser restrita a um sujeito ou grupo porque se trata de uma dimensão política que envolve diferentes agentes sociais. Paraphrasing Mantoan (2003, p. 24), a inclusão escolar *“implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”*. A educadora defende, portanto, o processo de corresponsabilidade de todos os agentes da escola frente à

tarefa de garantir estrutura física adequada e assegurar que todos e todas tenham acesso às diversas possibilidades educacionais que devem acompanhar o processo educacional.

No dizer do(a) Participante III, no âmbito do IFG, a inclusão ainda se constitui como um desafio, sobretudo quando se analisa a questão dos discentes que compõem o público-alvo da educação especial. Logo, avalia ser necessário que *“avançar para de fato possa-se afirmar que o IFG está incluindo”*. A esse respeito, esclarece que não cabe à instituição uma *“visão ingênua sobre a inclusão, é urgente a realização de discussões rigorosas e críticas sobre os pontos a serem vencidos na luta pela inclusão real”*. Com efeito, notamos que, apesar dos documentos norteadores, a inclusão no IFG ainda não se efetiva conforme previsto na base legal, pois falta investimento tanto nas adequações físicas quanto na organização e efetivação do trabalho pedagógico. Essa interpretação vincula-se também ao número ainda tão pequeno de estudantes acompanhados pelos NAPNE dentro dos câmpus do IFG, que atualmente se aproxima de 100 estudantes.

Em relação ao acompanhamento do estudante diagnosticado com Síndrome de Asperger, foi relatado que ele(a) pertence a um curso superior, matriculado em 2018. Foi descrito também que o discente não declarou sua necessidade no ato da matrícula, o que impossibilitou uma intervenção imediata do NAPNE. Ao ocultar a necessidade de atendimento educacional especializado, a família demonstra um sentimento que pode revelar, segundo o(a) entrevistado(a), *“[...] um processo histórico de exclusão pelo qual o estudante já passou”* (Participante III). De acordo com Queiroz (1995), o preconceito e a discriminação constituem-se práticas socialmente criadas e, principalmente, transmitidas entre as gerações, o que faz com que se perpetuem conceitos deturpados e negativos com relação à socialização das pessoas com necessidades especiais. O autor realça ainda que o preconceito não nasce com a pessoa, mas que surge de acordo com uma leitura de mundo culturalmente transmitida na comunidade em geral. A fala do(a) Participante III evidencia, a partir do contato com a família, a discriminação em relação àqueles que, em sua singularidade, não se encaixam nos padrões de comportamento socialmente desejados.

Na visão do(a) Participante III, o NAPNE contribui parcialmente para a inclusão de estudantes com TEA no IFG, pois *“sua atuação poderia ser mais ampla caso seus membros tivessem mais tempo para se dedicarem as atividades, além disso falta recursos para promoção de AEE conforme as especificidades dos discentes”*. Segundo relatado, os(as) servidores do IFG enfrentam como desafio de atuação conciliar o trabalho no núcleo com outras atividades profissionais na instituição, visto que são *“constantes participações em reuniões intercaladas durante o dia”*.

De acordo com Mészáros (2005), é importante diferenciar a intensificação do trabalho de produtividade. Ora, a intensificação é todo processo que incide em um maior dispêndio de capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, visando a um aumento de resultados quantitativos e qualitativos. Destarte, a intensificação e precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação expressam um fenômeno de caráter macrossocial, cujas relações e contradições são suscitadas pelo modo de produção dominante, no contexto de reestruturação do trabalho e do modelo de gestão neoliberal (MÉSZÁROS, 2005). Com efeito, entendemos que essa questão constitui-se ponto importante nas discussões sobre as condições de trabalho dos servidores da rede, pois pode afetar o desenvolvimento das práticas inclusivas na instituição.

No quesito pedagógico, destacou que há um esforço para garantir ao estudante assistido o acesso ao currículo, uma vez que o documento prevê flexibilizações e adaptações dos materiais pedagógicos. Ainda segundo o(a) participante, há muito para melhorar no que se refere às ações e estratégias voltadas para se avançar no processo de interação e comunicação social. Foi destacado pelo(a) participante que o estudante foi reprovado, o que foi considerado um retrocesso no desempenho dele. A situação acarretou perda dos vínculos estabelecidos com os colegas, o que refletiu no seu desenvolvimento acadêmico.

[...] a gente teve um retrocesso em virtude de ele ter sido reprovado em algumas disciplinas... ele perdeu o contato mais intenso que ele tinha com a turma que ele já tinha vínculos. Ele tinha avanços significativos junto aquela turma, aí, como, ele não acompanhou o fluxo do curso, ele acabou perdendo isso, e houve um retrocesso. (Participante III).

De acordo com Rossi (2021), a prática de avaliação da aprendizagem alicerçada na pedagogia tradicional evidencia-se prejudicial na medida em que supervaloriza os aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos vinculados ao desempenho escolar. Para o(a) aluno(a) com TEA, a avaliação apresenta características complexas diante de suas especificidades. Cabe destacar que a ausência de uma avaliação adequada à realidade dos estudantes favorece a manutenção de comportamentos discriminatórios e excludentes. Para o autor, a inclusão escolar dos estudantes com TEA deve perpassar um trabalho pedagógico articulado, que envolva os professores, pais e equipe pedagógica, pois uma reprovação deve ser pensada no sentido de que pode influenciar diretamente o desenvolvimento desses sujeitos.

Para Rossi (2021), os docentes devem

[...] compreender que existem diferentes formas de avaliação, a necessidade da criação de estratégias para o atendimento às diferenças e como o currículo deve ser flexível, sabendo que muitos desafios ainda estão por vir, mas que poderão ser superados com

a aceitação e a construção de propostas inclusivas de forma consciente e coletiva. (ROSSI, 2021, p. 29).

Ao refletirmos sobre avaliação, devemos considerar que “[...] a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 52). Pois, ao avaliar um estudante assistido pelo NAPNE, os critérios utilizados deveriam estar mais alinhados no sentido de incluir, e não ser mais uma ferramenta de exclusão.

Sobre parcerias com outras instituições, esse participante respondeu que já fizeram ações pontuais com a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), a qual faz um trabalho de conscientização e garantia de direitos dos autistas no município. De acordo com Gasparoni (2020), é importante que a busca pelas parcerias esteja baseada nas especificidades e necessidades apresentadas pelos estudantes. Logo, o NAPNE, com apoio da equipe gestora, deve primar por ações que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de todos/as discentes.

4.2.4 Entrevista: Participante IV/ Câmpus D

Em continuidade com a coleta de dados, o(a) Participante IV, do Câmpus D, entrevistado/a em 23 de fevereiro de 2021, problematizou o alcance das ações no NAPNE, afirmando que, *“para nós do NAPNE, a maior dificuldade encontrada tem sido mostrar para os professores que ele precisa fazer diferente, que tem que ter uma postura diferente para aquele aluno. O IFG ainda não aceitou completamente que estas pessoas deveriam estar aqui. Então..., a verdade é esta!”* (Participante IV). Cabe salientar que, durante a entrevista, não foi negada a importância do núcleo para os processos inclusivos, porém, há indicação dos desafios que se apresentam, em muitas situações, transcendendo as ações de competências dos NAPNE. Em sua fala, percebemos entusiasmo com o trabalho, uma vez que *“a gente tem feito todo esforço pra conseguir tornar o Campus mais inclusivo! Quero crer que a gente tenha conseguido, ainda... talvez, não do jeito que a gente queira, mas, temos feito!”*. Essa fala ressalta o comprometimento do núcleo com o respeito à diversidade.

Em seu relato, o Participante IV explicou que o NAPNE atende dois estudantes com TEA e que ambos possuem laudo médico e estão matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral. De acordo com o(a) entrevistado(a), os dois casos são bem distintos: um é considerado um autista de autofuncionamento, pois não apresenta dificuldades

de aprendizagem; o outro apresenta dificuldades de desenvolvimento e interação e demanda uma intensiva intervenção por parte do NAPNE da instituição.

Para o(a) primeiro(a) estudante em questão, foi relatado que “*quase não precisa de ajuda do NAPNE, [...] apenas solicitou mais tempo para realizar uma avaliação*” (Participante IV). Para o(a) segundo(a), o relato é o seguinte: “[...] *vem enfrentando muitas dificuldades de acompanhar as atividades propostas devido ao ensino remoto, temos uma estagiária acompanhando este aluno, e tem sido muito importante esta ajuda*”. Fica evidente a necessidade de fazer valer o que diz a legislação em relação ao apoio pedagógico, especialmente a Lei n.º 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira da Inclusão), no seu capítulo IV, inciso XI, que ressalta a importância de atendimento pedagógico efetivo e do acompanhamento educacional adequado às pessoas com necessidades educacionais específicas. Não se trata, portanto, apenas de ofertar auxílio durante a realização de atividades escolares/acadêmicas, sendo cogente maior investimento no planejamento curricular e em ações realmente inclusivas que contemplem as singularidades do educando.

No que se refere à questão da contribuição do núcleo para a inclusão dos estudantes com TEA, de acordo com o(a) participante, é difícil responder, pois não há um estudo aprofundado para verificar a efetividade do núcleo. O participante relata que “*A gente tem trabalhado para que tenha esta contribuição... feito todo esforço pra conseguir isso! Quero crer que a gente tenha conseguido, ainda... talvez, não do jeito que a gente queira, mas, temos feito!*” (Participante IV). Notamos, a partir do fragmento acima, que o(a) entrevistado(a) reconhece a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva e a atuação do NAPNE. Para Mantoan (2013), a pesquisa tem o papel de contribuir para a formação de profissionais que possam, efetivamente, participar do processo de emancipação e inclusão das pessoas por meio de uma prática que favoreça ações propositivas em sala de aula, como a leitura crítica do seu cotidiano.

Com efeito, a pesquisa tem como finalidade enriquecer a formação docente diante do fato de que, muito mais do que dominar os conteúdos de uma ciência para ensiná-la, outros aspectos são essenciais para se conseguir um ensino de qualidade, habilidades como: “autonomia intelectual, domínio dos conteúdos e de metodologias de ensino, competência prático-reflexiva, repertório cultural diversificado, visão ética e política da prática profissional, respeito intelectual e pessoal pelos alunos” (CASTRO, 2004, p. 125).

Nesse sentido, a formação para o respeito à diversidade prescinde de uma aproximação entre diferentes saberes a partir da experiência docente, que permite problematizar e delinear um campo de trabalho. Ademias, ao processo de formação continuada sobre a temática inclusão,

cabe atualizar e aprofundar a reflexão crítica para que o profissional da educação avance no sentido da aquisição de maior capacidade criativa para se pensar a prática.

Para Mantoan (2003), a concretização de práticas educativas inclusivas no contexto escolar perpassa o investimento em formação continuada para os trabalhadores da educação. A esse respeito, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, do IFG, expressa, entre suas metas, “garantir a capacitação e formação continuada dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás para atendimento aos membros da comunidade acadêmica com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas” (p. 11). Essa proposição justifica-se na medida em que o IFG afirma, nos documentos, que sua função social está relacionada à defesa da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, com vistas à estruturação de uma sociedade justa e menos desigual.

Nessa perspectiva, a efetivação da inclusão escolar pressupõe que o professor esteja apto para planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades de todos os estudantes. Para Figueiredo,

[...] a formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos [...] precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder as demandas do nosso século. (FIGUEIREDO, 2013, p. 141).

Destarte, abordar no IFG a temática da inclusão escolar nas formações direcionadas aos servidores é fundamental para que a comunidade acadêmica possa conhecer de modo aprofundado os princípios da educação inclusiva e, ainda, se instruir sobre as singularidades dos autistas e de outros sujeitos presentes em sala de aula. Todavia, cabe esclarecer que refletir sobre a formação docente é uma proposta para melhorar a qualidade do ensino que é ofertado ao estudante com deficiência ou não deficiente, tratando-se, sobretudo, de repensar o real significado da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva. Para Mantoan (2003), exige, por parte do docente, transformação no modo de compreender o estudante e compromisso na superação de práticas pedagógicas que excluem. A partir disso, entendemos que o trabalho realizado pelos núcleos não pode ser tomado como uma ação isolada dos demais setores das instituições. Segundo Borges (2019, p. 105),

Para conseguir vencer esses impedimentos, é preciso um esforço em conjunto com a administração local no sentido de envolver o Núcleo nas tomadas de decisões, dar mais visibilidade às ações realizadas por esses profissionais, os professores devem se sensibilizar e envolver-se mais, e a família precisar ser mais participativa.

O(A) entrevistado(a) ainda relatou que existe uma visão imaginária sobre os autistas, como se esses fossem geniais, com habilidades extremas. E que esta visão dificulta as intervenções para cada caso específico. Em outras deficiências e ou transtornos, têm-se claras as necessidades específicas, enquanto que no autismo é muito peculiar. Para o entrevistado(a), *“As pessoas quando falam em autistas, elas pesam nas características, e, não se dão conta que isto é muito mais complexo e amplo; então... hoje, há uma certa tendência das pessoas pensarem que os autistas é ... meio genial...que ele vai ter uma habilidade extrema em determinadas coisas né...e isso, em alguns casos sim, em outros não. Então é difícil você trabalhar com este tipo de perspectivas.”* (Participante IV). Notamos, desse modo, haver dificuldade em trabalhar para romper com pensamentos estereotipados que visam tratar as pessoas com TEA a partir de uma ótica caricata.

A esse respeito, Vorcaro (2018) pontua que, para o autista, a aprendizagem e a aquisição da compreensão da linguagem incidem com maior frequência através do escrito ou desenho, dando preferência a buscar recurso no signo icônico ou escritural. Para a autora, essa característica pode advir da busca por imutabilidade no autismo, que ordenaria o primado do signo no sentido de aguçar a procura por rígidas correspondências entre termos. Vorcaro (2018), a partir de sua experiência clínica, explica que, em momentos de angústia, pessoas autistas detêm-se na retomada de signos pré-ordenados, como canções, calendários, sequências numéricas, etc., os quais podem operar como elementos tranquilizadores e que, de alguma forma, lhes ajudam no restabelecimento de certo controle sobre o meio e com isso manutenção da rotina.

O TEA, como visto anteriormente no trabalho ora apresentado, contemporaneamente, é compreendido como um espectro que envolve uma multiplicidade de manifestações referentes às limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, com diferentes níveis de gravidade (APA, 2014), cujas causas não estão inteiramente esclarecidas (FADDA; CURY, 2016). Assim, quanto mais o docente compreender a dimensão singular do estudante e valorizar o diálogo como postura imprescindível em suas aulas, maiores avanços estará alcançando em relação aos educandos em seu processo formativo. Para Mantoan (2003), quando o professor atua nessa perspectiva, ele atua como mediador, alguém capaz de articular as experiências dos estudantes com o mundo, levando-os a refletir sobre suas limitações e potencialidades, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Ademais, ao recorrer ao relato do Participante IV, do Câmpus D, foi possível identificar que certos docentes têm resistência em empreender práticas pedagógicas específicas e, por esse motivo, acabam delegando para o NAPNE a responsabilidade de adaptar o planejamento

escolar e os recursos e materiais pedagógicos. Então, “*Muitos professores fazem isso com dedicação, outros tem mais um pouco de resistência, e tem outros que se recusam; este é o processo.*” A partir dessa afirmativa, podemos considerar que garantir o direito à inclusão na escola não pode depender da vontade individual dos profissionais que atuam na instituição. Isso porque a questão é ampla, vinculando-se à luta pelos direitos humanos. Logo, recusar desenvolver atividades adequadas às necessidades dos estudantes não pode ser compreendido como algo natural, dado ao processo.

Parafraseando Mantoan (2007, p. 54), a exclusão escolar manifesta-se das mais distintas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é “a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. E, embora a escola tenha se democratizado, abrindo-se a novos grupos sociais, não se abriu aos novos conhecimentos”. Urge, pois, a necessidade de repensar as instituições de ensino e suas práticas. As pessoas com TEA, assim como todas as outras, precisam ter sua identidade respeitada e seu direito à educação assegurado na totalidade e não apenas mediante a matrícula na rede regular de ensino.

Logo, essa é uma responsabilidade também do IFG que precisa, para além da promulgação de documentos, acompanhar as práticas institucionais visando à não reprodução de práticas excludentes que ferem o direito à inclusão. A inclusão fundamenta-se no reconhecimento do direito à educação, sendo as escolas responsáveis pelo ensino de cada aluno e por realizar os ajustes necessários ao seu aprendizado (GARCIA, 2014). Vale lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), n.º 13.146/15, em seu Art. 28, visa assegurar e promover, em condições de equidade, direitos e liberdades das pessoas com deficiência, com objetivo de inclusão social e cidadania. E, ainda, incumbe ao poder público assegurar, desenvolver, implementar aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Ao considerarmos o processo histórico da inclusão, especialmente na EPT, a implantação de um núcleo específico pode ser considerada uma grande conquista. A ação TEC NEP possibilitou uma nova perspectiva educacional na RFEPCT. Mesmo que seja em passos lentos, contribuiu para a inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência ou com necessidades específicas. Fato que demanda esforços e estudos, como também uma articulação entre todos os envolvidos nesse processo, para que, entre os limites e as possibilidades, os estudantes possam ser de fato incluídos. Logo, a partir dos resultados obtidos, é possível aferir que a inclusão dos estudantes com TEA no IFG têm ocorrido de forma paradoxal, pois, embora institucionalmente haja documentos oficiais que evidenciam o compromisso do IFG com a

educação inclusiva, verificamos que o AEE ainda não se efetivou como um direito dos estudantes público-alvo²² da educação especial no seu âmbito. Cabem, portanto, pontos a serem avançados no que tange à efetivação da legislação vigente, à ampliação de investimento em prol da consolidação dos NAPNE e à ampliação de novos projetos inclusivos.

4.3 O PRODUTO EDUCACIONAL NO ProfEPT

4.3.1 O Produto Educacional e sua validação: algumas considerações

O produto educacional, *Cartilha Informativa de Apoio à Comunidade Escolar: Transtorno do Espectro Autista-TEA e a Inclusão no IFG*, apresenta-se como material informativo de natureza didática em formato digital, tendo um total de 17 páginas, direcionado para a comunidade acadêmica do IFG, sobretudo para docentes, coordenadores de cursos, membros do NAPNE e comunidade local.

Como já mencionado, o objetivo do material informativo foi apresentar alguns esclarecimentos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e informar a comunidade acadêmica sobre a relevância da atuação do NAPNE no IFG, destacando a educação como direito de todos(as). Buscamos, ainda, por meio do material, contribuir para um melhor atendimento do(a) aluno(a) com TEA no âmbito do IFG, além de ajudar na formação de docentes que atuam ou venham a atuar com estes educandos(as) em sala de aula. Sendo assim, utilizamos linguagem didática, de modo a contribuir para a compreensão do conteúdo por diferentes públicos, isso no intuito de que tal material possa ser amplamente divulgado.

Para tanto, partimos do pressuposto de que temos esperança, a esperança do verbo esperar de Freire (1996), de uma educação verdadeiramente democrática para todos(as) e que, de fato, o trabalho colaborativo possa constituir-se como potência para a inclusão, tornando-se indispensável a conscientização sobre o TEA por meio da formação de qualidade para os membros da comunidade acadêmica. O trabalho colaborativo entre os profissionais do ensino é importante para o sucesso da inclusão e constitui um dispositivo a mais na busca pelo respeito à diversidade humana. Segundo Capellini (2008), o trabalho colaborativo requer que os sujeitos da comunidade escolar atuem de forma coativa e coordenada em um movimento sistematizado, com funções pré-determinadas para promover a inclusão de grupos heterogêneos.

²² Cabe reiterar que entre eles encontram-se as pessoas com TEA.

Para Reis (2013), a diversidade aborda as diferenças de forma ampla, tanto as que singularizam o sujeito humano quanto as encontradas na sociedade. Nesse sentido, ela “reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade” (REIS, 2013, p. 68). Desse modo, a educação que inclui reconhece que ser, estar e conviver com o outro são direitos que garantem ao sujeito o exercício de sua condição humana e isso inclui o respeito a sua individualidade e diferença. A educação que inclui pressupõe que ser, estar e conviver com o outro são direitos que permitem ao sujeito o exercício de sua condição humana e isso envolve o respeito a sua singularidade e diferença.

Considerando essa proposição, a validação do produto educacional orientou-se pelo Qualis Educacional/Técnico da Capes (BRASIL, 2017-2020), um critério avaliativo proposto para verificação dos produtos de mestrados profissionais. Assim, a metodologia utilizada para descrição e classificação do produto seguiu a proposta do GT Produtos Técnicos, instituído pela Portaria Capes 171/2018 – Instituição do GT Produção Técnica.

Assim, tendo por base este documento orientador, a Cartilha foi submetida à validação por profissionais que atuam no IFG, mas que não participaram da pesquisa como entrevistados. Portanto, a validação do produto como última parte da pesquisa, em virtude da Covid-19, que suspendeu as atividades presenciais na Rede Federal de Educação e Tecnologia desde março de 2020, foi realizada por meio de plataformas on-line, o que possibilitou a participação de todos os avaliadores. Os avaliadores convidados atuam no NAPNE, sendo dois da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente-CAPD, e dois da Coordenação de Assistência Estudantil-CAE. Todos os participantes devolveram as fichas de validação preenchidas. Optamos por submeter o produto educacional à avaliação desses participantes por reconhecer que eles representam o público-alvo almejado para sua leitura e estudo.

O instrumento utilizado para validação do produto educacional foi uma ficha na qual cada avaliador deveria analisar o material informativo assinalando em que medida (numa escala de 1 a 4, sendo 1 o maior nível de contribuição e 4 o menor nível de contribuição) o material lhe ajudou a compreender melhor sobre: a temática do TEA, a legislação que ampara os direitos das pessoas com TEA e os temas abordados na Cartilha. A ficha foi composta por questões fechadas e abertas sobre o material e compõe o Apêndice C desta pesquisa.

As respostas obtidas nesta avaliação mostraram o seguinte resultado: na primeira questão, foi questionado sobre o conteúdo (clareza e objetividade) apresentado na Cartilha. Três avaliadores consideraram-no satisfatório, um avaliador considerou regular e sugeriu melhorias. Na segunda questão, perguntamos sobre a legislação apresentada no Produto Educacional e

todos os avaliadores consideraram-na satisfatória. Os temas abordados na Cartilha foram avaliados na terceira questão, que teve três respostas como satisfatória e uma como regular, com sugestão de acréscimo de mais um tema.

Por fim, solicitamos aos avaliadores que se manifestassem com sugestões/comentários sobre o produto educacional produzido. Ressaltamos que as sugestões de melhorias e acréscimo de tema foram analisados e avaliados de acordo com o projeto inicial da pesquisa. De modo geral, os avaliadores validaram de forma positiva a cartilha, reconhecendo que o material pode contribuir com o processo de conscientização sobre as especificidades do TEA. Cabe ressaltar que a finalidade desta validação foi submeter o produto educacional a uma avaliação crítica e reflexiva do conteúdo exposto, examinar a pertinência de tal material textual e a contribuição do produto para a Educação Inclusiva no IFG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar as contribuições dos NAPNE no processo de inclusão dos estudantes com TEA no IFG. Tais contribuições ainda não atendem de forma satisfatória esse processo inclusivo, conforme percebido nas falas de alguns entrevistados, porém algumas políticas de inclusão foram implementadas no IFG a partir da regulamentação dos NAPNE, por meio da Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017. Percebeu-se que após a criação dos NAPNE ocorreu pequenos avanços no processo de inclusão de estudantes com TEA no IFG. E que a atuação das equipes desses núcleos tem efetivado novas possibilidades de pensar as políticas de inclusão, mesmo que de forma embrionária.

Ao analisar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos, identificou-se, a partir dos dados obtidos na pesquisa, que o NAPNE é um instrumento de extrema importância dentro da instituição, entretanto, as políticas públicas ainda são mal articuladas, o que acarreta morosidade no processo de inclusão no IFG.

É importante ressaltar que os resultados obtidos articularam, inicialmente, um levantamento bibliográfico sobre o Transtorno do Espectro Autista e um estudo bibliográfico e documental em torno da evolução das políticas públicas para a educação especial em âmbito nacional a partir da década de 1990. A partir disso, realizou-se uma reflexão das contribuições dos NAPNE para o processo de escolarização de pessoas com TEA na educação profissional e tecnológica, identificando os limites e as possibilidades de acesso e permanência desses estudantes no IFG.

O ponto central deste trabalho esteve voltado para a inclusão dos estudantes com TEA no IFG, a partir da implementação dos NAPNE, considerando esses núcleos como uma forma de garantir a permanência e o êxito desses estudantes na instituição. Para isso, foram propostas entrevistas semiestruturadas com membros/coordenadores dos NAPNE como instrumento de coleta de dados.

Os dados obtidos nas entrevistas vêm de encontro com os desafios já evidenciados no estudo teórico realizado ao longo desta pesquisa. Os resultados nos apresentam alguns entraves vivenciados pelos estudantes com TEA, pelos gestores dos NAPNE, bem como por todos os envolvidos no processo educacional desse público. Ao buscarmos compreender a questão da

inclusão de estudantes autistas na educação profissional tecnológica, e especificamente no IFG, foi possível verificar que, embora de forma tímida, ela vem acontecendo. Dos 14 *campi*, quatro deles atendem estudantes com TEA, sendo três no ensino superior e dois no ensino médio, totalizando cinco discentes no período em que a pesquisa foi realizada.

A implementação dos NAPNE foi um instrumento fundamental para o processo de inclusão no IFG, embora seja considerada insuficiente pelos participantes da pesquisa, os quais compreendem que a inclusão deve ser um compromisso de toda a instituição, e não restrita às ações dos núcleos. Entre as lacunas destacadas, estão: falta de recursos humanos; falta de profissionais de formação específica AEE; possibilidades de formação continuada sobre a temática da inclusão para a comunidade acadêmica; e, o mais relevante, o compromisso de toda a sociedade em garantir uma educação pública, laica, emancipatória e de qualidade, livre de preconceitos e discriminações.

Enfim, a pesquisa refletiu o processo de inclusão escolar de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da efetivação dos NAPNE, no IFG. A articulação da pesquisa teórica com os dados obtidos nas entrevistas evidenciaram que o trabalho realizado pelos núcleos ainda é concebido como um processo embrionário, mas que já foi possível pensar e articular algumas ações que alcancem a inclusão para esses estudantes.

Enfim, a partir da pesquisa foi possível perceber que pensar a inclusão escolar é pensar em uma nova perspectiva de ensino, fazendo-se necessária uma mudança de atitudes, metodologias, estruturas, planejamento. E, para que essa nova perspectiva se efetive de forma plena, todos os sujeitos do processo educacional deverão assumir esse compromisso. Isso porque uma escola inclusiva é aquela onde toda a comunidade escolar (gestores, docentes, técnico-administrativos, estudantes e seus responsáveis) participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem. É ainda construir uma nova cultura de respeito e acolhimento, livre de atitudes discriminatórias ou preconceituosas, que se considere a diversidade humana, onde todos são iguais, na medida de suas desigualdades, portanto, dignos dos mesmos direitos.

O produto educacional resultante da pesquisa tem como objetivo apresentar informações acerca do TEA e servir de material de apoio para auxiliar a comunidade escolar do IFG no conhecimento de práticas inclusivas. O material apresenta informações referentes ao histórico do Transtorno do Espectro Autista, bem como sobre diagnóstico e tratamentos. Destaca as principais leis e orientações que regulamentam os direitos das pessoas com TEA e o papel do dos NAPNE no IFG. O intuito é auxiliar docentes, técnicos-administrativos e os discentes sem deficiência em ações que possam garantir a inclusão do estudante com TEA no IFG.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista: DSM-4** – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Porto Alegre: Artmed, 1995.

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista: DSM-5** - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, Cicero; BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Para além do capitalismo neoliberal: as alternativas políticas. **Dados**[online], v. 61, n. 3, p. 551-579, 2018.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19, 2020. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2020.

ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 1). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-338, jun. 2015. (original de 1943). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200314&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2018.

BALBO, G. **Melancolia infantil e outros textos**. Porto Alegre: CMC, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BELIZÁRIO FILHO, J.; LOWENTHAL, R. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 125-143.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLANC, Rosa Guijano. Adaptação realizada a partir da transcrição da Conferência "Aprendendo em la Diversidad: Implicaiones Educativas". In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 1998.

BORGES, Rosângela Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica-ProfEPT) - Campus Morrinhos, Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 28, supl.1, p. S47-S53, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n.º 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF: DOU, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1997.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: DOU, 2001.

BRASIL. **Convenção da Guatemala**. Convenção da Organização dos Estados Americanos, Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: DOU, 2008a.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2008b.

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

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília, DF: DOU, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; JUSTINO, L. R. P.; MACENA, J. O. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n.101. oct./dec. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000401283. Acesso em: 8 out. 2020.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **Retórica da educação geral e o mito da qualidade total**: um estudo de caso da “BeerFree”. 1998. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, M. A. C. D. de. O Aprendizado da docência: processo da observação, investigação e formação na licenciatura. *In*: ALVES, C. P.; SASS, O. (Org.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 113-130.

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

CONSUP/IFG. **Resolução n.º 30**, de 2 de outubro de 2017. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Goiás. CONSUP/IFG, 2017.

CRUZ, L. P.; CAMARGOS JR., W.; FACCHIN, C. T. Modelos cognitivos dos transtornos do espectro do autismo. *In*: CAMARGOS JR. W. (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013. p. 161-181.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2005.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. *In*: MENEZES, Luiz Carlos (Org.). **Professores**: formação e profissão. São Paulo: NUPES, 1996. p. 264-297. (Coleção Formação de Professores).

DIAS, Robson Batista; GIL, Daniela Fernanda Viduani Sopran. Educação Especial e Ensino Comum: Um Espaço para inclusão. *In*: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (orgs.). **Educação especial e autismo**. Campo Grande, MS: Perse, 2017. p. 45-58.

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, 25 nov. 2016.

FIGUEIREDO, R. F. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. *In*: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, Curitiba, p. 113-121, nov. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e percepções no espectro autista**. 2015. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Rony C. O. et al. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Revista Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 74-89, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FROST, L. A.; BONDY, A. S. **PECS: The Picture Exchange Communications System. Training Manual**. Pyramid Educational Consultants, Inc, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, Edição Especial, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 105-124, maio/ago. 2011.

GASPARONI, Meirelaine Marques. Vivência de um deficiente visual, visão subnormal ou baixa visão no IFMG. *In*: ROCHA, Aline Cristina Viana et al. **Aprendendo a conviver**. Minas Gerais: Editora IFMG, 2020. p. 119-126.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010. (Título original: Unstrangeminds).

GUERRA, Francismara Fernandes. Atendimento a um caso de Transtorno do Espectro do Autismo: um relato de experiência. *In*: ROCHA, Aline Cristina Viana et al. **Aprendendo a conviver**. Minas Gerais: Editora IFMG, 2020. p. 77-84.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-IFG. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**, 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos/2-uncategorised/11548-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-2018>. Acesso em: 18 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**, com vigência de 2019 a 2023. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KANNER, L. (1943/2017). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 27 set. 2019.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatria**, São Paulo, n. 28 (Supl I), S3-11, 2006.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia- O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

LOANGO, Elen Cristina Vignolli. A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Escola Comum. *In*: DIAS, Robson Batista; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (Orgs.). **Educação especial e autismo**. Campo Grande, MS: Perse, 2017. p. 89-112.

LÔBO, Sônia Aparecida. Da escola de aprendizes artífices à ETFG: educação e disciplinarização para o trabalho. *In*: BARBOSA, Walmir; PARANHOS, Murilo Ferreira; LÔBO, Sônia Aparecida (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o IFG no tempo: conduzindo uma recuperação histórica até os anos 1990**. Goiânia: IFG, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (Orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALEVAL, J. C. (2009/2017). **O autista e sua voz**. Tradução de P. S. Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2009.

MALEVAL, J. C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? **Opção Lacaniana online** (Trabalho original publicado em *La Cause dudésir*, n. 87/88 e 89). Paris: ECF, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista** – história da construção de um diagnóstico. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. 35ª Reunião Anual da ANPEd (Trabalho encomendado do GT-09/Trabalho e Educação). ANPEd: Porto de Galinha/PE, 2012. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NAVES, Cláudia Motta da Rocha et al. Relato de experiência. *In*: ROCHA, Aline Cristina Viana, et al. **Aprendendo a conviver**. Minas Gerais: Editora IFMG, 2020. p. 59-76.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. TCC (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 51-77, jan./jun. 2005.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, E. S. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludente**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAISLANDIM, Ivanillian Ferreira. **O Instituto Federal de Goiás (IFG) de 1999 a 2014: narrativas dos servidores técnico-administrativos**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima. **Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar**. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2009.

PEREIRA, M. **Autismo - Uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento**. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2006. (Coleção Biblioteca do Professor).

PERINI, Sanandrea Terezani. A Educação Profissional e Tecnológica e o processo de Inclusão Escolar: aspectos históricos e legais. **Revista Científica Intellecto**, Santa Cruz-ES, v. 4, n. especial, p. 125-146, 2019. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/12-Inclusao-escolar-V4-N-especial-19.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

PIMENTA, P. Especificidades diagnósticas do transtorno do espectro autista (TEA). *In*: ALVARENGA, E.; LAIA, S. (Orgs.). **O que é o autismo, hoje?** Belo Horizonte: Editora EBP, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Ltda, 2014.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. *In*: CARVALHO, M. **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005. p. 73-82.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. *In*: ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília, DF: MEC, SEE. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC, SEESP/UAB / MEC, 2010. Volume 1.

ROSA, Fernanda Duarte. **Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Dayanna Pereira dos. **A estruturação psíquica dos autistas: o enodamento entre real, simbólico e imaginário**. 2018. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018.

SANTOS, Stéfani Quevedo de Meneses dos; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul – MS: Das Bases de Criação aos Centros Multidisciplinares. *In*: DIAS, Robson Batista (Org.). **Educação especial e autismo**. Campo Grande, MS: Perse, 2017.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade**: a questão da sala de Recursos Multifuncionais. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHWARTZMANN, José Salomão; ASSUMPCÃO JR., Francisco Baptista. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.br>. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). 2012. 597 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiências**. 2011. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA-SBP. **Manual de Orientação**: Transtorno do Espectro do Autismo, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VIANA, M, R. G. S.; CARVALHO, G. C. O NAPNE como facilitador no processo de inclusão dos institutos federais: campus MURICI em foco. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: CONEDU, 2017.

VORCARO, Ângela. M. R. Um refrão surdo ressoa no corpo. *In*: BURGARELLI, Cristóvão Giovanni (Org.). **Padecer do signifiante**: a questão do sujeito. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás”. Meu nome é Maria Helena Pereira Magalhães, sou o(a) pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é a educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela(as) pesquisadora(as) responsável(is), via email mariahelenapg2014gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98487-7279. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612- 2200.

1 Título, justificativa, objetivos:

1.1 Título: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás.

1.2 Justificativa:

O projeto *A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás* propõe discutir as repercussões do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)¹ no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A pesquisa busca investigar como esse processo está acontecendo no IFG e analisar de que forma as ações desses núcleos afetam o processo de escolarização de pessoas com TEA na educação profissional.

A escolha por alunos com TEA em cursos do IFG surgiu a partir da minha experiência profissional como assistente social de uma instituição técnica da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica RFEPT. Como integrante do NAPNE – Campus Uruaçu, tive a oportunidade de participar da experiência de escolarização de um jovem com características de uma pessoa com TEA, desde o seu

¹ De acordo com a Resolução CONSUP/IFG n.º 01, de 4 de janeiro de 2018, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) constitui-se como um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

ingresso na instituição, e observar que os profissionais da educação se deparavam com dificuldades acerca do estabelecimento de relações de comunicação, de aprendizagem e de laços sociais na instituição de educação. Na ocasião, o ingresso do estudante constituiu-se um desafio e uma novidade para a equipe do núcleo, exigindo a busca por conhecimentos sobre as inovações trazidas pela Lei 12.764/12²(Lei Berenice Piana) em relação às políticas públicas de inclusão social e garantia de direitos.

Com isso, foi possível constatar que, a partir da publicação do Manual Diagnóstico e Estático de Transtorno Mental - DSM-5, em maio de 2013, o autismo passou a ser compreendido como um espectro que envolve uma multiplicidade de sintomas referentes às limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, com distintos níveis de gravidade (APA, 2014), cujas origens não estão totalmente esclarecidas (FADDA; CURY, 2016). Além disso, após realização de levantamento bibliográfico, observou-se uma prevalência de pesquisas já realizadas sobre o TEA na infância, havendo uma lacuna na produção acadêmica sobre a adolescência e a idade adulta das pessoas com TEA e sua relação com a profissionalização. De acordo com Leopoldino (2015), no Brasil são poucas as pesquisas que abordam a inclusão de pessoas com TEA, o que justifica a necessidade de mais investigações a respeito do assunto.

Assim, considerando as particularidades dos autismos, investiga-se, neste trabalho, como os NAPNE têm atuado dentro do IFG de modo a assegurar um processo educacional realmente inclusivo para esses estudantes e ao mesmo tempo colaborar para reduzir a propagação de discursos e práticas de pseudoinclusão. Diante do propósito do NAPNE, surge como questionamento: Qual a percepção da equipe gestora dos NAPNE do IFG sobre o processo de inclusão de estudantes com TEA atendidos na instituição? Além disso, pretende-se com este estudo: verificar se a atuação dos NAPNE atende ao disposto em seu regulamento (Resolução CONSUP/IFG n.º 30, de 2 de outubro de 2017); identificar os mecanismos utilizados pelo NAPNE para assegurar a inclusão desses estudantes; conhecer as percepções dos gestores sobre a atuação dos NAPNE no processo de inclusão educacional.

A esse respeito, cabe ressaltar que o NAPNE se vinculou ao Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional. O TECNEP foi uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que objetiva a inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE - (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos,

² A Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Publicada em 28/12/2012, representa uma conquista nesta trajetória de luta pelos direitos, dentre eles o da educação. A lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Espectro do Autismo. Com essa lei, o autismo passa a ser visto como uma deficiência para os meios legais, isso conforme anunciado no artigo 1º, parágrafo 2º. “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012). Seu artigo terceiro preconiza os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, dentre eles: I- a - vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; IV - o acesso: a) À educação e ao ensino profissionalizante;

tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Com efeito, o projeto pretende avaliar as contribuições das ações afirmativas dos NAPNE no processo de inclusão, da permanência e do êxito do estudante com TEA no IFG, conforme a legislação em vigor. Essa proposição envolve diversos aspectos, como o número de matrícula deste alunado, o direito garantido por lei de acesso à educação e ao ensino profissionalizante e a maneira como a equipe pedagógica lida com essa inserção, além da atuação dos profissionais que estão diretamente em contato com esses alunos, considerando como a política de inclusão do IFG tem sido operacionalizada no cotidiano institucional.

A intenção ao propor esta pesquisa é que ela contribua para a compreensão e reflexão acerca das políticas públicas inclusivas do IFG, estabelecendo pontos e contrapontos com a legislação nacional a fim de identificar se o direito prescrito na lei está sendo de fato cumprido. Tendo isso como base, acredita-se que a relevância deste estudo esteja associada às contribuições que ele possa dar às instituições de educação profissional que atendem pessoas com TEA.

Para tanto, propõe-se: realizar um resgate histórico sobre educação especial no Brasil; descrever a conceituação, etiologia e características do TEA; analisar as políticas públicas de inclusão voltadas para pessoas com TEA na educação profissional, e o modo como elas ressoam no IFG, isso em observância das estratégias e ações para formação alicerçada em uma perspectiva cidadã e em uma concepção emancipatória. Logo, neste estudo, o campo de pesquisa limita-se às equipes gestoras dos NAPNE atuantes no IFG.

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral:

Analisar as contribuições do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), considerando as políticas públicas e as percepções dos gestores dos referidos núcleos.

1.3.2 Objetivos específicos:

- Realizar levantamento bibliográfico sobre o Transtorno do Espectro Autista, considerando temáticas relacionadas às primeiras descobertas sobre o autismo, a etiologia, os principais sintomas, a importância do diagnóstico precoce e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por diferentes tipos de intervenções;
- Descrever, a partir de estudo bibliográfico e análise documental, a evolução das políticas públicas para educação especial em âmbito nacional a partir da década de 1990. Identificar o modo como essas políticas são projetadas no IFG e se elas consideram as particularidades do autismo no contexto da educação profissional e tecnológica;

- Investigar de que forma a ação dos NAPNE afeta o processo de escolarização de pessoas com TEA na educação profissional e tecnológica;
- Identificar os limites e as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes com TEA no IFG, segundo as percepções dos gestores dos NAPNE;
- Desenvolver, como produto educacional, um material textual informativo sobre as Políticas Públicas a favor dos direitos da pessoa com TEA, considerando questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão. Com esse material, objetiva-se divulgar quais são os direitos das pessoas com TEA no Brasil e, por conseguinte, no IFG.

2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

O presente trabalho busca analisar em que medida as atividades desenvolvidas pelos NAPNE contribuem no processo de inclusão escolar de pessoas com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A pesquisa busca identificar o modo como as políticas públicas de inclusão de caráter nacional são projetadas no IFG e se elas consideram as particularidades do autismo no contexto da educação profissional tecnológica. Para atender a esse objetivo, o trabalho será realizado de acordo com os critérios da abordagem qualitativa, não desmerecendo dados quantitativos que podem contribuir para a pesquisa, pois, conforme afirma André (1995), os dados numéricos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa do estudo. Esta pesquisa caracteriza-se, pois, como qualitativa à medida que “dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37).

Conforme explicitado anteriormente, este estudo terá como fundamento teórico autores(as) como Jannuzzi (2004), Bueno (1993), Reis (2006, 2013), Garcia e Michels (2011), Mantoan (2014), Bersch (2010), entre outros que discutem o tema da educação especial. Para se pensar a relação entre trabalho e educação, buscar-se-ão as elaborações de Saviani (2007) no que tange à problematização das políticas públicas da educação profissional tecnológica. Diante do desafio de compreender o histórico do autismo desde as pesquisas de Leo Kanner (1943/2017), adotar-se-ão, como aporte teórico, os trabalhos de autores como Vorcaro e Rahme (2011), Bosa (2002), Freitas (2015), Santos (2018), entre outros. Ademais, conforme o estudo demandar, será realizado o trabalho de levantamento de artigos científicos, teses e dissertações em bases de dados, tais como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Com efeito, o estudo em questão será realizado em duas etapas: bibliográfica e empírica. A primeira etapa compreende tanto a análise dos documentos norteadores da institucionalização dos NAPNE quanto o levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa com a finalidade de se construir o aporte teórico do estudo. Nesse sentido, a revisão bibliográfica sobre a temática constituirá um elemento primordial para o desenvolvimento de toda a investigação, contribuindo para refletir,

questionar e elucidar a problemática do objeto de estudo. Assim, o levantamento de material teórico fundamentará a pesquisa, resgatando conceitos e informações relativas à temática em questão.

A segunda etapa deste estudo consistirá na pesquisa empírica. Nessa fase, o desenvolvimento do trabalho dar-se-á por meio da análise da implementação dos núcleos; da atuação deles nos campus do IFG; da percepção dos seus membros e dos gestores responsáveis pelos núcleos. Logo, a segunda etapa da pesquisa será composta pelos passos relacionados abaixo:

1. Coleta de dados sobre a implementação dos NAPNE no IFG;
2. Levantamento dos cursos do IFG que possuem alunos com TEA;
3. Análise dos dados coletados durante a pesquisa empírica.

Para a coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos relacionados à implementação dos NAPNE em cada campus. As entrevistas serão realizadas com os membros do NAPNE e gestores. Para o desenvolvimento das entrevistas, será utilizado um roteiro semiestruturado com questões prévias que vão nortear esse momento. A grande vantagem da entrevista “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse caso, as entrevistas terão a finalidade de apreender as percepções dos membros e gestores do NAPNE a respeito da inclusão escolar e do trabalho desenvolvido pelo NAPNE desde sua criação, considerando as especificidades do trabalho com pessoas com TEA.

A análise documental dar-se-á a partir da resolução que aprova o regulamento dos NAPNE, definindo suas atribuições, assim como os planos de ação elaborados por esses núcleos para a realização de atividades que contribuam para a inclusão. Essa fase da pesquisa constituirá uma importante ferramenta para a obtenção de dados sobre a concepção de inclusão escolar e sobre o que tem sido proposto e desenvolvido no IFG para promover e disseminar práticas e concepções mais inclusivas. Quanto aos documentos, Lüdke e André (1986, p. 39) salientam que eles “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Após a coleta dos dados, será realizada a análise das informações alcançadas durante a investigação. “Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”, conforme pontuam Lüdke e André (1986, p. 45, grifo das autoras). Desse modo, a análise dos dados será realizada por meio da triangulação de todos os dados obtidos durante a pesquisa, apoiando-se no aporte teórico construído por meio da pesquisa documental e da revisão bibliográfica. Isso porque a triangulação é uma técnica de análise que possibilita confrontar dados diferentes almejando confirmar ou refutar uma pressuposição (BORTONI-RICARDO, 2008).

Obs.: Possivelmente, a entrevista será realizada por meio de registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa. Nesse caso, é preciso o consenso quanto à necessidade da concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião incluindo, antes das assinaturas, um box com as opções:

(_____) Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa. *Obs.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.*

3 Será garantido o sigilo, a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

(_____) Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

(_____) Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa. *Obs.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.*

4 É garantido à(ao) participante a liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

5 É garantido à(ao) participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

6 Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

7 Está garantido o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

8 É garantido à(ao) participante o acompanhamento e a assistência ao longo de toda a pesquisa, assegurando que este não sofrerá nenhum dano decorrente de sua participação. É assegurada também a assistência imediata emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante em situações que dela se necessite e assistência integral prestada para atender complicações e danos decorrentes direta ou indiretamente da pesquisa.

9 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir da implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Maria Helena Pereira Magalhães sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação

no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Contextualização

Esta entrevista é parte da pesquisa de mestrado intitulada “A inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Goiás”.

Sabendo que é relevante para uma pesquisa a participação coletiva para o alcance dos resultados, o presente estudo foi estruturado a partir da relação com minha própria experiência enquanto membro atuante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no IFG, Fundamentadas em estudos teóricos, nas políticas e leis que garantem o acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino, busca-se conhecer como esse processo está sendo implementado no IFG, de acordo com a resolução nº 30 do CONSUP/IFG de 2017.

Nesse sentido, espera-se que este estudo potencialize sobre as contribuições das ações afirmativas dos NAPNEs e NAI, no processo de inclusão, permanência e êxito do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no IFG.

Assim, as entrevistas serão semiestruturadas e direcionadas aos núcleos, com a finalidade de aprender as percepções dos gestores dos referidos núcleos para a construção da pesquisa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ATUAÇÃO DO NAPNE NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA

1. Como é a atuação do NAPNE no seu câmpus? Há quanto tempo faz parte desse núcleo?
2. Você tem conhecimento de estudantes com características e traços do TEA no seu câmpus? Se, sim, em qual curso? Este estudante possui laudo médico com o diagnóstico de TEA?
3. A atuação do NAPNE no seu câmpus tem contribuído para a inclusão dos estudantes com TEA? Como o TEA é concebido nesse processo? O núcleo busca parcerias com outras instituições de ensino?
4. Qual as percepções da equipe gestora do NAPNE em relação ao processo de inclusão dos estudantes com TEA após a implementação do núcleo?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG
CAMPUS DE ANÁPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA - PROFEPT



PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT) - IFG

APÊNDICE C - Formulário para validação do Produto Educacional ProfEPT

Prezado(a) leitor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da avaliação do produto educacional intitulado “Cartilha Informativa de Apoio a comunidade Escolar: Transtorno do Espectro-TEA e a inclusão no IFG”. Trata-se de uma cartilha resultante de pesquisa da dissertação intitulada, “Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás,” e visa contribuir com a divulgação do processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA no IFG.

Conforme apresentado, a cartilha contempla, de modo breve, informações referentes ao histórico do Transtorno do Espectro Autista; informações sobre diagnóstico e tratamento; apresenta as principais leis e orientações que regulamentam os direitos das pessoas com TEA e o papel do Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, no Instituto Federal de Educação, Ciências, e Tecnologias de Goiás- IFG.

Esclarece-se que a sua participação nesta avaliação é voluntária e, caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Além disso, será garantido o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, a fim de preservar a sua identidade. A sua participação neste processo é importante, pois permitirá dimensionar se o produto poderá contribuir para a finalidade proposta. Para isso, este instrumento possui não somente questões fechadas que visam apreender a percepção sobre o produto, como também questões abertas com o intuito de acolher críticas e sugestões que possam contribuir para melhoria do produto.

Por fim, caso seja necessário esclarecer dúvidas sobre esta avaliação, você pode encaminhar email para mariahelenapg2014@gmail.com ou ainda realizar contato telefone, inclusive sob a forma de ligação a cobrar, para o seguinte número: (62) 984877279.

Desde já agradecemos sua participação nesta importante etapa da pesquisa.

Atenciosamente.

Maria Helena P. Magalhães (mestranda)
Dayanna Pereira dos Santos (orientadora)

1. Como você avalia o conteúdo em relação ao TEA (clareza e objetividade do texto) da cartilha?

Satisfatório

Regular

Insatisfatório

Muito Insatisfatório

2. Em relação à legislação apresentada no produto, você considera?

Satisfatório

Regular

Insatisfatório

Muito Insatisfatório

3. Como você avalia os temas abordados na cartilha?

Satisfatório

Regular

Insatisfatório

Muito Insatisfatório

4. Na sua avaliação, o que poderia ser melhorado na cartilha? Deixe aqui alguma sugestão ou comentário.

5. Na sua opinião, a cartilha contribuirá para a divulgação dos direitos das pessoas com TEA? Comente!

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

Cartilha informativa de apoio a comunidade escolar:

Transtorno do Espectro Autista TEA e a Inclusão no IFG





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira

M188t Transtorno do espectro autista: TEA e a inclusão no IFG / Maria Helena Pereira Magalhães; Dayanna Pereira dos Santos – – Anápolis: IFG, 2021.
17 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Transtorno de espectro autista. 2. Estudantes - inclusão. 3. Instituto Federal de Goiás (IFG). I. SANTOS, Dayanna Pereira dos. II. Título.

CDD 370.7

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



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiás

Câmpus
Anápolis

MARIA HELENA PEREIRA MAGALHÃES
DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS (orientadora)

**CARTILHA INFORMATIVA DE APOIO À COMUNIDADE ESCOLAR:
Transtorno do Espectro Autista – TEA e a Inclusão no IFG**

Anápolis

2021

FICHA TÉCNICA

Programa de pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás IFG Câmpus Anápolis

Mestrado Profissional em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Coordenação Acadêmica do ProfEPT do IFG

Wanderley Azevedo de Brito

Produto Educacional resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional, intitulada **“Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás”**, elaborada por Maria Helena Pereira Magalhães, sob orientação da Prof (a) Dr (a) Dayanna Pereira dos Santos

Título do Produto Educacional: **CARTILHA INFORMATIVA DE APOIO À COMUNIDADE ESCOLAR: Transtorno do Espectro Autista – TEA e a Inclusão no IFG**

Autores do Produto Educacional: **Maria Helena Pereira Magalhães e Dayanna Pereira dos Santos**

Categoria do Produto Educacional: Material Textual E-book

Modalidade do Produto Educacional: Guia

Projeto Gráfico: Priscila Pimentel

Palavras Chaves: **Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; IFG.**



Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Guia</u> | |

Nome Completo da Autora: Maria Helena Pereira Magalhães

Matrícula: 20192060150200

Título do Trabalho: Cartilha Informativa de Apoio à Comunidade Escolar: Transtorno do Espectro Autista-TEA e a Inclusão no IFG.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

_____ Anápolis _____, 04 / 11 / 2021 _____
Local Data

Maria Helena Pereira Magalhães
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



SUMÁRIO

1 Apresentação	6
2 O que é o Transtorno do Espectro Autista?	7
2.1 Um pouco da história do Autismo	7
2.2 Diagnóstico: TEA, como identificar?	8
2.3 Sinais e sintomas	9
2.4 As intervenções: descobrindo novas possibilidades	9
3 Inclusão e TEA: legislação	10
3.1 A inclusão no IFG: o papel do NAPNE	12
3.2 Atribuições e competências do NAPNE	13
3.3 Dicas para eliminar barreiras atitudinais na convivência com pessoas com TEA	14
Considerações finais	15
Referências	15



1. Apresentação

A inclusão escolar de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional tem sido alvo de debates no que tange ao atendimento e a uma efetiva inclusão delas nas instituições de ensino regulares. Sendo assim, esta cartilha tem como finalidade apresentar as principais informações acerca do TEA e servir de material de apoio para auxiliar a comunidade escolar no desenvolvimento de práticas inclusivas. Então, o material apresenta-se com esta organização: Parte 1 - Informações referentes ao histórico do Transtorno do Espectro Autista; Parte 2 - Informações sobre diagnóstico e tratamentos; Parte 3 - Principais leis e orientações que regulamentam os direitos das pessoas com TEA e o papel do Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias de Goiás- IFG.

Esta cartilha será disponibilizada na forma digital para os câmpus do IFG com o intuito de auxiliar docentes, técnicos e os discentes sem deficiência em ações que possam garantir a inclusão do estudante com TEA no IFG. As informações apresentadas podem diminuir barreiras que envolvem processos excludentes.

2. O que é Transtorno do Espectro Autista?



De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, edição de 2013, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio de desenvolvimento complexo caracterizado por déficits na comunicação oral e em habilidades para desenvolver e compreender relacionamentos sociais. A esse respeito, Orrú (2012) esclarece que o autismo é uma palavra de origem grega (*autós*), que significa por si mesmo. Esse termo é adotado no campo da psiquiatria para assinalar comportamentos humanos que se concentram em si mesmos, retrocedidos para o próprio sujeito.

2.1 Um pouco sobre a história do Autismo



O que popularmente recebe o nome de autismo tem uma longa história de classificações e reformulações. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Na época, a referida expressão nomeava uma das peculiaridades das pessoas com esquizofrenia, o retraimento ou a separação da realidade, valorizando excessivamente a vida interior. Alguns anos depois, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil austríaco, realizou a primeira descrição do autismo a partir da observação de um grupo de onze crianças. Assim, em 1980, a classificação foi reconhecida oficialmente pela Associação Americana de Psiquiatria, quando foi agregada ao DSM-III, não mais vinculando-se à rubrica da psicose. Com efeito, na Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), autismo e Asperger, distintos, compõem a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, fixados no código F 84.

Posteriormente, surge no campo dos pesquisadores sobre este tema, em 1970, outro nome importante, o de Lorna Wing. Psiquiatra inglesa e mãe de uma menina com autismo, Wing realizou diversos estudos na área e descobriu que as crianças com autismo apresentavam

uma “tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 161).

Com as descobertas científicas atuais, o TEA passa a ser visto como uma síndrome e não mais como uma doença. Síndrome caracterizada por uma tríade de sintomas que prejudica a socialização, a linguagem e o comportamento, podendo variar no grau de intensidade em cada pessoa.

2.2 Diagnóstico: TEA, como identificar?



A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) afirma que o TEA tem origem nos primeiros anos de vida e costuma ser percebido em crianças muito pequenas, havendo, desde bebê, atrasos relacionados ao comportamento social, não adquirindo postura antecipatória, e ainda indiferença ao afeto. Contudo, sua apresentação não é uniforme, identificando-se também o início normal do desenvolvimento e posterior interrupção, entre os 12 e 24 meses, dando origem a uma regressão em habilidades já contraídas, denominado autismo regressivo.

Conforme preconizado nos documentos oficiais em vigor, os critérios para diagnóstico do TEA englobam: (a) prejuízos na comunicação e interação social em múltiplos contextos; (b) manifestação de (pelo menos dois) padrão de comportamento repetitivo e restritivo de interesses ou atividades, como fala ou movimentos estereotipados, inflexibilidade de rotina, padrões ritualísticos, interesses restritos, hiper ou hiporreatividade a estímulos ambientais/sensoriais; (c) presença dos sintomas no início do desenvolvimento da criança; (d) prejuízos significativos no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas, provocados pelos sintomas; (e) os sintomas citados anteriormente não são bem explicados pelo transtorno do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento. A autonomia está na base da definição da severidade dos casos, decompostos em três: “(1) exigindo apoio, classificado como ‘leve’; (2) exigindo apoio substancial, designado como ‘moderado’; (3) exigindo apoio muito substancial, qualificado como ‘grave’” (BARBOSA; PIMENTA, 2018, p. 118).

Vale lembrar que o diagnóstico médico é clínico e, de acordo com Teixeira (2016), não é assessorado por exames de imagem, mas sim mediante uma avaliação e acompanhamento sistematizado do desenvolvimento da pessoa feito por uma equipe multidisciplinar.

2.3 Sinais e sintomas




As pessoas com autismo poderão apresentar prejuízos tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Podem apresentar ainda dificuldades para compreender expressões faciais, gestos, símbolos e metáforas. Essa repetição é chamada de ecolalia, que pode comparecer como imediata (repetição de frases que acabam de ouvir); tardia (repetição de frases antigas, guardadas na memória). Após um tratamento orientado por um fonoaudiólogo, a ecolalia pode deixar de ser imediata e tardia para se tornar mitigada (durante a emissão poderão ocorrer modificações na fala reproduzida para situações díspares, tendo como finalidade a comunicação, inclusive com alterações no tom de voz e no ritmo da fala). O sujeito com TEA pode também ter padrões repetitivos de comportamento (o movimento repetitivo das mãos ou o balançar do corpo), assim como interesses muito específicos, isto é, demonstrar forte interesse por um objeto ou personagem, bem como gostar de um assunto específico.

No contexto escolar, cabe aos pais e ou responsáveis pelo estudante com TEA a decisão de compartilhamento do diagnóstico com a equipe escolar. Eles podem consentir ou não a menção do diagnóstico em documentos e indicar quais membros da comunidade educacional poderão ter acesso ao mesmo.



2.4 As intervenções: descobrindo novas possibilidades

Embora não existindo tratamento único que possa ser utilizado para/com todas as pessoas com TEA, há vários tipos de intervenções que podem favorecer o processo de desenvolvimento desses sujeitos. Para Orrú (2012), cada pessoa exige acompanhamento individual, de acordo com suas necessidades específicas. Isto é, o objetivo basilar do tratamento para o autismo, independentemente dos tipos de intervenção adotados, é o de promover a melhor adaptação da pessoa com TEA às diferentes particularidades do mundo social. Estimular a aprendizagem nas áreas em que o sujeito apresenta mais dificuldades também constitui uma das finalidades básicas do tratamento.



Devido às particularidades e à complexidade do TEA, nenhuma intervenção sozinha é capaz de oferecer os melhores resultados para a pessoa com autismo. Portanto, o tratamento ideal é aquele que concilia as diferentes formas de intervenção e aproveita o que cada uma delas pode oferecer de positivo.

Por apresentar resultados perceptíveis, a terapia comportamental tem sido muito difundida no tratamento de crianças com autismo. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 216), “a terapia mais indicada para pessoas com transtorno do desenvolvimento é a terapia comportamental”. Essa forma de terapia envolve a realização de intervenções que auxiliam o sujeito a aproximar suas ações do desenvolvimento típico e a diminuir as reações exacerbadas.

3. Inclusão e TEA: legislação

De quem é a responsabilidade para inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar? Pais, docentes, técnicos, direção, discentes e demais agentes da escola devem assumir essa responsabilidade. A inclusão escolar exige metodologias que podem ser praticadas em um ambiente que contribua para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA), não é uma realidade diferente. Para tanto, é importante conhecer a legislação acerca da inclusão escolar, pautada, especialmente, pelos documentos a seguir:

Documento / Norma	Ano	Direito resguardado
Constituição Federal	1988	Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394	1996	Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.
Indicação CEE n.º 5/98	1998	Educação escolar consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social. Os escolares não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial.
Lei n.º 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em vigor desde janeiro de 2016.
Política Nacional de Educação Especial MEC/ SEESP	2008	Define que a Educação Inclusiva deve constituir-se como um paradigma educacional, fundamentada na concepção dos direitos humanos. Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
Decreto Federal n.º 7.611 (artigo 3º).	2011	Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade, incluindo os níveis mais elevados; oferta de atendimento especializado; a formação de profissionais da Educação Especial para possibilitar a inclusão; buscar a participação da família e da comunidade; estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
Lei n.º 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	2012	Trata dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista, reconhecendo-as como pessoas com deficiências para todos os efeitos legais. Dessa forma, os/as autistas têm assegurado o acesso aos direitos conquistados: nas áreas da saúde, educação e ensino profissionalizante, moradia, trabalho, previdência e assistência social.
Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	2010	Seção II – Educação Especial (Artigo 29 § 1º). Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino devem contemplar a Educação Especial em seu currículo, já que esta é considerada como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Pode ser ofertada em classes comuns do ensino regular ou em instituições conveniadas.
Plano Nacional de Educação - Lei n.º 13.005	2014	Meta n.º 4 - Universalizar o AEE para os educandos de 4 a 17 anos que constituem o público da Educação Especial, prioritariamente na rede regular de ensino, visando estabelecer um sistema educacional inclusivo.

Lei n.º 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	2015	“Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”; “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino”; “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”.
Lei n.º 13.438	2017	Essa lei altera o artigo 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e institui, em seu artigo único, a aplicação obrigatória de protocolo ou de outro instrumento para detecção de risco psíquico a todas as crianças de zero até 18 meses de vida nas consultas pediátricas.

Fonte: Autoria própria.

Diante do exposto, fica evidente que a inclusão está amplamente garantida por inúmeras leis, decretos e políticas públicas, cujas finalidades é garantir o direito de acesso e permanência das pessoas com algum tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem em escolas regulares e classes comuns. Tais documentos foram necessários devido a um processo histórico de exclusão e segregação em que muitas pessoas não tinham condições adequadas e satisfatórias para construir sua trajetória educacional.

3.1 A Inclusão no IFG: o papel do NAPNE

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE é resultado do Programa TEC NEC (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas). Teve início no ano de 2000 e com o objetivo de criar espaços de discussões a respeito da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. O programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e à Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), em parcerias com outras instituições que já atendiam pessoas com necessidades especiais (deficientes, superdotados e com Transtorno Globais do Desenvolvimento).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) foi criado pela Lei n.º 11.892/2008 e tem como missão a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho na perspectiva da emancipação humana. Nesse sentido, o IFG também aderiu ao Programa TEC NEP, elaborando estratégias para atender a todos os estudantes, que, de alguma forma, apresentem dificuldades de aprendizagem.

Segundo a Resolução n.º 30, de 2 de outubro de 2017, do Conselho Superior do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia (CONSUP/IFG), o NAPNE é o setor responsável por articular, na instituição, pessoas e setores, num processo de educação inclusiva e livre de preconceitos. Tem como objetivo principal romper com as barreiras, arquitetônicas, de comunicação, atitudinais e educacionais. Desse modo, ele foi instituído com o objetivo de

garantir a escolarização das pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFG. Para tanto, o núcleo é constituído por diferentes profissionais, entre eles: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, intérprete de libras, docentes, estudantes e pais, e demais interessados da comunidade.



3.2 Atribuições e competências do NAPNE

- Superar barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais.
- Promover atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no câmpus.
- Revisar documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo.
- Promover eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.
- Mobilizar os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão.
- Identificar, após período de matrículas, os estudantes que apresentem perfil de atendimentos no núcleo.
- Divulgar o calendário e os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas.
- Manter -se atualizados quanto à legislação referente à Educação Inclusiva.
- Assessorar a adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo a contemplar a Educação Inclusiva aos discentes.
- Realizar avaliações sobre as necessidades específicas dos discentes.
- Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes assistidos pelo núcleo, propondo ações que visem contribuir para a melhoria do ensino, simultaneamente com outros saberes institucionais.
- Elaborar, juntamente com docentes, coordenação de curso e chefia de departamento, um programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas do câmpus e assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações, bem como no uso de tecnologia assistiva.

É importante saber que o NAPNE opera como instrumento para a implementação de políticas para o aluno público da Educação Especial nos IFG. Ademais, busca facilitar o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes.

3.3 Dicas para eliminar barreiras atitudinais na convivência com pessoas com TEA



- Na convivência com pessoas com TEA, é importante ser sensível, observar os sinais. Logo, não exija contato visual. Converse com a pessoa mesmo que ela não demonstre estar prestando atenção no que você fala.
- Busque respeitar o espaço do autista de acordo com a proximidade e o vínculo que lhe for consentido.
- A pessoa com TEA tem dificuldade de interação e comunicação, mas isso não significa que ela não queira ou não possa interagir e participar das atividades sociais. Faça o convite! Procure incentivá-la. Mas, atenção, você pode ajudá-la a se inserir no grupo desde que não exponha suas particularidades sem autorização.
- Para estabelecer contato inicial, busque promover diálogo com algum assunto do interesse da pessoa com TEA.
- Não se assombre quando ela movimentar partes do corpo ou o tronco várias vezes (estereotípias), ou mesmo repetir a mesma palavra várias vezes. Essa pode ser uma tentativa de organizar o próprio pensamento.
- Denuncie atitudes de preconceito e *bullying*. Seja empático/a sempre que possível.



Considerações finais

A inclusão educacional deve ser entendida como uma luta diária, pois, a cada passo dado, percebem-se novas demandas em relação aos espaços e às necessidades deste público. O tema exige um olhar atento e cuidadoso de toda a comunidade escolar, uma vez que a inclusão deve acontecer em todos os espaços e para todos(as), especialmente para aqueles que, de alguma forma, foram excluídos ou impedidos de estudar no tempo considerado ideal.

Diante disso, este material objetiva contribuir para a inclusão educacional no IFG, especialmente dos estudantes com TEA, pois esses possuem características pouco conhecidas ou compreendidas pelo público em geral. Com a exposição da história do transtorno, o diagnóstico, os sinais e sintomas, as intervenções e a legislação, pretende-se trazer à tona uma compreensão desta síndrome a fim de evitar práticas discriminatórias e excludentes.

Assim, partindo do pressuposto da educação como direito de todos, numa sociedade considerada democrática, faz-se necessário um engajamento de todos e todas neste processo de acesso/permanência/êxito à defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos(as), independente de características físicas ou psicossociais.

Referências

BARBOSA, J. P. S.; PIMENTA, H. F. O autismo no ambiente familiar e a interação família-escola: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - CINTEDI, 3., 2018, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

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



BRASIL. **Resolução n.º 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.438**, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Brasília, DF: DOU, 2017.

CONSUP/IFG. **Resolução n.º 30**, de 2 de outubro de 2017. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Goiás. CONSUP/IFG, 2017.

KANNER, L. (1943/2017). **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. Disponível em: <http://www.profala.com/artautismo11.htm>. Acesso em: 27 set. 2019.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.



SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação:** Transtorno do Espectro do Autismo, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

Imagem: Freepik.com. O conteúdo foi desenhado usando imagens de Freepik.com

ANEXO I – REGULAMENTO DOS NAPNE



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS SUBSTITUTO, no uso de suas atribuições legais e regimentais, usando da competência que lhe confere a Portaria nº 2719, de 12 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 13.12.2017, considerando a decisão tomada na reunião do Conselho Superior de 18.12.2017, resolve:

I – Retificar a Resolução CONSUP/IFG nº 30, de 02 de outubro de 2017, que aprovou o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, conforme seguir:

No Capítulo I, Art. 1º, onde se lê:

"Parágrafo Único. O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada câmpus, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas."

Leia-se:

"Parágrafo Único. O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada câmpus, designado por meio de Portaria, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas."

II – Os demais itens permanecem inalterados.

III – Passa a vigorar o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE conforme documento anexo.


JOSÉ CARLOS BARROS SILVA
Presidente do Conselho Superior Substituto



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

REGULAMENTO DOS NÚCLEOS DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

CAPÍTULO I

DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 1º O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Goiás – IFG é um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Parágrafo Único. O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino por meio do Núcleo de Ações Inclusivas, instituído em cada câmpus, designado por meio de Portaria, responsável pelas ações de acompanhamento às necessidades educacionais específicas.

Art. 2º O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas.

Parágrafo Único. Consideram-se pessoas com necessidades específicas, para fins deste regulamento, aquelas que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas habilidades/superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II

DA ESTRUTURA, CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200

RESBL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Art. 3º O NAPNE será constituído, preferencialmente, por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, intérpretes de libras, revisor de texto braile e pelos demais servidores do câmpus.

§ 1º. O NAPNE deverá ser instituído pela Direção Geral do câmpus, com a designação da equipe multidisciplinar.

§ 2º. A indicação do (a) coordenador (a) deverá ser respaldada nos seguintes critérios:

1. A escolha deverá ser entre os nomes dos servidores que manifestaram interesse;
2. Deverá ser considerada a formação, experiência e disponibilidade do servidor;
3. O cargo do servidor não deverá ser determinante para assumir a coordenação;
4. Os demais membros do NAPNE serão definidos em reunião convocada pela Direção Geral do câmpus.

Art. 4º No Câmpus, o NAPNE terá, preferencialmente, a seguinte organização administrativa interna:

1. um(a) coordenador(a);
2. um(a) vice-coordenador(a);
3. um(a) secretário(a);
4. um(a) vice-secretário(a).

Art. 5º O NAPNE poderá, ainda, contar com a participação de outros membros tais como: estudantes, pais e representantes da comunidade no planejamento, estudos e apoio na realização de ações de inclusão.

Parágrafo único. Os membros que não forem servidores poderão atuar no NAPNE mediante assinatura de termo de Atividades Voluntária (ANEXO I). Terão direito a declaração de participação referente às horas dedicadas ao NAPNE.

CAPÍTULO III DAS ATRIBUIÇÕES

f. esbl

Art. 6º São atribuições do Núcleo de Ações Inclusivas na PROEN direcionadas ao NAPNE:

- I. Incentivar e assessorar o trabalho dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNEs nos câmpus, subsidiando o trabalho institucional para a implantação e permanência dos núcleos;
- II. Auxiliar na construção e no desenvolvimento do Plano de Ação dos NAPNEs nos câmpus;
- III. Propor mecanismos para garantir a efetividade dos programas do NAPNE;
- IV. Propor e subsidiar os NAPNEs a desenvolver projetos de junto à comunidade interna e/ou externa;
- V. Promover atividades de capacitação para os servidores na Instituição com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva em conjunto com os NAPNEs;
- VI. Proporcionar espaços de debate, vivências e reflexões acerca das questões de pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e necessidades específicas na comunidade interna e externa com temáticas relacionadas à Educação Inclusiva com intuito de combater e prevenir a evasão;
- VII. Articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado - AEE para os (as) estudantes regularmente matriculados (as) no IFG;
- VIII. Assessorar a instituição na implantação e oferta do o Atendimento Educacional Especializado – AEE na própria instituição.

Art.7º O NAPNE terá como atribuições:

- I. Apreciar os assuntos concernentes:
 - a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais;

b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Câmpus;

c) à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;

d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

II. Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;

III. Identificar junto à CORAE, após o período de matrículas, os discentes com necessidades específicas e informar a Assistência Estudantil, a Coordenação de Apoio ao Discente, o corpo docente, a Coordenação de Curso, Chefia de Departamento e Direção Geral;

IV. Realizar avaliações sobre as necessidades específicas dos discentes;

V. Assessorar na adequação dos Projetos Político-Pedagógicos, de modo a contemplar a educação inclusiva;

VI. Elaborar o plano anual de ações do NAPNE, que contemple as condições de atendimento à comunidade, o qual deverá ser encaminhado para a Direção-Geral e para o Núcleo de Ações Inclusivas na PROEN.

VII. Elaborar juntamente com docentes, coordenação de curso e chefia de departamento um programa de atendimento aos discentes com necessidades específicas do câmpus e assessorar os docentes na adequação da metodologia de ensino, avaliações bem como no uso de tecnologia assistiva.

VIII. Articular parcerias e convênios com instituições para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado - AEE para os (as) estudantes regularmente matriculados (as) no IFG;

IX. Acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas propondo ações que visem melhor qualidade de ensino, juntamente com outros setores da instituição;



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

X. Divulgar o calendário com os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas;

XI. Manter-se atualizado quanto às legislações referentes à Educação Inclusiva.

Art. 8º São atribuições do(a) coordenador(a) do NAPNE no Câmpus:

I. Articular com os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, dando a conhecer as ações prioritárias;

II. Assessorar os dirigentes em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas;

III. Articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento de estudantes regularmente matriculados no IFG para o AEE com vistas a desenvolver trabalhos em conjunto;

IV. Elaborar junto à equipe o relatório anual das atividades desenvolvidas pelo NAPNE e encaminhar à Direção Geral do Câmpus e ao Núcleo de Ações Inclusivas.

Art. 9º São atribuições do(a) vice-coordenador(a) do NAPNE no Câmpus:

I. Substituir o coordenador na sua ausência, coordenando os trabalhos.

Art. 10. São atribuições do(a) secretário(a) do NAPNE no Câmpus:

I. Redigir as atas das reuniões;

II. Manter em ordem o arquivo;

III. Divulgar os atos que explicitam as decisões do grupo.

Art. 11. São atribuições do (a) vice-secretário (a) do NAPNE no Câmpus:

I. Substituir o (a) secretário(a) na sua ausência, desempenhando suas atribuições.

Art. 12. São atribuições dos demais membros do NAPNE:

I. Zelar pelo cumprimento das finalidades do NAPNE;

II. Colaborar com a construção e execução do plano de ação;

f. CSAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

- X. Divulgar o calendário com os horários de estudos em grupo relacionados às ações inclusivas;
- XI. Manter-se atualizado quanto às legislações referentes à Educação Inclusiva.

Art. 8º São atribuições do(a) coordenador(a) do NAPNE no Câmpus:

- I. Articular com os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão, dando a conhecer as ações prioritárias;
- II. Assessorar os dirigentes em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades específicas;
- III. Articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento de estudantes regularmente matriculados no IFG para o AEE com vistas a desenvolver trabalhos em conjunto;
- IV. Elaborar junto à equipe o relatório anual das atividades desenvolvidas pelo NAPNE e encaminhar à Direção Geral do Câmpus e ao Núcleo de Ações Inclusivas.

Art. 9º São atribuições do(a) vice-coordenador(a) do NAPNE no Câmpus:

- I. Substituir o coordenador na sua ausência, coordenando os trabalhos.

Art. 10. São atribuições do(a) secretário(a) do NAPNE no Câmpus:

- I. Redigir as atas das reuniões;
- II. Manter em ordem o arquivo;
- III. Divulgar os atos que explicitam as decisões do grupo.

Art. 11. São atribuições do (a) vice-secretário (a) do NAPNE no Câmpus:

- I. Substituir o (a) secretário(a) na sua ausência, desempenhando suas atribuições.

Art. 12. São atribuições dos demais membros do NAPNE:

- I. Zelar pelo cumprimento das finalidades do NAPNE;
- II. Colaborar com a construção e execução do plano de ação;

peasal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Art 16. Concluída a avaliação diagnóstica e/ou pedagógica, a análise será encaminhada ao solicitante e a coordenação de curso que o discente estiver vinculado, com cópia para Chefia de Departamento e Direção Geral.

Parágrafo único. Caso o discente necessite de adaptações pedagógicas, a equipe do NAPNE, juntamente com a equipe multidisciplinar, fará um relatório citando as características das necessidades específicas do discente e sugestões de avaliações, metodologias e adaptações necessárias para promover a participação e envolvimento deste no processo ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO VII

DO ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Art. 17. Os professores que ministram aulas para estudantes com necessidades específicas serão convidados pelo NAPNE para encontros de planejamentos para atender as necessidades específicas destes.

Art. 18. Após a conclusão do período letivo, o(a) professor(a) deverá entregar juntamente com o diário de disciplina o relatório individual dos estudantes com necessidades específicas conforme formulários[1] (anexo IV para Nível Técnico) e (anexo V para Nível Superior) no prazo estipulado em calendário acadêmico do câmpus.

DAS ESPECIFICIDADES

Art.19. Cada câmpus deverá prevê no seu planejamento estratégico as seguintes condições para que o NAPNE possa atuar:

- I. Profissionais capacitados e especializados para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
- II. Adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações das metodologias

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200

A.USB L



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

de ensino, dos recursos didáticos e do processo de avaliação para o desenvolvimento do aluno;

- III. Equipamentos e materiais específicos;
- IV. O cumprimento das adequações para acessibilidade arquitetônica de acordo com a NBR 9050, LEI nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.296/2004.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 20. Os casos omissos e/ou não previstos neste Regulamento serão analisados pelo NAPNE e, quando necessário, encaminhado à Direção Geral do Câmpus/e ou ao Setor de Núcleo de Ações Inclusivas, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino.

Art. 21. Esse regulamento e seus anexos serão revisados periodicamente, a partir de contribuições dos NAPNEs dos câmpus, sistematizadas pelo NAI e aprovadas nas instâncias responsáveis.

Goiânia, 04 de janeiro de 2018.


JOSE CARLOS BARROS SILVA
Presidente do Conselho Superior Substituto



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

ANEXO I

TERMO DE ATIVIDADES VOLUNTÁRIAS

Nome do voluntário: _____
 Profissão: _____
 Instituição: _____
 CPF: _____ RG: _____
 Endereço: _____
 Complemento: _____ Bairro: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ Celular: () _____
 E-mail: _____
 Estudante no IFG: () Sim () Não
 Curso: _____ Semestre: _____

A atividade voluntária a ser desempenhada junto ao NAPNE – Instituto Federal de Goiás, de acordo com a Lei Federal nº 9 608, de 18 de fevereiro de 1998 é atividade não remunerada com finalidades educacionais e não gera vínculo empregatício nem funcional ou quaisquer obrigações trabalhistas, previdenciárias e afins. As atividades voluntárias serão para fins educacionais, assistenciais, científicas, cívicas, culturais, recreativas, tecnológicas, outras.

As atividades voluntárias a serem realizadas serão de acordo com o Plano de Ação do NAPNE.

DECLARAÇÃO:

Declaro estar ciente de que as Ações Voluntárias a serem desenvolvidas junto ao NAPNE – Instituto Federal de Goiás serão executadas nos termos da Lei Federal nº 9 608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo, portanto, atividade não remunerada com finalidades educacionais, não gerando vínculo empregatício nem obrigações de natureza trabalhista, previdenciária ou afim em relação, sujeitando-me, entretanto, ao regime das responsabilidades incidentes.

_____, ____ de _____ de 2016.

Voluntário(a)

Coordenação do NAPNE

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200

F-LS BL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Direção Geral

ANEXO II

FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
ESPECÍFICAS

Nº	Nº MATRÍCULA	NOME	CURSO	PERÍODO	NECESSIDADE	LAUDO SIM/NÃO

Câmpus _____

Data: _____

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

Coordenação de Registro Acadêmicos Escolares – CORAE

ANEXO III

**FORMULÁRIO DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE PARA ATENDIMENTO
NO NAPNE**

ESTUDANTE	
CURSO	
RESP. PELO ENCAMINHAMENTO	

JUSTIFICATIVA

Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Av. Assis Chateaubriand, nº 1.658, Setor Oeste. CEP: 74.130-012. Goiânia-GO
Fone: (62) 3612-2200

f-05 B1

ANEXO IV

**RELATÓRIO INDIVIDUAL - ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS –
NÍVEL MÉDIO**

ESTUDANTE		N. ESPECÍFICA	
CURSO		DISCIPLINA/PE RÍODO	

Período	Conteúdo	Objetivo	Metodologia/ Adaptação	Desenvolvimento	Avaliação	Resultado	Análise
1º Bim.						() Realizou com sucesso; () Realizou com dificuldade; () Não Realizou	
2º Bim.						() Realizou com sucesso; () Realizou com dificuldade; () Não Realizou	
3º Bim.						() Realizou com sucesso; () Realizou com dificuldade; () Não Realizou	

Realiz



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

4º Bim.							<input type="checkbox"/> Realizou com sucesso; <input type="checkbox"/> Realizou com dificuldade; <input type="checkbox"/> Não Realizou
------------	--	--	--	--	--	--	--

RELATÓRIO FINAL - Habilidades e competências adquiridas pelo estudante na disciplina

Local: _____ **Data:** _____ **Docente:** _____

POSBL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
REITORIA

ANEXO V

RELATÓRIO INDIVIDUAL - ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS – NÍVEL SUPERIOR

ESTUDANTE		N. ESPECÍFICA	
CURSO		DISCIPLINA/PERÍODO	

Período	Conteúdo	Objetivo	Metodologia/ Adaptação	Desenvolvimento	Avaliação (Citar os Instrumentos)	Resultado	Análise
1º Rel. Parcial						() Realizou com sucesso; () Realizou com dificuldade; () Não Realizou	
2º Rel. Parcial						() Realizou com sucesso; () Realizou com dificuldade; () Não Realizou	

RELATÓRIO FINAL - HABILIDADES E COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS PELO
ESTUDANTE NA DISCIPLINA

Final