



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO - CAMPUS MESQUITA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LILIAN SOARES DA SILVA BOANAFINA

**POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS
PROFISSIONAIS DA CONAPNE**

Mesquita

2024

LILIAN SOARES DA SILVA BOANAFINA

**POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS
PROFISSIONAIS DA CONAPNE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Grasel da Silva

Mesquita

2024

B662p Boanafina, Lilian Soares da Silva

Por uma educação integral e inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista : contribuições para os profissionais da Conapne. / Lilian Soares da Silva Boanafina. – Mesquita : IFRJ, 2024.

109f.: il. color.

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). / Campus Mesquita, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Patrícia Grasel da Silva

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista
3. CONAPNE - IFRJ. I. Silva, Patrícia Grasel da. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

IFRJ/CMESQ

CDU 376

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

LILIAN SOARES DA SILVA BOANAFINA

**POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS
PROFISSIONAIS DA CONAPNE**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 06 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRASEL DA SILVA**
Data: 09/07/2025 13:51:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Patrícia Grasel da Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA VENTURA DA SILVA DO NASCIMENTO**
Data: 02/04/2025 16:48:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Gabriela Ventura da Silva do Nascimento
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
 **MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS**
Data: 09/07/2025 14:23:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Maylta Brandão dos Anjos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LILIAN SOARES DA SILVA BOANAFINA

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Produto Educacional apresentado ao programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 06 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA GRASEL DA SILVA**
Data: 09/07/2025 13:49:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Patrícia Grasel da Silva
Instituto Federal do Rio de Janeiro
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA VENTURA DA SILVA DO NASCIMENTO**
Data: 02/04/2025 16:46:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Gabriela Ventura da Silva do Nascimento
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
 **MAYLTA BRANDAO DOS ANJOS**
Data: 09/07/2025 14:21:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Maylta Brandão dos Anjos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e coragem, me permitindo chegar até aqui mesmo diante dos obstáculos enfrentados.

Ao meu marido, parceiro e amigo, Anderson Boanafina, pelo companheirismo de vinte e cinco anos nesta longa jornada da vida, superando os desafios e conquistas juntos, sempre me apoiando.

Às minhas filhas, Ana Beatriz e Mônica, que me ensinam a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Patrícia Grasel da Silva, meu respeito e carinho por ter me acolhido e acreditado em meu trabalho, sempre solícita em me ajudar com suas orientações.

À Prof^a. Dra. Maylta Brandão dos Anjos, minha primeira orientadora em meu projeto de pesquisa, a minha admiração por sempre ter sido atenciosa em compartilhar seus conhecimentos.

Aos professores do programa PROFEPT, *campus* Mesquita do IFRJ, pelo grande aprendizado.

Aos colegas de mestrado, companheiros nessa jornada, com quem compartilhamos nossos medos e as vitórias.

Finalizo agradecendo a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o meu crescimento e me proporcionaram a conclusão deste trabalho.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.
(Freire, 1996).

RESUMO

A educação profissional se desenvolveu no Brasil sob o paradigma de um ensino tecnicista, instrumental, pragmático, estático e moldável para atender às demandas do modo de produção capitalista. Ao longo da nossa história, isso significou reproduzir nas escolas a exclusão daqueles que não estão alinhados com o perfil pretendido pelo mercado, ou seja, aptos para o emprego. Com o aporte do materialismo histórico-dialético e autores de referência sobre o tema, a presente dissertação aborda a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). O estudo está ancorado em pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, objetivo exploratório, de procedimento documental e bibliográfico, visando analisar produções acadêmicas, bem como documentos e autores necessários às abordagens do tema. Durante o estudo foram aplicados questionários junto aos profissionais do Conapne, sendo os resultados analisados sob a perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e o produto educacional avaliado a partir da abordagem das 4 camadas (Mendonça *et al*, 2022). Os resultados indicam necessárias mudanças estruturais na educação profissional, com o crescente quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência, e a contínua demanda por formação dos profissionais do Conapne para atuar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-Chave: TEA; Inclusão; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Conapne.

ABSTRACT

Technical Vocational Education in Brazil has developed under the paradigm of a technical, instrumental, pragmatic, static, and moldable teaching model designed to meet the demands of the capitalist mode of production. Throughout our history, this has meant reproducing in schools the exclusion of those who do not align with the profile sought by the market, that is, those deemed fit for employment. Drawing on historical-dialectical materialism and key authors on the subject, this dissertation examines the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Technical Vocational Education at the Secondary Level, specifically in the Integrated Courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). The study is grounded in qualitative research and applied research, with an exploratory objective, using documentary and bibliographic procedures to analyze academic productions, as well as documents and authors relevant to the subject. During the study, questionnaires were administered to the professionals from Conapne, and the results were analyzed from the methodological perspective of Content Analysis (Bardin, 2016), with the educational product evaluation based on the layers method by Mendonça *et al.* (2022). The results indicate the need for structural changes in professional education, given the increasing number of enrollments of students with disabilities, as well as the continued demand for training professionals from Conapne to support the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: ASD; Inclusion; Technical Vocational Education at the Secondary Level; Conapne.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Transtorno do Espectro Autista, atual denominação do DSM-V.....	43
Figura 2 – Monumentos de diversos países homenageando o Dia Mundial da Conscientização do Autismo.....	49
Figura 3 – Símbolos que representam o TEA.....	50
Figura 4 – Comparativo entre a CID-10 e a atual CID-11 para o TEA.....	53
Figura 5 – Unidades e endereços do IFRJ.....	62
Figura 6 – Unidades do IFRJ e seus respectivos cursos integrados.....	63
Figura 7 – Etapas da pesquisa.....	65
Figura 8 – Etapas de elaboração do produto educacional.....	70
Figura 9 – Fases da Análise de Conteúdo do Questionário Diagnóstico aplicado.....	71
Figura 10 – Capa do e-book.....	76
Figura 11 – Índice do e-book.....	77
Figura 12 – Elaboração e Confecção do e-book com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte.....	78
Figura 13 – Elaboração e Confecção do e-book com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte (continuação).....	79
Figura 14 – Elaboração e Confecção do e-book com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte (continuação).....	80
Figura 15 – Informações complementares no e-book.....	81
Figura 16 – Resultado da avaliação objetiva do produto educacional	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Integrado (2010 – 2020)	32
Tabela 2 – Níveis de gravidade do TEA	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação matriculados nas classes comuns (2010 – 2020)	33
Gráfico 2 – Prevalência do TEA nos EUA – 2010 – 2023	47
Gráfico 3 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	68
Gráfico 4 – Nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista	69
Gráfico 5 – Conhecimento de documentos sobre o TEA	69
Gráfico 6 – Conhecimento do campus sobre estudantes com TEA	70
Gráfico 7 – Graduação.....	85
Gráfico 8 – Titulação.....	85
Gráfico 9 – Trabalha na área da educação	85
Gráfico 10 - Atua na Conapne do IFRJ.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM – Autism and Developmental Disabilities Monitoring
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – American Psychiatric Association
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs – Atividades da Vida Diária
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
CANP – Colégio Agrícola Nilo Peçanha
CDC – Central of Disease Control
CEFETQ – Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CID – Código Internacional de Doenças
CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
COC – Conselho de Classe
Conapne – Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
ConSup – Conselho Superior
CoTP – Coordenação Técnico-Pedagógica
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EPT – Educação Profissional Tecnológica
EUA – Estados Unidos da América
IBC – Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional
MEC – Ministério da Educação
NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com Deficiência

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNE – Plano Nacional de Educação

SA – Síndrome de Asperger

SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SETEC – Secretaria de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TGD-SOE – Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação

TID – Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

TPS – Transtorno do Processamento Sensorial

UFF – Universidade Federal Fluminense

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1. BASES CONCEITUAIS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	21
2.1.1. A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO	21
2.1.2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA	28
2.2. PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	32
2.2.1. EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA INCLUSÃO	35
2.2.2. COORDENAÇÃO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	38
2.3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	40
2.3.1. PERCURSO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE AUTISMO	40
2.3.2. CAUSAS E PREVALÊNCIA DO TEA	45
2.3.3. SÍMBOLOS DO AUTISMO	48
2.4. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 1 DE SUPORTE	52
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
3.1. LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.2. PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA	64
3.3. ETAPAS DA PESQUISA	65
4. PRODUTO EDUCACIONAL: APRESENTAÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÕES	67
4.1. ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	67
4.1.1. APLICAÇÃO, GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	67
4.1.1.1. PRÉ-ANÁLISE	68
4.1.1.2. EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	68
4.1.1.3. TRATAMENTO DOS DADOS	72
4.2. DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	73
4.3. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	75
4.4. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	81
4.4.1. METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	82
4.4.2. RESULTADO DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	84
4.4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
6. REFERÊNCIAS	97
ANEXO I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	104
ANEXO II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	107

APRESENTAÇÃO

A expectativa de responsáveis e jovens quando são aprovados nos processos seletivos para as instituições de educação profissional, especialmente nas federais, está em encontrar uma escola que se destaca das demais de ensino médio, tanto pela qualidade do ensino ministrado, quanto pela oportunidade de ter uma profissão, um diploma que será reconhecido por todos e, em muitos casos, simbolizar o esforço e a dedicação de anos de estudos para ter melhores condições de vida.

Por longos anos, as expectativas poderiam ser frustradas pelos princípios que ajudaram a criar essas escolas. Direcionadas à lógica produtivista do capitalismo, o sonho estava limitado àqueles que possuísem o perfil demandado pelos empregadores. Um modelo de trabalhador forjado no paradigma da racionalidade produtiva, por métricas de desempenho e padrões de corpo e de mente dos discentes ditos “normais”.

A verdade é que, para além da educação profissional, os sistemas escolares segmentam os “alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças”. (Mantoan, 2003, p. 13). Um capítulo da nossa história que lutamos para deixar para trás.

Parte dessas mudanças vêm ocorrendo pelos movimentos sociais e pelas novas gerações que, influenciados pelos ideais de mudanças estruturais, reivindicam o fortalecimento das bases para uma sociedade democrática e menos desigual. E o direito ao acesso e permanência da educação, certamente, está no centro dessas reivindicações.

Ao longo dos últimos anos, os avanços nas políticas e na legislação vêm permitindo que membros dos grupos vulnerabilizados historicamente, dentre esses as pessoas com deficiência, frequentem todos os níveis e modalidades de ensino no país. Nesse contexto, a educação profissional vem mudando seus paradigmas e a inclusão passou a fazer parte do seu cotidiano e missão institucional, mas ainda são necessários investimentos em infraestrutura e, principalmente, na qualificação dos profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino.

Como mãe atípica, pedagoga e profissional atuante no IFRJ, vivencio essa realidade diariamente e busco nos múltiplos espaços que atuo, contribuir para a construção de uma educação profissional inclusiva. A presente dissertação nasce

desse ideal de vida.

Dialogando com autores de referência, de um lado para o universo da educação profissional e do outro, da educação inclusiva, a dissertação tece uma investigação que busca contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ.

Nos capítulos que compõem a presente dissertação, a formação de trabalhadores no contexto da sociedade capitalista é problematizada e a partir do viés da educação inclusiva, são realizadas ponderações sobre as características e condições necessárias para o acesso, permanência e êxito do educando com TEA na educação profissional.

Como parte e resultado desse estudo foi concebido e avaliado por membros da Conapne do IFRJ, o produto educacional no formato de e-book, com o título *Transtorno do Espectro Autista: práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional* será disponibilizado no formato de Recurso Educacional Aberto (REA).

A expectativa é que o (a) leitor(a) tenha uma experiência de imersão nesse cenário de diálogos entre a educação profissional, a educação inclusiva e o TEA, tendo a oportunidade de compreender que a inclusão é um direito que devemos defender em todos os contextos da atividade humana.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade que permeia a formação profissional fortalece as possibilidades de articulação dos conhecimentos oriundos da prática social aos conhecimentos científicos, aliando os conteúdos gerais aos específicos de qualificação, de modo a construir uma nova forma de responder às demandas sociais, combater a exclusão social e promover o desenvolvimento das ciências e de modernas tecnologias. Uma educação de qualidade é imprescindível para a formação de todo cidadão enquanto sujeito transformador de sua realidade. Pensar numa educação de qualidade para todos passa, necessariamente, pela promoção da construção de uma escola inclusiva que forme para a diversidade. A educação inclusiva pressupõe o direito de todos à educação, uma conquista que precisa ser valorizada e reforçada continuamente.

A inclusão de pessoa com deficiência (PcD) está cada vez mais presente na realidade das instituições de ensino. Entende-se que uma escola inclusiva “consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994).

Cabe aos profissionais da educação, à comunidade escolar, à sociedade e ao poder público verificar as mais variadas necessidades de seus estudantes, tornando a escola acessível aos estilos e ritmos de aprendizagem de cada um no intuito de garantir seu acesso, permanência, aprendizagem, desenvolvimento e êxito. É necessário proporcionar uma educação de qualidade, pautada na diversidade para todos os seus alunos.

Nesse cenário de inclusão, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 de suporte, cerne desta pesquisa. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta dificuldades de interação social, de comunicação e de interesses restritos e repetitivos.

Estudantes que se encontram no TEA nível 1 de suporte apresentam algumas características que, sem conhecimento desse transtorno, não são observadas facilmente pelos educadores. Por isso a invisibilidade dessas pessoas, pois são indivíduos que foram diagnosticados erroneamente com outros transtornos ou foram diagnosticados tardiamente na adolescência ou em sua fase adulta. Este fato pode

gerar dificuldades de aprendizagem, distanciamento do educando e até a perda do interesse em estudar, uma vez que eles enfrentam inúmeros obstáculos ao longo de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

A discussão sobre inclusão escolar a respeito de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se intensificado nas últimas décadas, culminando em diversos debates, ações e legislações. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, em seu Art. 58, estabelece que “a educação especial é a modalidade de educação escolar para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Atualmente, a inclusão de estudantes com TEA na rede regular de ensino tem sido bastante discutida na área da educação. O que se observa são muitas dúvidas e incertezas sobre como identificar possíveis características e como proceder, a partir de um viés pedagógico, para viabilizar sua inclusão na escola regular. Segundo Perovano (2019, p. 11), a inclusão destes estudantes “[...] ainda é uma questão desafiadora para docentes, gestores e demais profissionais da educação.”

Diante desse apontamento e tendo como referência a educação integral, omnilateral e humanizadora, a pesquisa busca responder a seguinte questão: de que forma é possível contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne para a promoção da inclusão de estudantes com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo geral contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne no processo de inclusão dos estudantes com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ, tendo como referência os princípios que regem a educação integral, omnilateral e humanizadora. Como objetivos específicos foram estabelecidos os seguintes pontos: identificar e analisar as principais características predominantes em estudantes com TEA nível 1 presentes nos documentos, obras e autores de referência sobre o tema; caracterizar os principais fatores que podem interferir no processo de inclusão de estudantes com TEA nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e contribuir no aprimoramento dos profissionais da Conapne no processo de inclusão dos estudantes com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ.

No campo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), em particular nos Cursos Integrados, a inclusão de estudantes com TEA é pouco

observada em literatura sobre este tema. Kokkonen (2022, p.31) afirma em sua pesquisa que:

Quanto ao estado da arte acerca da temática “inclusão educacional de estudantes autistas na EPT”, são escassos os trabalhos acadêmicos sobre o tema. Em pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando-se o descritor “Autismo”, e os seguintes refinamentos: temporal (2015 a 2021), delimitação à área de Ciências Humanas, área de concentração Educação, foram localizados o total de 107 trabalhos, sendo 23 teses e 84 dissertações. Ao realizar leitura flutuante desses trabalhos identificou-se que apenas oito problematizaram, em alguma medida, a questão da inclusão de estudantes autistas na EPT. Desses trabalhos, três eram teses de doutoramento: Chiote (2017), Barbosa (2018), Rodrigues (2018), e cinco eram dissertações de mestrado: Almeida (2016), Oliveira (2017), Carvalho (2017), Niles (2018), Vasconcellos (2019), sendo que, de todos esses trabalhos analisados, o de Vasconcellos mostrou maior alinhamento à temática, considerando a modalidade Ensino Médio Integrado.

Os estudos de Kokkonen, ao lado de outros autores sobre o tema, caracterizam a construção histórica da “invisibilidade” que a pessoa com deficiência, no geral, e a pessoa com TEA, em particular, têm na sociedade. Portanto, a relevância desse estudo se justifica pela necessidade premente de ampliar a visibilidade, tendo no produto educacional um instrumento que pode contribuir no processo de inclusão dos estudantes com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do IFRJ numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora.

Nesse sentido, a hipótese que norteia a investigação é a que um e-book contendo informações sobre o TEA, orientações pedagógicas e estratégias de inclusão poderia contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Conapne) do IFRJ no processo de inclusão desses discentes.

A Conapne, existente em cada *campus* do IFRJ, é o setor responsável por oferecer suporte às necessidades específicas dos estudantes, desenvolvendo ações que contribuam para a promoção da acessibilidade e da inclusão, buscando viabilizar condições de acesso, permanência, aprendizagem e êxito.

Para tanto, a pesquisa tem como proposta abordar como tema a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 1 dos Cursos Integrados da EPTNM, numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora. Esse estudo encontra-se inserido na Linha de Pesquisa 1 - Práticas Educativas em

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto 2 – Inclusão e Diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Nesse sentido, a pesquisa é subdividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo encontra-se esta introdução, contextualizando o presente trabalho, o tema proposto, o problema, a sua relevância e seus objetivos.

No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica, abordando as teorias utilizadas para embasar este estudo, como as bases conceituais em educação profissional tecnológica, o processo histórico de inclusão educacional para as pessoas com deficiência no Brasil e informações sobre o Transtorno do Espectro Autista no nível 1 de suporte.

No terceiro capítulo, são abordados os procedimentos metodológicos utilizados a partir da caracterização da pesquisa de caráter, predominantemente, qualitativo; os participantes e o local da pesquisa; os procedimentos éticos e legais para a pesquisa; e as etapas da pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentado o resultado da pesquisa; a descrição do produto educacional e sua elaboração, bem como sua apresentação; sua avaliação pelos participantes da pesquisa; e as contribuições desse produto educacional.

E no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais, analisando a pesquisa realizada, se os objetivos propostos foram alcançados e propondo algumas reflexões acerca do tema apresentado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa fundamentou-se no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) dos Cursos Integrados, com o conceito de formação humana na perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora. Para tanto, trabalhou-se com pensadores que seguem a concepção filosófica e o método científico do materialismo histórico-dialético, como: Saviani (2007), Ciavatta (2014), Antunes (2007), Kuenzer (2005) e Freire (1999).

Em seguida, foi apresentado o aporte teórico sobre a educação inclusiva, acessibilidade e uma breve retrospectiva do processo histórico da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil e sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) através de legislações e de autores como Sassaki (2009), Mantoan (2015) e Glat (2018).

Por fim, valendo-se de autores que discorrem sobre o TEA, como Orrú (2020), Grandin e Panek (2024), Cunha (2022) e Pontis (2022), foram abordados, dentre outros temas sobre o autismo, seu histórico e sua concepção, níveis de suporte, critérios diagnósticos, prevalência e apresentação de aspectos que caracterizam e permeiam o Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte, com desenvolvimento de inteligência normal ou acima da média.

2.1 BASES CONCEITUAIS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1.1 A Educação para o Trabalho

Para pensar a Educação Inclusiva no Brasil numa concepção de educação integral e omnilateral, faz-se necessário compreendê-la nas categorias trabalho e educação, à luz de autores como Maria Ciavatta, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Ricardo Antunes e Demerval Saviani entendendo o trabalho enquanto princípio educativo em sua perspectiva ontológica.

Saviani (2007) enfatiza que trabalho é a atuação do homem sobre a natureza em função de suas necessidades ao longo do tempo, pois o homem não nasce pronto nem tampouco sua existência é assegurada pela natureza. Ao aprender a produzir a

sua própria existência, esse procedimento passa a ser a sua formação, seu “processo educativo”. Dessa maneira, ao se apropriar coletivamente dos meios de produção, neste processo de identidade “os homens educavam-se e educavam as novas gerações.” (Saviani, 2007, p.154).

Antunes (2009) expõe que as funções primárias de mediações, no que se refere ao sistema de primeira ordem, os homens reproduzem sua existência através “de funções estabelecidas entre eles e no intercâmbio e interação com a natureza, dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho, pelo qual a autoprodução e a reprodução societal se desenvolvem.” Assim, culturalmente, de geração a geração, os conhecimentos são adquiridos pelo ser humano.

Com o desenvolvimento do modo de produção, houve a divisão do trabalho e a geração da “divisão dos homens em classes” pela apropriação privada da terra, o que provocou “uma divisão na educação.” (Saviani, 2007, p.155). Esta segmentação por classe da educação, Kuenzer (2005) chama de dualidade estrutural.

A história da educação no Brasil foi marcada por características políticas e pedagógicas distintas ao longo dos anos, mas manteve como eixo estruturante a dualidade, segmentando as instituições pelo reflexo da imagem de uma sociedade classista e hierarquizante que se utiliza da escola como um espaço de reprodução desta segmentação, apesar dos esforços contra-hegemônicos de educadores e intelectuais que prezam por uma escola libertadora e centrada no **ser** humano.

Uma divisão cujo objetivo é formar a classe dos trabalhadores manuais, pela escola instrumental; enquanto os mais abastados, a classe dos trabalhadores intelectuais, frequentam a escola com ampla base de formação científica e cultural. A origem desta dualidade está no passado escravagista brasileiro, onde o ensino de técnicas de produção foi associado, com o passar dos anos, aos escravos, aos “desvalidos da sorte” e, mais recentemente, aos filhos das classes¹ de trabalhadores. Uma educação que passou do assistencialismo à base do sistema produtivo. Em outras palavras, uma educação baseada na relação entre submissão e dominação para manter o *status quo* de uma sociedade hierarquizada e moldada para atender as

¹ Serão adotadas as expressões “classes de trabalhadores” e “classes dominantes”, no plural, como uma opção baseada naquilo que Bourdieu (2011, p.50) classifica como princípios da forma de poder ou, como esclarece o autor, “tipos de capital eficiente no universo social”. Portanto, entende-se que a sociedade capitalista está estruturada por subdivisões intraclasses, mas também pelo conjunto formado por aquelas que detêm, de um lado, o controle sobre os meios de dominação e do outro, aquelas que estão submetidas a este sistema.

demandas do capital.

Moura (2007) também descreve a existência de dois tipos de escolas: uma de caráter propedêutico para a formação das elites e outra técnica e profissionalizante para as classes sociais menos favorecidas. Da mesma forma, Saviani (2007) expõe a proposta dualista de escolas, sendo a de educação profissional direcionada para a formação dos trabalhadores, enquanto as escolas de ciências e humanidades são voltadas para a formação dos futuros dirigentes.

O fato é que a dualidade, ao longo dos anos, se consolidou como agente definidor da função social de cada classe e do perfil das suas respectivas escolas. Assim, passar do modelo de educação para a submissão à almejada educação para a libertação requer mudanças estruturais que perpassam pela inclusão social, no seu sentido mais amplo e da inclusão escolar de pessoas com deficiência, na perspectiva desse estudo. O pressuposto está referendado em pesquisas cuja inclusão é apresentada como um objetivo ainda em processo de construção e não raramente, com pouca efetividade social. Nesse sentido, Andrade (2009, p. 112) ressalta que:

Em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, a lógica que impera é a da exclusão includente, e, do ponto de vista da educação, lhe corresponde uma outra lógica: a inclusão excludente, que são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia [...] que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Cabe lembrar que a educação na lógica do capital deve seguir o paradigma de um ensino tecnicista, instrumental, flexível e moldável para atender as demandas do modo de produção capitalista. Isso significa que aqueles que não estão alinhados com o “perfil determinado pelo mercado”, mesmo quando concluem uma etapa da sua escolarização, não são considerados aptos para o emprego. Assim, o primeiro ponto que se faz necessário debater é a mudança nos discursos, nas ações e na promulgação de leis que, aparentemente, representam um progresso no sentido da inclusão, mas ainda sucumbem às leis do mercado. Desse modo, se faz urgente uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que traga o ser humano para o centro do processo de formação para o trabalho.

A educação humanizadora, nos ensinamentos de Freire (1999), envolve compreender o discente como um ser humano capaz de pensar, dialogar, problematizar e fazer escolhas e não como um autômato, pronto para ser

“programado” para reproduzir o que aprendeu. Uma educação para o trabalho que liberta requer uma escola que inclua o **ser** humano, suas diferenças, individualidades e necessidades.

No campo da Educação Profissional, podemos buscar na proposta de Ciavatta (2014) um caminho para a inclusão pela constituição do “Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo” (Ciavatta, 2014, p. 202) que transponha as imposições da formação fragmentada e aligeirada exigida pelo mercado de trabalho. Uma educação integral que tem por objetivo a inserção do ser humano no mundo do trabalho e no prosseguimento da construção de conhecimento, também, em etapas posteriores. Para a autora,

[...] formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária. (Ciavatta, 2014, p. 204)

Em relação a educação politécnica, a mesma autora define como uma “[...] educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.” (Ciavatta, 2014, p. 205)

Frigotto (2009) enfatiza que a formação integral é construída por:

processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição o a um novo modo de produção e organização da vida social. (Frigotto, 2009, p.71).

A construção de uma educação para o trabalho traz elementos históricos que perpassam, além do ensino, questões que envolvem a função social, econômica e política da formação de trabalhadores no Brasil. Portanto, ainda é uma modalidade da educação que está repleta de contradições e incertezas, marcada por debates que problematizam a própria constituição das instituições, da formação dos educadores e, principalmente, dos cursos profissionalizantes.

Observando a trajetória da educação para o trabalho no Brasil, destaca-se que, desde o período colonial, houve uma dicotomia entre o ensino para os mais abastados, preparando os futuros dirigentes da sociedade enquanto a educação simplória e básica era destinada aos pobres. Acompanhando essa segmentação, a constante desvalorização dos saberes ligados à manufatura e às atividades em que a força física fosse exigida, a sociedade brasileira passou a associar o ensino de técnicas produtivas àquelas que foram realizadas por escravizados.

Segundo Cunha (2000), mesmo antes da abolição da escravatura, a demanda por trabalhadores crescia no Brasil. A saída para a qualificação de mão de obra veio com a formação compulsória nos asilos por “práticos de ofícios”. Essa via foi inspirada na Casa Pia, em 1798, na Bahia, onde meninos pobres e órfãos abandonados eram acolhidos e aprendiam um ofício. Esse modelo assistencial recebeu o apoio da Coroa Portuguesa e era desenvolvido por congregações católicas no Brasil que se propunham a *ensinar as primeiras letras*, a doutrina e atos da religião e, de acordo com seus *talentos e inclinação*, um ofício aos órfãos.

Embora envolvesse também uma base complementar de matemática e de leitura, o ensino nos asilos era destinado aos meninos pobres e aos órfãos que, vagando pelas ruas ou sem condições de serem cuidados pelas famílias, eram presos e encaminhados para aprender um ofício. Essa identidade social da formação para o trabalho manual era associada, até então, à escravidão e passa, também, a ser relacionada com a subserviência, a marginalidade e a pobreza. Uma educação que se caracterizou, aos olhos da sociedade, como sendo destinada a amparar os órfãos e aos demais desvalidos da sorte.

Para Cunha (1979), esse estigma contribuía para não despertar nos jovens interesses na formação para o trabalho que, ao longo do tempo, foi se consolidando na dualidade estrutural que se regeu no sistema de ensino brasileiro por séculos. Como resultado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 1.309) enfatizam que a educação brasileira se divide entre “uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores”.

Por herança da pedagogia jesuítica, o modelo da educação para as elites estava na “prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos” (Romanelli, 2001, p. 34). O ensino destinado aos mais pobres, além de elementar, no máximo visava a formação

para o trabalho de sobrevivência, imprimindo na sociedade a concepção de evitar atos contra os bons costumes, como expressa Moura (2015):

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (Moura, 2015, p. 6).

Portanto, pode-se considerar que a constituição de um estigma atendeu à ambição do mercado no período colonial e, posteriormente, à doutrina econômica liberal, pois preparava uma reserva de mão de obra capaz de realizar tarefas básicas com uma formação mínima necessária ao exercício profissional e portadora de um sentimento de inferioridade social.

A desvalorização da educação para trabalho e o seu direcionamento para os mais pobres facilitava as relações próprias da sociedade capitalista industrial do século XIX, mantendo salários baixos e submissão ao processo de produção, envolvendo homens, mulheres e crianças nas longas e exaustivas jornadas de trabalho. Nas palavras de Boanafina e Otranto (2022, p. 78):

Indiscutivelmente, a difusão dessa crença ocultava os reais interesses das classes dominantes que era o de manter sob controle os rumos da sociedade. Assim, o corpo “humano” social era composto pela cabeça, representando o seletivo grupo de ‘dirigentes’, que emergiam das classes mais ricas; os membros, caracterizando as classes de trabalhadores aptos a exercer o esforço físico e a realização do trabalho manual; e o tronco, composto pelos demais profissionais liberais e comerciantes. Uma visão de mundo que abrigava os interesses mercantis e as aspirações de dominação política, econômica e social, se mantendo presente nas reformas educacionais, ora explícita, outras vezes velada.

Esse modelo educacional se estendeu por longos anos, a ponto de na década de 1940, por exemplo, Romanelli (2001, p. 90) destacar que “para cada 103 crianças que ingressaram no primário, apenas uma atingiu o ensino superior”, geralmente homem, branco, “normal” e de origem das classes mais abastadas. Essa segmentação gerou uma dívida social que, além de gerar atrasos no desenvolvimento do país, explica parte das iniquidades vivenciadas pela sociedade brasileira até os dias atuais. De acordo com Kuenzer (1991, p. 6):

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a

preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional.

O modelo de formação com forte viés assistencialista que perdurou por todo o período imperial passa para a República sem significativas alterações estruturais. As escolas, mesmo as que serviam às elites do país, não valorizavam os estudos sobre as técnicas produtivas, o que, conseqüentemente, fortalecia a dicotomia entre uma educação para o trabalho manual e outra propedêutica para o ensino superior.

Assim, apesar dos avanços sociais e tecnológicos, o ensino profissionalizante no Brasil se manteria com poucos avanços conceituais até o início do Século XXI, quando se propõe uma nova abordagem na relação entre a educação e a formação das classes de trabalhadores – a Educação Profissional e Tecnológica.

No campo da educação inclusiva, pode-se considerar que esta dualidade se amplia, no sentido da exclusão dos filhos da classe de trabalhadores, pois estes encontram a limitação e a inclusão excludente. A escola na forma que foi concebida, por intermédio das políticas de educação ao longo da história, é dual. Mas dentro da educação inclusiva, ela reforça essa dualidade e ainda é excludente, porque segrega as pessoas com deficiência, tanto pela dificuldade de acesso, como pela permanência, aprendizagem e êxito em sua formação.

Com o ingresso de estudantes com TEA no ensino regular, ocorrem diversos desafios para a educação, “desde os relacionados aos dispositivos legais, a prática social da escola, bem como a relação família-escola.” (Barbosa, 2018, p 43). Diversos são os obstáculos em nossa sociedade que estas pessoas vivem para garantir os seus direitos de frequentar e de se formar.

Para Mantoan (2003, p. 09), as escolas inclusivas devem ser abertas, incondicionalmente, a todos os alunos pois os:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Superar os limites entre os exploradores do trabalho para alcançá-lo como via da emancipação humana, implica, essencialmente, na ampla compreensão de todos

sobre as determinações históricas que segmenta, entre excluídos e incluídos, as pessoas no interior da própria sociedade. Este é o primeiro passo para construir um novo projeto de sociedade que seja mais inclusivo e verdadeiramente democrático.

Desse modo, não cabe ter uma defesa enfática e necessária pela educação integral, omnilateral e humanizadora como um processo de emancipação do ser humano sem trazer para o debate as condições de acesso, de permanência, de aprendizagem e de êxito dos estudantes com deficiência nos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Este tema deve assumir uma posição de protagonismo na agenda das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, especialmente por ter sido, ao longo dos anos, considerado uma questão periférica. E, mais ainda, se tratando de pessoas com deficiência, uma população excluída ao longo da história.

2.1.2 Educação Profissional Inclusiva

O processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil surge na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961 de forma reduzida, restrita a dois artigos que tratam da “educação de excepcionais” com a finalidade de “integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, Art.88). Seis décadas depois, em 2020, o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020) institui a Política Nacional de Educação Especial, apesar deste se caracterizar como, nas palavras de Santos e Moreira (2021, p. 173), “excludente, e não contribui para o avanço da área e nem a configuração de políticas públicas que possam aperfeiçoar o primado da inclusão nas escolas regulares”.

Entre esses dois marcos, a primeira LDB e a mais recente política, ainda persistem elementos essenciais a serem equacionados para garantir a inclusão. Dentre esses, a convergência entre políticas públicas efetivas que abordem sobre a inclusão, elaboradas com a participação das pessoas com deficiência e da sociedade em geral e investimentos públicos em infraestrutura, pesquisa e formação de profissionais altamente qualificados para a efetiva inclusão em todos os segmentos da sociedade, em especial, nas instituições de ensino.

Por outro lado, não se pode negar que avanços vêm ocorrendo no campo das políticas para a inclusão. A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) enfatiza a educação como princípio de igualdade de acesso para todas as

peessoas. Na Declaração de Salamanca, de 1994, marco importante para a educação inclusiva, surgem discussões acerca de políticas públicas para esse tema. A partir desses documentos e em relação a LDB de 1961, o Brasil avançou alguns passos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), ao dedicar o Capítulo V à educação especial. No Art. 59, a LDB de 1996 enfatiza que os sistemas de ensino assegurarão o direito à educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Na sequência, outras políticas públicas e legislações foram implementadas até os dias atuais, mas vale destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, se tornou uma referência ao ser formulada com base na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhecida pelo governo brasileiro a partir do Decreto nº. 6.949 (Brasil, 2009). Em seu Art. 1º, a LDB nº 13.146/2015, estabelece que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Todavia, uma política necessita de ações efetivas. De acordo com Rodrigues (2019), são da

responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Talvez com o reflexo desses movimentos da sociedade em prol da inclusão, pode-se observar uma evolução das matrículas de estudantes com deficiência nos censos de educação básica realizados, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020) e do Ministério da Educação (MEC). Entre os anos de 2010 e 2020, o censo registrou um crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica, passando de aproximadamente 700 mil para 1,3 milhão durante o período informado. Esse crescimento foi observado entre os estudantes matriculados nas denominadas “classes comuns” (1,15 milhões) e “classes especiais”(156 mil). Cabe ressaltar que no ano de 2020, foram registradas 47,2 milhões de matrículas na Educação Básica e, aproximadamente, 2,8% dessas matrículas registradas foram de pessoas com

deficiência.

Considerando que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 existiam no país cerca de 46 milhões pessoas com deficiência, os números das matrículas atuais ainda representam um cenário de exclusão. Para exemplificar, desta população de 2010, segundo Oliveira (2012, p.17):

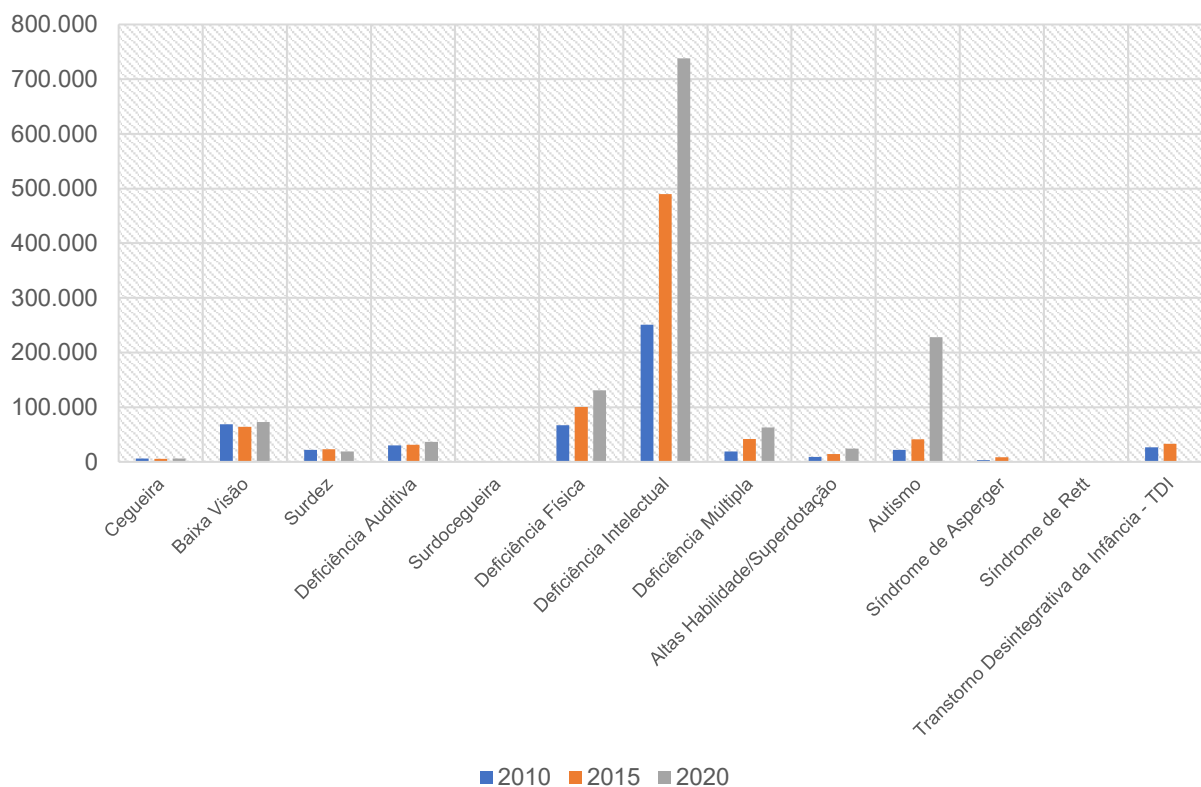
14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo. A proporção denominada “não determinada” foi igual a 0,4%. Em 2010 havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental incompleto, um total de 61,1% das pessoas com deficiência.

Cabe lembrar que universalizar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino e com a garantia de sistema educacional inclusivo é uma das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Entretanto, a verificação do desenvolvimento dessa meta ficou comprometida a partir de 2021, quando o Inep/MEC parou de divulgar os microdados anuais do Censo Educacional.

Os dados disponíveis do Censo Demográfico do IBGE de 2010 também não oferecem informações suficientes para acompanhar o efetivo atendimento de adolescentes com TEA, objeto dessa pesquisa. Assim, a expectativa está no retorno da divulgação dos dados do Censo Educacional pelo Inep/MEC e de forma complementar, as informações do Censo Demográfico do IBGE de 2022.

Voltando a analisar os dados do Censo da Educação Básica de 2021, ou seja, o último que foi divulgado com informações sobre a inclusão na Educação Básica, o Gráfico 1 demonstra que houve uma evolução das matrículas (2010-2020) de estudantes com deficiência.

GRÁFICO 1 - Quantitativo de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação matriculados em classes comuns (2010-2020)



Fonte: Censos da Educação Básica de 2010 – 2020 (Inep/MEC, 2021). Adaptado pela autora (2022).

Os dados do Gráfico 1 apresentam um crescimento no quantitativo de matrículas em, basicamente, todas as deficiências. Observa-se um crescimento significativo na matrícula de estudantes com Deficiência Intelectual, passando de 251 mil para 738 mil em dez anos; e dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), passando de 21 mil, em 2010, para 228 mil, em 2020, de acordo com os dados do Inep (Brasil, 2020).

Os dados apresentados do Censo Escolar do Inep (Tabela I) e as pesquisas já realizadas demonstram que a presença de estudantes com deficiência vem crescendo nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que solicita uma atenção especial dos gestores públicos nos investimentos de recursos e na qualificação dos profissionais de educação para atender esses estudantes.

Tabela 1 – Total de Matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Curso Integrado (2010-2020)

ANO	TOTAL	PcD
2010	215.773	717
2015	391.766	2.036
2020	620.563	8.051

Fonte: Censos da Educação Básica de 2010-2020 (Inep/MEC, 2021). Adaptado pela autora (2022).

Um ponto importante que não se pode deixar de ser lembrado, a partir destes números, é que cabe à escola reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, pois “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar [...]”. (UNESCO, 1994, p.2).

2.2 PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o início do atendimento escolar para pessoas com deficiência (PcD) ocorreu em meados do século XIX, no período imperial, através de duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Em 1909, através do Decreto nº 7.566/1909, a história das instituições federais de educação profissional no Brasil inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, pelo então presidente da república Nilo Peçanha. Além dessas escolas terem sido criadas somente para a classe menos favorecida, elas excluíam as Pessoas com Deficiência, como descreve em seu Art. 6º, alínea “b” que seriam admitidos indivíduos que não tivessem “[...] defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício.”

Em 1918, é fundado o primeiro Instituto Pestalozzi e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas instituições representaram um progresso na inclusão das pessoas com deficiência. Todavia, eram instituições especializadas em tipos de deficiência, e não no sistema regular de

ensino.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 4.024/1961, que dispõe sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Dez anos depois, a LDB nº. 5.692/1971, em seu Art. 9º, define que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Entretanto, a forma assistencialista e de ações isoladas do Estado continua.

Na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, Inciso IV, um dos seus objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No seu Art. 205, informa que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu Art. 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. E no Art. 208, Inciso III, determina como dever do Estado a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO 1990), enfatiza a educação como princípio de igualdade de acesso para todas as pessoas. Na Declaração de Salamanca (1994), marco importante para a educação inclusiva, surgem discussões acerca de políticas públicas para esse tema. A partir desse documento, o Brasil avançou com a LDB nº 9394/1996, dedicando o Capítulo V à educação especial. Em seu Art. 59, enfatiza que os sistemas de ensino assegurarão o direito à educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Posteriormente, outras legislações vieram, no sentido de contribuir com as políticas públicas para a educação especial. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que seu público-alvo são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, propondo o acesso, a participação e a aprendizagem

desses estudantes em escolas regulares, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a escolarização em todos os níveis de ensino.

A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), também conhecida como Lei Berenice Piana, foi um grande avanço, visto que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelece diretrizes para sua consecução. Em seu parágrafo 2º, o indivíduo com TEA é considerado Pessoa com Deficiência para todos os efeitos legais.

Outras políticas públicas e legislações foram implementadas até os dias atuais, mas vale destacar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.”

Dessa forma, faz jus sua inclusão às cotas para Pessoa com Deficiência, estabelecida pela Lei nº.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e respectivas alterações da Portaria Normativa MEC nº 09/2017 (Brasil, 2017).

Na Lei nº 13.977 (Brasil, 2020), foi instituída a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), visando garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Entretanto, na perspectiva de Glat (2007, p. 16), uma política de Educação para a Inclusão é:

responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino- aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar implica em mudança de paradigma no ensino regular, em que todas as pessoas, independente das suas “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero”, constituem a diversidade humana. Na perspectiva de Perovano (2019, p.29):

A escola, por si, já traduz a imagem de local favorecedor da socialização dos saberes. E é exatamente sob essa égide que se deve

pautar as ações, no intuito de possibilitar que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso aos conteúdos curriculares e possam desenvolver-se em um processo de ensino-aprendizagem condizente com suas necessidades educacionais.

Através dos documentos oficiais, apesar do juízo de valor e de ressalvas que se possam fazer a cada lei proposta, além de ideologias capitalistas e interferências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na educação brasileira constata-se um avanço nas legislações brasileiras em relação a educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Entretanto, na prática, ainda se encontram desafios na efetiva inclusão.

2.2.1 Educação para além da inclusão

A história da humanidade é tecida também nas escolas como lócus privilegiados de convivência, interação social e de construção do conhecimento. Quando o pressuposto para a inclusão é a adaptação de espaços e das estruturas físicas e pedagógicas, isso significa que vivemos na lógica de uma sociedade que estará sempre segmentando os indivíduos entre aqueles ditos “normais” e aqueles que dependem de adaptações para gozarem dos seus direitos. Para Mantoan (2015, p.83), a “inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos”. E por que ainda falamos em adaptação para promover a inclusão?

Construímos ao longo do tempo perfis de pessoas que a partir de um pretenso padrão dominante são consideradas “normais”, modelos para compor uma sociedade. Segundo tal leitura de mundo, a deficiência física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou múltipla, conduz o indivíduo à situação de desvantagens ou incapacidade para usufruir dos direitos e bens sociais, incluindo a educação e o trabalho. Portanto, para minimizar ou compensar as suas perdas, a adaptação surge como uma via para integrar aqueles que estão à margem das referências ou padrões de “normalidade”. Em outras palavras, são intervenções cujo objetivo é reduzir potenciais desvantagens.

Nas palavras de Glat (2018, p.10), é preciso “desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos”. Se a inclusão for considerada somente pelo viés do dar acesso àqueles que, equivocadamente, ao

longo da nossa história foram tratados como “especiais, diferentes, excepcionais [...] – formas de representação que obviamente os excluía”, como lembra Mantoan e Lanuti (2022, p. 27), apenas reforçamos o preconceito, os estigmas e estereótipos.

Não se trata de uma mera questão de semântica, mas da compreensão de que a inclusão não pode estar associada à concepção de assistencialismo, ou seja, a escola “permite” que o estudante tenha acesso e se “adapta” a ele ou para ele. Para fazer frente a esta realidade, Gesser *et al* (2020, p.18) alerta que devemos partir do:

[...] pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas.

Enquanto a escola, os recursos pedagógicos, os currículos e demais estruturas são adaptadas, a inclusão será parcial, não será plena, pois ainda não se constituiu como um espaço de conexão entre o estudante com deficiência e o todo. As pessoas com deficiência precisam “ser protagonistas de sua própria vida, em cada fase, na medida de suas possibilidades, de acordo com as circunstâncias, como os demais” (Glat, 2018, p.10). Os meios para que isso ocorra passam, necessariamente, em se ter uma educação sem barreiras.

O fato é que existe uma lacuna que interfere na integração das diferenças, pois se a escola não for concebida e planejada para todos, mas apenas para um determinado perfil de estudante, os ditos “normais”, ela permanecerá excludente na sua origem. Conforme expõe Glat (2006, p.23), esse padrão humano instituído de normalidade exclui mais ainda as pessoas que se desviam dessa norma padrão, pois são consideradas diferentes. Para Carlou (2019, p. 21), é preciso “refletir mais profundamente sobre esses conceitos de modo a desvelá-los, com o objetivo de formar subsídios para a construção de modelos sociais efetivamente mais humanizados e inclusivos.”

Gesser *et al* (2020, p. 27) cita Michael Olivier como sendo “o primeiro autor a propor o paradigma emancipatório no campo dos estudos da deficiência”. O referido autor “questiona o processo histórico de compreensão da deficiência como um problema individual, encerrado no corpo com lesão, e situa a deficiência como uma questão política, de direitos humanos e de luta”. Nas palavras de Mantoan e Lanuti (2022, p. 35), a deficiência precisa ser entendida também como um problema social, pois é “resultado da interação do indivíduo com barreiras que impedem o seu acesso

à informação, ao lazer, ao trabalho, à educação [...]”. Essas barreiras, na escola, são criadas desde o projeto físico dos espaços ao cotidiano das aulas, incluindo a elaboração do currículo e a falta de formação adequada dos docentes, equipes técnico-pedagógica, dos gestores e de toda a comunidade escolar.

Para o enfrentamento destas barreiras, Mantoan e Lanuti (2022, p.35) destacam a necessidade de mudanças “nas bases de sistema de ensino” desconstruindo “concepções e práticas cristalizadas”. A escola inclusiva na perspectiva desses autores é aquela que elimina e/ou minimiza as barreiras para que haja uma verdadeira inclusão. Um espaço onde o pedagógico se impõe à edificação de caminhos que melhor atendam a aprendizagem, superando os paradigmas que segmentam os discentes. Essas barreiras podem ser:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, Art.1º, Inciso IV).

O foco é o estudante e o objetivo é a desconstrução de barreiras que podem ser, de acordo com a Lei Nº 13.146 (Brasil, 2015): urbanísticas; arquitetônicas; transportes; comunicações e na informação; atitudinais ou comportamentos; e tecnológicas que dificultam ou impedem o acesso, a permanência e o êxito do estudante na escola. Em outras palavras, são barreiras físicas, sensoriais, mentais ou intelectuais que, no âmbito escolar, espelham o cotidiano da sociedade materializando as barreiras na vida das pessoas.

Na convergência dos pensamentos de Glat (2018); Gesser *et al* (2020) e Mantoan e Lanuti (2022), a pesquisa em tela assume como pressuposto a possibilidade de se constituir, no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, uma escola mais inclusiva em sua ação pedagógica, atendendo as necessidades específicas e habilidades individuais e menos adaptada, por ser concebida como espaço de aprendizagem comum a todos. Um ambiente receptivo e de profissionais qualificados que, ao longo do tempo, substituam o paradigma da adaptação para o da escola comum, para todos, igualitária e integradora, que atende as diferenças e as especificidades de cada um como algo natural. Uma prática de compreensão de uma pedagogia emancipatória, que respeita as individualidades e as necessidades específicas como parte do ser humano. Enfim, uma escola para a

valorização da cidadania e da diversidade.

Como referencial na condução da investigação, uma escola com os princípios que regem uma educação que privilegia a formação integral, omnilateral e humanizadora, articulando ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos estruturantes e tendo por objetivo a inserção do ser humano no mundo do trabalho e no prosseguimento da construção de conhecimento em etapas posteriores. Uma educação que desconstrua o histórico dualismo ampliado, marcado pela escola propedêutica, com apoio aos estudantes com deficiência e a escola profissionalizante, destinada aos filhos das classes de trabalhadores e/ou a ensinar técnicas produtivas simples para as pessoas com deficiência (PcD).

Tendo como inspiração a educação emancipatória, guiada pela formação integral do estudante, a fim de que ele possa compreender sua ação como sujeito histórico, capaz de intervir e mudar a realidade na qual está inserido, a pesquisa se pautará pela identificação e proposição de ações para reduzir os efeitos ou eliminar barreiras, promovendo as seis dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (2009): arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, que possam interferir no cotidiano do estudante com TEA nível 1 de suporte dos Cursos Integrados da educação profissional técnica de ensino médio.

A educação, na forma como é organizada, já é uma barreira. O indivíduo precisa de uma educação acessível e inclusiva para ser inserido no mundo. Entretanto, esses paradigmas ainda são reflexos de atitudes e ações em nossa atual sociedade. Na busca de um mundo mais justo e igualitário, é imprescindível que a sociedade supere os paradigmas da exclusão, segregação e integração para a efetiva inclusão.

2.2.2 Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

A origem histórica e política do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) se inicia no ano de 2000, com a criação do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), ambas vinculadas ao MEC. Segundo Dalmonech *et al* (2023, p. 4), esse programa propôs ações para a inclusão dos estudantes com Necessidades

Educacionais Especiais na rede de educação profissional. Contudo, não havia maiores especificações quanto a formação ou sua atuação.

Criado através da ação TEC NEP, o NAPNE é um órgão instituído nos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No âmbito do IFRJ, o NAPNE foi regulamentado em 2014 pela Resolução ConSup/IFRJ nº 55/2014.

Em 2023, com o estabelecimento da Política de Educação Especial Inclusiva do IFRJ, regulamentada pela Resolução ConSup/IFRJ nº 125/2023, o NAPNE de cada *campus* passou a ser denominada como Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Conapne).

Sendo um setor de assessoramento propositivo e consultivo que atua como mediador na Educação Especial Inclusiva e na Educação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita), a finalidade da Conapne é de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão com êxito desses estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva.

A Conapne desenvolve, dentre outras atribuições: o suporte didático-pedagógico aos docentes, no que tange as questões das necessidades específicas desses estudantes, adaptações e eliminações de diversas barreiras; realiza reuniões com o estudante e seus familiares, a fim de conhecer e compreender as necessidades específicas desse estudante para um melhor encaminhamento didático-pedagógico; organiza recursos de acessibilidade; emite relatórios de orientações pedagógicas sobre as necessidades específicas do estudante ao corpo docente, juntamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE); assessora o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do estudante e faz o acompanhamento desse instrumento para possíveis ajustes no decorrer do semestre.

A Conapne deve ser formada por servidores de diversas áreas, constituindo uma equipe multidisciplinar e compreendendo, dentre outros, pedagogos, psicólogos, professores de diversas áreas, tradutores e intérpretes de Libras, profissional especialista em AEE, mediadores, cuidadores e monitores.

A equipe da Conapne atende estudantes com deficiência visual, baixa visão, surdo-cegueira, deficiência auditiva, surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), discalculia, dislexia, Necessidades Específicas, dentre outros.

Os estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva são encaminhados

à Conapne, através da indicação no ato da matrícula por laudo médico, indicação médica de intervenção pedagógica, solicitação de avaliação por parte dos docentes, indicação da Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) ou através de indicação solicitada no Conselho de Classe (COC).

A Conapne é de fundamental importância na consolidação de ações que visam promover a educação numa perspectiva mais inclusiva, norteadas pelos princípios de uma educação integral e voltada para os direitos humanos, em que os estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva possam, através da acessibilidade, eliminar as diversas barreiras de acesso, permanência e êxito para uma educação pública de qualidade.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.3.1 Percurso histórico e definição de autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno que modifica o desenvolvimento do ser humano, podendo ter impacto, dentre outras questões, na linguagem, na aprendizagem, no comportamento e até nas relações sociais. O TEA é uma condição neurológica, não uma doença, e por transtorno do neurodesenvolvimento entende-se um conjunto de características que se manifestam antes da criança ingressar na escola e são definidos:

[...] por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (APA, 2013, p. 31)

A palavra autismo é derivada do grego *autós* que significa "de si mesmo" (Cunha, 2022, p. 20). O termo espectro é utilizado porque as manifestações desse transtorno variam muito de um indivíduo com autismo para outro, uma vez que depende de diversos aspectos, como os níveis de gravidade de apoio para a sua condição, de um amplo conjunto de sintomas, do seu grau de desenvolvimento, se existem comorbidades associadas ou não e da sua idade cronológica. Por este motivo, cada sujeito que apresenta o TEA é único e deve ser acolhido em sua individualidade, de acordo com suas especificidades e habilidades.

De acordo com Grandin e Panek (2024), o autismo foi diagnosticado pela

primeira vez pelo médico e pioneiro da psiquiatria infantil Leo Kanner, em 1943. Desde então, o TEA, ao longo desses anos, passou por diversas nomenclaturas e concepções. Inicialmente, foi caracterizado como manifestações de um quadro de esquizofrenia.

O psiquiatra e pesquisador austríaco Hans Asperger, em 1944, publicou um estudo denominado “A psicopatia autista na infância”, onde enfatizou a prevalência em meninos, a dificuldade em fazer amizades, a falta de empatia, conversação unilateral, fixação intensa nos assuntos de seu interesse e movimentos desordenados.

Por ser considerado um tipo de esquizofrenia infantil, em 1952, o autismo passou a fazer parte do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I), como “reação esquizofrênica tipo infantil” (APA, 1952). De acordo com Grandin e Panek (2024), como nessa primeira edição do DSM-I, o autismo fazia menção a alguns dos sintomas do diagnóstico da esquizofrenia, não havia maiores explicações do que seria o autismo propriamente dito. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II), publicado em 1968, continuava sem maiores esclarecimentos, apenas sendo descrito como “esquizofrenia, tipo infantil”. (APA, 1968).

Ressalta-se que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), apesar de críticas de vários especialistas, é adotado como referência na descrição e classificação de transtornos mentais, “elaborada para facilitar os diagnósticos desses transtornos” (APA, 2014, p. xli), permitindo que os profissionais utilizem uma linguagem única em sua comunicação. O DSM é uma publicação da American Psychiatric Association (APA) e está em sua quinta edição, sendo conhecido também como DSM-V ou DSM-5.

Segundo Klin (2006), em 1978, o psiquiatra inglês Michael Rutter considerou o autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo independente da esquizofrenia, criando um marco no entendimento desse transtorno. Ele definiu o autismo baseando-se em quatro critérios: atraso e desvios sociais, não somente em decorrência da deficiência intelectual; dificuldades de comunicação, não apenas em função de deficiência intelectual; comportamentos com estereotípias e maneirismos; e sintomas presentes antes dos 30 meses de idade. As crescentes pesquisas sobre o autismo e a nova definição de Michael Rutter influenciaram na elaboração do DSM-III.

Assim, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III),

de 1980, “listava o autismo infantil em uma categoria mais ampla denominada transtornos globais do desenvolvimento (TGD).” (Grandin e Panek, 2024, p.21). Mesmo assim, essa descrição não definia com precisão o autismo, uma vez que o diagnóstico deveria se enquadrar em seis critérios preestabelecidos. Sendo alterado em 1987, a revisão do DSM-III-R mudou o nome do diagnóstico de autismo infantil para transtorno autista e expandiu o número de critérios de diagnóstico para dezesseis, dividindo-os em três categorias e especificando que o indivíduo deveria apresentar, pelo menos, oito sintomas “dos quais no mínimo dois deveriam pertencer à categoria A, um à categoria B e um à categoria C. (Grandin e Panek, 2024, p.22-23). Houve a expansão do diagnóstico para Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

A psiquiatra inglesa Lorna Wing, em 1981, desenvolveu o conceito de autismo como um espectro e nomeou a condição com o termo Síndrome de Asperger, em homenagem à Hans Asperger. Ela elaborou também o que ficou conhecido como a Tríade de Wing: prejuízo na interação social recíproca, prejuízo na comunicação verbal e não-verbal e padrões estereotipados repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. Por ser pesquisadora, psiquiatra e mãe de uma criança com autismo, sua pesquisa transformou a maneira de como o autismo era considerado.

Em 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou o novo Código Internacional de Doenças (CID-10). Nesta nova CID-10, o Transtorno Autista ou Autismo Infantil (Código F.84.0) e a Síndrome de Asperger (Código F.84.5), dentre outros, passou a fazer parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (Código F.84).

Em 1994, foi publicado o DSM-IV, incluindo a Síndrome de Asperger (SA) no diagnóstico. Ela não fazia parte do autismo, mas do TGD. Para Grandin e Panek (2024), a inserção do autismo como diagnóstico no DSM-III, a criação do TGD-SOE no DSM-III-R e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM-IV foram relevantes para validar o autismo como um espectro, porque numa “ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou um Steve Jobs.” (Grandin e Panek, 2024, p.23).

Em 2013 e ainda em vigência, o DSM-5 foi publicado (APA, 2014). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) atualmente refere-se a um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual as pessoas manifestam as seguintes características

essenciais:

prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). (APA, 2014, p.53).

O TEA é um novo transtorno do DSM-5, passando a englobar as nomenclaturas do TGD, anteriormente previstos no DSM-IV, chamados de:

Figura 1 – Transtorno do Espectro Autista, atual denominação do DSM-V



Fonte: DSM-5 (APA, 2014, p.52). Adaptado pela autora (2023).

Em conformidade com o DSM-5 (APA, 2014, p.52), enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA apresenta três especificadores de gravidade: nível 1, nível 2 e nível 3 de suporte, definindo o apoio necessário e suas características diagnósticas são descritas em critérios A, B, C e D. Para uma melhor compreensão, o quadro abaixo, exemplifica o atual Transtorno do Espectro Autista de acordo com a Tabela 2, do DSM-5:

Tabela 2 – Níveis de gravidade do TEA

NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA		
NÍVEL DE GRAVIDADE	DÉFICITS	
	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento que causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos que interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade de funcionamento em todas as esferas.

Fonte: TABELA 2 - Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista. DSM-5 (APA, 2014, p. 52). Tabela adaptada pela autora (2023).

Como enfatiza Pontis (2022), devido à grande variação desse espectro, existem indivíduos com potencial cognitivo na média e outros com coeficiente de inteligência acima da média, altas habilidades e superdotação, com habilidades em apenas uma área específica ou em mais áreas de conhecimento, como matemática, memória, artes e linguística. Mas pesquisas apontam também que aproximadamente 30%

dessas pessoas com TEA possuem deficiência intelectual. Uns com desenvolvimento de uma fala fluente e rebuscada, enquanto outros se comunicam com poucas palavras, frases ou através de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Algumas pessoas com TEA, em virtude dessa complexidade na variação do espectro, possui um diagnóstico errado ou são parcialmente diagnosticadas, em razão de serem identificadas apenas as comorbidades, passando despercebido o TEA. No caso do TEA nível 1 de suporte, muitas dessas pessoas são diagnosticadas tardiamente ou não são diagnosticadas. Isso acarreta um grande sofrimento acadêmico, profissional, social, pessoal e emocional, com prejuízos diversos ao longo de suas vidas por não fazerem as intervenções e terapias tão necessárias ao seu acolhimento e desenvolvimento.

2.3.2 Causas e prevalência do TEA

A etiologia do Transtorno do Espectro Autista ainda é incerta, com muitos questionamentos, inquietações e contestações na literatura científica. Mas pesquisas apontam que as principais causas podem ser de:

- **fatores genéticos:** em sua grande maioria, vinculados aos genes específicos que podem ou não serem herdados;
- **fatores ambientais:** como a utilização ou exposição a determinados medicamentos ou substâncias durante a gestação, idade parental avançada ou baixo peso ao nascer.

Nas palavras de Grandin (2024, p. 7), uma pesquisadora com TEA nível 1 de suporte, a “genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado. Ela envolve diversas pequenas variações no código genético que controlam o desenvolvimento cerebral.”

Em recente publicação no Brasil, uma revisão bibliográfica de 15 estudos abordando os potenciais fatores etiológicos e riscos associados ao TEA, os autores Ribeiro *et al* (2021, p. 11) indicam que as pesquisas revisadas convergem para o fato de reconhecer a grande participação genética como responsável, devido ao enorme índice de TEA encontrado em gêmeos. No entanto, a etiologia genética continua pouco explorada, pois são muito poucos os estudos que a exploram de modo a especificar o gene envolvido e seu mecanismo na patogênese do distúrbio.

Em geral, o transtorno se caracteriza pelo conjunto de fatores que podem apresentar ou não prejuízo do cognitivo, assim como comprometer a comunicação, a

linguagem, a interação e o comportamento social,

[...] incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (APA, 2014, p. 31)

Esses déficits são persistentes com a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Em muitos casos há o registro de sensibilidade sensorial, estereotípias, insistência pela rotina, prejuízos na coordenação motora e nos níveis de atenção, apresentando dificuldades no que se refere ao esforço e envolvimento para realizar atividades, especialmente quando estas ocorrem em grupo.

A despeito do diagnóstico ocorrer, geralmente, nos primeiros anos de vida da criança, principalmente quando há comprometimento intelectual e/ou associado ao comprometimento da linguagem, a literatura vem registrando também os casos de diagnóstico tardio, sem comprometimento linguístico ou intelectual, o que pode representar um elemento novo no processo de escolarização das pessoas com TEA. Parafraseando Grandin (2015, p.116), “se pudermos reconhecer, de modo realista e caso a caso, os pontos fortes de um indivíduo, podemos determinar melhor seu futuro”.

Apesar do processo complexo no diagnóstico, nos últimos anos vem sendo observado um aumento significativo de pessoas com TEA. A estimativa é que 1% da população mundial é diagnosticada com o transtorno (APA, 2014). Esse cenário despertou o interesse de pesquisadores e novas investigações vêm buscando identificar essa tendência de aumento no diagnóstico dos casos de TEA no mundo, um transtorno que independe de etnias, raças, gênero e/ou grupos socioeconômicos.

Na Europa, um dos estudos mais amplos já realizados recentemente buscou identificar os possíveis efeitos genéticos, maternos e ambientais capazes de influenciar nos casos de TEA. Conduzida pelo Departamento de Medicina Epidemiologia e Bioestatística do Instituto Karolinska, na Suécia, a pesquisa teve uma amostra analítica de 2.001.631 indivíduos de cinco países (Austrália, Israel, Finlândia, Suécia e Dinamarca), nascidos entre 1998 e 2011, considerando a idade de 16 anos como limite para a composição do estudo. (Bai *et al*, 2019).

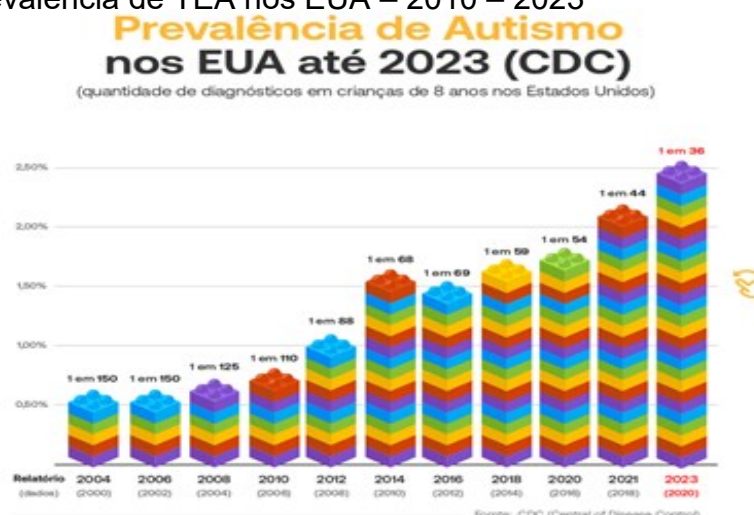
Os dados foram analisados em 2018 e, de toda a amostra, 22.156 (aprox. 1%) foram diagnosticados com TEA. Os resultados apontam que, enquanto a influência genética herdada aparece como a evidência mais forte (80% dos casos) e os fatores

ambientais, apesar de presentes, não puderam ser comprovados devido às limitações do estudo, os efeitos maternos não foram considerados significativos na ocorrência do TEA na população. Entretanto, Bai *et al* (2019, p. E1, *tradução nossa*)² fazem um alerta importante:

As origens e o desenvolvimento do transtorno do espectro do autismo (TEA) permanecem sem solução. Nenhum estudo de nível individual forneceu estimativas de efeitos genéticos, maternos e ambientais aditivos no TEA em vários países.

Nos Estados Unidos, a pesquisa conduzida por Hyman, Levy e Myers (2020), com crianças entre 18 e 24 meses, identificou a incidência de casos diagnósticos de 1 em 59 crianças (aproximadamente 1,7%) nessa faixa etária. A mesma pesquisa relata, ainda, que o Controle e Prevenção de Doenças (CDC - sigla em inglês) dos EUA estabeleceu a Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências de Desenvolvimento (Autism and Developmental Disabilities Monitoring - ADDM) como um sistema de vigilância de saúde pública de base populacional para estimar a prevalência de TEA em crianças de até 8 anos de idade. Os relatórios da ADDM, disponíveis no site do CDC, apresentam uma mudança significativa na proporção de crianças diagnosticadas nos últimos vinte anos, passando de 1 em cada 150 crianças, no ano 2000, para 1 em cada 36 crianças, no ano de 2020, conforme Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Prevalência de TEA nos EUA – 2010 – 2023



Fonte: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/imersao-decifrando-o-autism/>. Acesso em: 23. fev. 2024.

² Texto idioma original: The origins and development of autism spectrum disorder (ASD) remain unresolved. No individual-level study has provided estimates of additive genetic, maternal, and environmental effects in ASD across several countries.

As pesquisas ainda não identificaram um fator que justifique esse crescimento, mas alguns estudos relacionam o aumento em curso dos relatos de casos de pessoas com TEA à “ampliação dos critérios diagnósticos e do desenvolvimento de instrumentos de rastreamento e diagnóstico com propriedades psicométricas adequadas” (SBP, 2019, p. 2). Outras pesquisas consideram que, potencialmente, o maior acesso da população aos diagnósticos, a profissionais mais preparados e a informações sobre as características para detectar esse transtorno, podem estar refletindo para o aumento estatístico dos casos na população.

No cenário brasileiro, apesar das informações estatísticas pouco precisas, a Organização Mundial da Saúde - OMS “estima que haja 2 milhões de autistas” (Ribeiro *et al*, 2021, p.2). Dentre os estudos, ainda embrionários, sobre a ocorrência de TEA na população, a pesquisa conduzida por Girianelli *et al.* (2023, p. 09) indica que a “idade média dos diagnósticos estudados, em crianças até 12 anos de idade, possa se aproximar da idade média diagnóstica do TEA no país”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 2022, incluiu perguntas sobre autismo em seu questionário. Porém, a previsão da divulgação dos resultados está prevista somente para 2025.

Esse diagnóstico tardio no Brasil pode refletir questões diversas, dentre elas a falta de informação e/ou condições sociais e econômicas da família, a insuficiência na oferta de serviços públicos de saúde e “a baixa adesão de pediatras aos protocolos de avaliação” (Girianelli *et al.*, 2023, p. 09). Independentemente do fator, as perdas são sempre significativas e, geralmente, irreversíveis para as crianças e os jovens com TEA. Por outro lado, a própria forma de viver dos brasileiros pode “ocultar” os casos considerados “mais leves”, como ponderado por Mercadante (*apud* Zorzetto, 2011, p. 18)

O fato de nossa cultura exigir mais o desenvolvimento das habilidades sociais do que as de muitos países do hemisfério Norte, onde costumam ser feitos os estudos epidemiológicos, pode ajudar as pessoas com casos mais leves a levar uma vida com certa independência e a não serem identificadas como autistas.

2.3.3 Símbolos do autismo

Os símbolos do autismo foram criados para representar a diversidade existente nas pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Eles servem para identificação e inclusão da pessoa autista, além de serem utilizados em diversos lugares e instituições demonstrando a inclusão social, através do

acolhimento dessas pessoas e de seus familiares, de comprometimento e de conscientização do TEA.

Esses símbolos também são utilizados em diversos espaços, indicando a participação e conscientização do TEA e demonstrando a inclusão social da pessoa com TEA e sua família através do acolhimento ou do cumprimento de lei.

Em 2007, a ONU instituiu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Em 2018, a data passa a fazer parte do calendário brasileiro oficial como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo. Um símbolo muito utilizado em monumentos e cartazes em todo o mundo é a fita do quebra-cabeça ou a iluminação do local com a cor azul, visando a conscientização dessa causa.

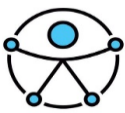
Figura 2 – Monumentos de diversos países homenageando o Dia Mundial da Conscientização do Autismo



Fonte: Google. Disponível em: <https://amavideira.org.br/dia-02-de-abril-dia-mundial-da-conscientizacao-sobre-o-autismo/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

No Brasil também se comemora o Dia do Orgulho Autista no dia 18 de junho, com o símbolo do infinito nas cores do arco-íris, representando a neurodiversidade. Porém, estes não são os únicos símbolos do autismo. Existe uma diversidade de símbolos e significados. São eles:

Figura 3 – Símbolos que representam o TEA

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
	Fita Azul ou Cor Azul As fitas vêm sendo utilizadas como símbolos, visando promover a conscientização das pessoas, conforme suas cores e aparências, sobre um determinado tema. A cor azul foi escolhida devido ao transtorno ocorrer mais em meninos do que meninas (4 meninos para 1 menina). Especialistas presumiam que as pessoas do sexo masculino eram mais predispostas ao diagnóstico de TEA. Contudo, estudos recentes começam a contestar tal afirmação, pois estão identificando que as pessoas do sexo feminino tendem a camuflar alguns sinais de autismo, tornando o seu diagnóstico mais difícil.
	Fita da Conscientização Também conhecida como fita do quebra-cabeça ou fita do autismo, foi criada em 1999 como símbolo do autismo, tendo em sua composição peças de quebra-cabeça coloridas com cores vivas. Ela possui diversos significados: - é muito utilizada nas campanhas de conscientização sobre o TEA e apoio à causa; - como sinalização de atendimento preferencial e prioritário, indicando que aquele local é adaptado para receber pessoas com TEA, bem como seus direitos, sendo um dos símbolos do autismo mais populares; - o quebra-cabeça simboliza a complexidade do TEA. Suas diferentes cores e formas significam a diversidade de pessoas e famílias que vivem com esse espectro. Ultimamente, este símbolo tem sido criticado e não possui muita aceitação pela comunidade autista. Mas, existem pessoas com esse espectro que aceita e gosta do quebra-cabeça.
	Sinalização de Atendimento Preferencial e Prioritário A fita do quebra-cabeça também é utilizada para indicar que um determinado lugar é adaptado e/ou que possui atendimento preferencial e prioritário para pessoas com TEA.
	Quebra-Cabeça Em 1963 foi criado o quebra-cabeça, sendo o símbolo mais antigo do TEA. Entretanto, ele não é bem aceito por grande parte das pessoas que estão dentro desse espectro, uma vez que significa a dificuldade em compreender as pessoas com TEA. E, por isso, esse significado não contribui para o entendimento e conscientização do autismo.
	Infinito Criado pela comunidade autista, este símbolo do infinito com as cores do arco-íris expressa a diversidade existente nesse espectro. Indivíduos neurodivergentes também utilizam esse símbolo. Consideram neurodivergentes, por exemplo: indivíduos com TEA, Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Síndrome de Tourette e Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC). No Brasil, a neurodiversidade é comemorada no dia 18 de junho, Dia do Orgulho Autista.
	Mãos pintadas A conscientização sobre o Autismo, também, ocorre através da simbologia de diversas mãos multicoloridas e/ou mãos pintadas com várias cores, podendo conter carinhas, corações ou peças de quebra-cabeça, demonstrando a diversidade desse espectro.
	Cordão de Girassóis Instituído pelo Lei Nº 14.624/2023, o uso do Cordão de Fitas de Girassol (fita verde com desenho de girassóis – um girassol grande e dois pequenos) serve para identificar pessoas com deficiências ocultas. Para as pessoas com TEA, somente o uso desse cordão não garante o atendimento prioritário. É necessária a apresentação de documento comprobatório da deficiência (laudo médico, Identidade com CID ou Carteirainha CIPTEA, caso seja solicitado pela autoridade local ou atendente.
	Símbolo internacional de acessibilidade Desenvolvido pelas Nações Unidas (ONU), em 2015, foi criado para representar acessibilidade para todas as pessoas com deficiência. Também serve para identificar acessibilidade a todos os serviços, informação, tecnologias de comunicação e locais acessíveis para esses indivíduos. A logo nomeada 'A Acessibilidade', por ser neutra e imparcial, possui uma figura simétrica conectada por quatro pontos a um círculo, expressando a harmonia entre o ser humano e a sociedade, e com os braços abertos, representando a inclusão de todas as pessoas com deficiência. Dessa forma, passa a incluir, também, a acessibilidade para os indivíduos com TEA.

Fonte: Google Imagens (2023). Adaptado pela autora (2023).

Cabe ressaltar que, atualmente, são utilizados os seguintes termos: pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pessoa autista, pessoa com autismo ou simplesmente autista. Algumas pessoas e comunidades autistas ou neurodivergentes defendem o termo pessoa autista ou somente autista como sendo o mais adequado, reforçando sua “identidade” de autista, e não de doença. Outras pessoas preferem o

termo pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pois a pessoa vem antes de sua condição. Nessa pesquisa optou-se por pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo o termo utilizado na literatura acadêmica. Todavia, o melhor a se fazer é perguntar como a pessoa prefere ser chamada.

2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 1 DE SUPORTE

A ciência vem estudando e desenvolvendo trajetórias com vistas a compreender o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, teorias e legislações ainda estão muito aquém de abranger toda a complexidade do autismo. Assim, a pesquisa tem como base o Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte, com desenvolvimento de inteligência normal ou acima da média. No entanto, também houve a necessidade de pesquisar pelos termos Síndrome de Asperger, também conhecido como Transtorno de Asperger ou “Aspie” e Autismo de Alto Funcionamento, pois até o início de 2022, a literatura existente considerava esses termos mencionados.

Cabe ressaltar que este estudo não foi construído somente baseando-se nas características descritas no campo da saúde mental, considerando que se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento. O foco não é o aspecto clínico-terapêutico, nem tampouco o modelo médico, mas os aspectos que caracterizam o espectro e que venham auxiliar no desenho de uma intervenção pedagógica com vistas à inclusão no espaço escolar num modelo biopsicossocial e sob uma perspectiva de educação integral, *omnilateral* e humanizadora.

Com a publicação da versão do atual DSM-5, a antiga Síndrome de Asperger passou a fazer parte do Transtorno do Espectro Autista nível 1. Assim, “muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger, atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual”. (APA, 2014, p.32)

Conforme expõe Hudson (2021, p.126):

Até recentemente, indivíduos dentro do espectro do autismo que tinham desenvolvimento normal de inteligência e de linguagem, eram identificados como uma categoria de diagnóstico à parte, chamada *Síndrome de Asperger*. Alguns alunos ainda recebem esse diagnóstico, mas, futuramente, serão diagnosticados como portadores de TEA leve (nível 1). Ela afeta cerca de 1 a 2% da população [...].

Entretanto, é importante destacar que, atualmente, o termo Síndrome de Asperger não é mais utilizado, uma vez que o DSM-5 (APA, 2014) passou a englobá-lo no Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte. Porém, a Síndrome de Asperger ainda prevalecia na Classificação Internacional de Doenças⁶ - CID-10 (OMS, 2019), fazendo parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento até o final de 2021. Somente a partir de janeiro de 2022, com a publicação da 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) pela OMS, o termo Síndrome de Asperger deixou de fazer parte, oficialmente, da nomenclatura médica.

Em razão da nova publicação da CID-11 ter ocorrido somente no ano de 2022, utilizou-se também o antigo termo Síndrome de Asperger na busca pelos referenciais teóricos e documentais para a elaboração dessa pesquisa e do produto educacional. Entretanto, a tradução concluída para o Português da CID-11 somente ocorreu em 14 de fevereiro de 2024. Por isso, ainda é comum encontrar laudos médicos de indivíduos com TEA com a especificação do CID-10.

Pela nova CID-11(OMS, 2022), o Transtorno do Espectro Autista passou a ser identificado pelo código 6A02 em substituição ao F.84 da CID-10 (OMS, 2019). Outra modificação ocorrida foi em relação as subdivisões que se referem a presença ou não de deficiência intelectual (DI) e comprometimento ou não da linguagem funcional. Na CID-11(OMS, 2022), o correspondente ao TEA nível 1 ou a Síndrome de Asperger é identificado pelo código 6A02.0.

Abaixo, segue o quadro comparativo das CID-10 e CID-11, em relação ao TEA e suas subdivisões.

Figura 4 – Comparativo entre a CID-10 e a atual CID-11 para o TEA

F.84	CID-10	6A02	CID-11
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)			Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
F84.0	Autismo infantil	6A02.0	TEA sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.1	Autismo atípico	6A02.1	TEA com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.2	Síndrome de Rett	6A02.2	TEA sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.3	Outro transtorno desintegrativo da infância	6A02.3	TEA com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.4	Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	6A02.5	TEA com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F84.5	Síndrome de Asperger	6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
F84.8	Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento	6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo não especificado.
F84.9	Transtornos Globais do Desenvolvimento Sem Outras Especificações (SOE).		

Fonte: OMS (2022). Adaptado pela autora (2024).

De um modo geral, o TEA é observado a partir da primeira infância e/ou na fase escolar. Para os casos de nível 1 de suporte ou chamados também de “autismo leve”, em que não há perdas significativas do cognitivo, uma grande parcela desses indivíduos é diagnosticada tardiamente na adolescência ou na vida adulta, visto que possuem características e peculiaridades que, no delineamento de uma hipótese diagnóstica pode contemplar outros transtornos ou comorbidades, dificultando a caracterização do autismo e, em alguns casos, levando a um diagnóstico equivocado. Alguns indivíduos somente serão diagnosticados na idade adulta, “talvez levados pelo diagnóstico de autismo em alguma criança da família ou pelo rompimento de relações profissionais ou familiares” (APA, 2014, p. 56).

Cabe ressaltar que não é possível caracterizar uma cura para o TEA, mas os avanços no diagnóstico e nas terapias, especialmente quando iniciadas ainda na infância, vêm proporcionando melhoras relevantes no desenvolvimento e na qualidade

de vida das pessoas com TEA. Nas palavras de Klin (2006, p. 56), o “interesse social pode aumentar com o passar do tempo”. Além disso, as pessoas com TEA que possuem a capacidade cognitiva preservada e alta tendem a desenvolver habilidades sociais e mecanismos que viabilizam a convivência em grupos, formação acadêmica, atividade profissional e constituição familiar.

Contudo, diagnosticar uma pessoa com TEA nível 1 de suporte, é, geralmente, demorado e complexo, exigindo um extenso protocolo de investigação. Seu diagnóstico deve ser clínico e multidisciplinar, compreendendo profissionais de diversas áreas, como: psiquiatra, neuropsicóloga, neurologista, fonoaudióloga e psicóloga, a fim de identificar e emitir um diagnóstico. Para esses indivíduos que possuem a parte cognitiva preservada ou acima da média, pode demorar mais tempo para perceber o autismo e obter o seu diagnóstico. Nas palavras de Padovani e Assumpção Júnior (2010, p.161), ao abordar a Síndrome de Asperger, o diagnóstico “tende a ser descoberto muito mais tarde [...] uma vez que o quadro é mais leve, podendo passar despercebido no início do desenvolvimento”, o que dificulta ações de intervenção, inclusive na escola.

O estudante que apresenta o diagnóstico de TEA nível 1, caracterizado como menos apoio, é considerado “leve”. Contudo, existem críticas ao considerar o termo “leve” para a comunidade autista. Quando um indivíduo com TEA diz que possui o autismo “leve”, como é chamado popularmente o nível 1, para as pessoas leigas passa uma concepção equivocada, sendo entendido que se o TEA é “leve”, não necessita de apoio. A vida é “normal” para esse estudante, julgando não possuir nenhum sofrimento, nenhuma dificuldade. Apenas o considera estranho, esquisito, estressado, tímido ou de poucos amigos. Muitas vezes, até como uma forma de explicação do diagnóstico para os pais, familiares e demais pessoas, acabam por definir como “leve” com o intuito de melhorar a compreensão, ao definir como sendo a forma mais branda desse transtorno.

Mas ao ser habitualmente chamado de “leve”, se transmite uma falsa impressão de que o TEA nível 1 possui pouco ou nenhum prejuízo ao indivíduo. Ainda que o TEA nível 1 seja “invisível” ou pouco perceptível, ele precisa de apoio e acompanhamento da família, da escola e de profissionais, como de um neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo ou psiquiatra. Isso irá depender de suas necessidades.

Como esse indivíduo, na grande maioria dos casos, recebe o diagnóstico tardiamente, não possui o apoio de um psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta

ocupacional e/ou nutricionista multiprofissional ou outro tipo de intervenção de forma precoce para uma melhor qualidade de vida. Além disso, esse diagnóstico, geralmente, vem acompanhado de comorbidades como ansiedade, depressão e/ou TDAH, que necessitam de acompanhamento e tratamento. Às vezes, também, pode vir seguido de dupla excepcionalidade, apresentando concomitantemente Altas Habilidades/Superdotação com outro transtorno ou deficiência. Vai depender das áreas que necessitem de intervenções e/ou suporte, uma vez que gera considerável sofrimento pessoal, limitações e atrasos que impactam diretamente na vida pessoal, social, profissional e acadêmica desse indivíduo.

Além do mais, muitos indivíduos em seu quadro, apresentam outras condições do neurodesenvolvimento mentais ou comportamentais associadas, como:

transtorno de déficit de atenção/hiperatividade; transtorno do desenvolvimento da coordenação; transtornos do comportamento disruptivo, do controle de impulsos ou da conduta; transtornos de ansiedade, depressivo ou bipolar; transtorno de tique ou de Tourette; autolesão; alimentares, da eliminação ou do sono. (APA, 2014, p. 52).

Santos (2008) menciona como é importante que a escola faça uma investigação diagnóstica, a fim de identificar suas características para disponibilizar a melhor forma de intervenção, pois a escola é um ambiente de interação social e de novas regras, situação com maior dificuldade para uma pessoa com autismo, além do despreparo dos educadores e de poucas indicações bibliográficas sobre o tema:

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área.

A convivência da pessoa com TEA é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem, cultural e social. Vygotsky (1991) enfatiza sobre a importância da interação social para a criança com vistas ao seu desenvolvimento e aprendizado. Ele descreve que muitos educadores reconhecem que cada criança possui um ritmo de aprendizagem e com isso, isolam os alunos mais lentos “de seus professores e companheiros através do uso de instrução programada e muitas vezes mecanizada”. Assim, Vygotsky (1991, p. 87) “vê o aprendizado como

um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.”

Independentemente destas questões, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), as principais características do TEA passaram a ser definidas pelos seguintes critérios: déficits persistentes na comunicação social e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, de interesses e atividades. A seguir, tendo como referências Hudson (2021), Pontis (2022), Camargos Jr *et al* (2021), Cunha (2022), DSM-5 (APA, 2014) e Grandin e Panek (2015), será realizada uma breve abordagem sobre esses critérios.

A dificuldade na comunicação social é caracterizada, por exemplo: pelo uso repetitivo da linguagem e dificuldade para iniciar e manter um diálogo, interpretação literal de palavras e frases, dificuldade em entender sarcasmo, ironia, piadas, expressões de duplo sentido e metáforas.

Quanto às deficiências sociais, estas podem possuir, dentre outras, as seguintes dificuldades: interpretar comportamentos, identificar expressões faciais, compreender gestos comunicativos e conversas das outras pessoas, interagir socialmente e fazer amigos, manter o contato visual, expressar suas próprias emoções, seguir as regras sociais, entender as convenções sociais e se adaptar em um ambiente novo.

Os comportamentos repetitivos e restritos são ações que ocorrem de forma repetitiva, rígida ou invariante definidos por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que podem ser motoras, linguísticas, posturais, sensoriais incomuns, interesses restritos, fixos e intensos no comportamento, interesses ou atividades. Podem ocorrer sem explicações racionais, mas a pessoa com autismo sente a necessidade de se expressar em algumas situações de estímulos.

Alguns movimentos estereotipados também podem surgir, incluindo o balançar do corpo e da cabeça de um lado para o outro ou para frente e para trás, o rodopiar, o "flapping" (ou balançar) das mãos e dos braços, o sacudir as pernas ou pés, o bater palmas descontextualizado, os maneirismos com os dedos, o colocar os dedos nos ouvidos ou nos cabelos etc. As causas podem ser diversas, podendo produzir tais estereotipias em situações de ansiedade, sensibilidade sensorial, ociosidade ou excitação.

Esses comportamentos estereotipados são produzidos no sentido de processar

tudo o que se está sentindo e os repetitivos visam a sua autorregulação, podendo a pessoa com TEA estar hiperexcitada, ociosa, ansiosa ou desregulada sensorialmente. Dessa forma, ela produz comportamentos com o objetivo de se autorregular e as ações repetitivas ajudam a pessoa a se reorganizar internamente e processar tudo o que está sentindo.

No contexto escolar, esse estudante pode não conseguir ou ter dificuldade em fazer a apresentação em público do seu trabalho, não responder à chamada, ter uma fala pedante, ter comportamentos excêntricos, ser socialmente isolado ou não gostar de fazer trabalhos em grupos, gerando grande sofrimento emocional em virtude da dificuldade na comunicação e na interação social, ou preferir o mesmo grupo. Às vezes, prefere fazer o trabalho sozinho e são propensos à ansiedade e depressão.

Em determinados momentos pode ficar com dúvidas no conteúdo explicado, nas práticas de laboratórios ou nas provas, mas tem dificuldade em processar a dúvida ou em perguntar. Nem sempre interage com os demais colegas da sala e com seus professores. Também não gosta de trocar de salas, de lugares nem de cadeiras. Um imprevisto ou mudança na rotina escolar pode deixá-lo extremamente ansioso e irritado. Possui dificuldade com o planejamento e a organização, seja nos estudos, seja no horário das aulas, na realização dos trabalhos acadêmicos ou em outros compromissos, chegando na maioria das vezes atrasado ou perdendo data de entrega dos trabalhos e das provas, necessitando de mais tempo para realizar suas atividades, trabalhos e provas.

É comum utilizar abafadores, protetores auriculares ou tapar os ouvidos com as mãos devido ao barulho de algum equipamento no laboratório ou sons que seus colegas fazem na sala de aula, gerando estresse, irritação e desatenção. Quando se sente sobrecarregado por barulhos ou cheiros que não toleram, é muito comum que saiam da sala de aula, do laboratório ou do lugar que estão para se acalmarem, se regularem. Também pode usar óculos em determinados lugares por causa da hipersensibilidade à luz.

Alguns comportamentos desse estudante muitas vezes são resultados de sobrecarga sensorial, podendo ocorrer autolesão, como bater com a cabeça ou se morder; bem como comportamentos disruptivos (grita, se joga no chão, chora); e comportamentos desafiadores, como agredir seus colegas ou figuras de autoridade. Outros podem desenvolver “comportamento motor semelhante à catatonia, que é a lentificação e “congelamento” em meio a ação” (APA, 2014, p. 55).

Conscientizar-se de alguns comportamentos do TEA é necessário para que a escola possa ir além das classificações e rótulos do diagnóstico. É entender que o estudante, enquanto ser humano, é o resultado da complexa interação de aspectos biológicos, psicológicos e sociais, por isso a necessidade de uma abordagem biopsicossocial. O ambiente escolar deve ser prazeroso para esse estudante, instigando-o com novos conhecimentos, principalmente o ensino profissional técnico, de nível médio, que é uma experiência totalmente nova para ele.

Entretanto, a comunicação verbal e não verbal e as interações sociais são muito desgastantes e estressantes emocionalmente. Por isso, a necessidade de apoio e mediação para que esse estudante possa conseguir aprender, de forma mais significativa, proveitosa e respeitosa, com uma educação que elimine barreiras, entenda suas especificidades, enfatize suas habilidades e contemple todos os aspectos de sua vida. A pluralidade e as necessidades específicas de cada estudante com o TEA é a característica que precisa da atenção especial dos profissionais de educação como alerta Grandin (2015, p. 104): “o autismo não é um diagnóstico de “tamanho único”.

Portanto, na presente investigação, considera-se que enquanto a perspectiva clínica busca identificar na pessoa com TEA nível 1 aspectos que representam sua dificuldade ou limitação para se adaptar no convívio social, como sua sensibilidade às questões ambientais, como som e luz ou questões que abordam sua pouca flexibilidade nas relações sociais, ou seja, somente interessa o que lhe causa sofrimento, limitações. Na perspectiva pedagógica, integral, omnilateral e humanizadora³, a educação visa caracterizar vias para desenvolver o ser humano de forma plena, reduzindo ou anulando as causas de seu sofrimento, melhorando seu processo de ensino e aprendizagem, e a falta de ambientação no contexto escolar.

Nesse sentido, a pesquisa aborda a inclusão como um processo de supressão ou redução das barreiras, fazendo uso de uma abordagem pedagógica direcionada para promover o acesso de estudantes com TEA na educação, contemplando a formação do sujeito para que se torne emancipado, sendo capaz de construir o seu projeto de vida e se integrar no coletivo. Um olhar pedagógico para indivíduo e suas

³ Apesar da educação integral, omnilateral e humanizadora não trazerem em suas origens a abordagem da pessoa com deficiência (PcD), será adotada nesta investigação a educação integral, omnilateral e humanizadora no sentido da formação do ser humano nas suas múltiplas dimensões: biopsicossocial e cultural.

potencialidades e aptidões, acreditando que o ser humano é ilimitado, tanto nas suas vontades de superar barreiras, quanto no desejo de alcançar novos patamares em sua vida.

Nessa perspectiva, a valorização de um modelo de educação inclusiva, que atenda aos estudantes com TEA deve ser pautada pela base de uma cultura científica e humanizadora antes da formação específica para a profissionalização. Uma escola que enxerga o indivíduo no coletivo, considerando os aspectos biopsicossocial e cultural na sua formação para o mundo do trabalho, para a vida em sociedade e, especialmente, para a realização de suas capacidades e potencialidades. Aliás, vale a pena refletir:

O que seria um cérebro completamente normal? Um cérebro médio em todos os sentidos, com o número médio de conexões neuronais, o tamanho médio da amígdala e do cerebelo, o comprimento médio do corpo caloso? Provavelmente ele seria muito chato. As diferenças nos tornam indivíduos (Grandin, 2015, p. 101).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, informando desde o método utilizado, o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, os participantes da pesquisa, até os processos para a coleta de dados.

O desenho metodológico proposto para esta pesquisa é de abordagem predominantemente qualitativa, de natureza aplicada, de objetivo exploratório e de procedimento documental⁴ e bibliográfico⁵ sobre o tema.

Na pesquisa apresentada, este desafio ganha novos contornos por ter como referência a análise qualitativa numa perspectiva de educação integral e omnilateral, a partir de uma temática de relevância para a educação – inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista Nível 1, especialmente o antigo transtorno denominado Síndrome de Asperger nos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ.

Enquanto abordagem qualitativa, Minayo (2012, p. 622 - 623) afirma que essa “[...] análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar”. Para compreender, devemos considerar que as pessoas vivem suas experiências circunscritas no âmbito da “história coletiva” em um determinado contexto envolvido pela “cultura do grupo em que ela se insere”. Ao interpretar, o pesquisador está dando continuidade ao ato de compreender, estabelecendo relações para construir conclusões. Com esse viés, dialetizar complementa a tríade pela ênfase na diferença, no contraste, no entendimento das contradições presentes e que marca os “[...] efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses[...]

 (Minayo 2012, p.623).

Complementando, Tozoni-Reis (2010) enfatiza que na abordagem qualitativa os fenômenos educativos na educação escolar, numa concepção de educação crítica, “[...] deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural” pois somente assim, a pesquisa em educação produz “conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora.”

Este estudo é de natureza aplicada, pois a partir do conhecimento produzido

⁴ Consideram-se documentos oficiais, em especial, a legislação e relatórios emitidos por instituições e especialistas relacionados à temática.

⁵ Para a bibliografia, serão considerados os livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados de forma escrita ou eletrônica sobre o tema analisado.

se busca a aplicabilidade na prática do cotidiano institucional, visando solucionar um determinado problema. (Gerhardt e Silveira, 2009, p.35).

O objetivo da pesquisa é ser exploratória, geralmente “[...] constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”, principalmente quando o tema proposto não é muito explorado (Gil, 2008, p.27). É documental, porque analisará documentos como fontes primárias (Lakatos e Marconi, 2003, p.174) e bibliográfica, visto que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p.31).

3.1 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O lócus de realização desta pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituído pela Lei nº 11.892/2008, por mudança do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ), o IFRJ também incorporou o Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP), que pertencia à Universidade Federal Fluminense (UFF). É uma instituição de Educação Básica e Superior, pluridisciplinar e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. Oferece desde cursos técnicos de nível médio até doutorado em diversas áreas. Atualmente, o IFRJ possui quinze *campi* e a Reitoria, a saber:

Figura 5 – Unidades e endereços do IFRJ.

UNIDADE	ENDEREÇO
Campus Arraial do Cabo	Rua José Pinto de Macedo s/nº - Prainha - Arraial do Cabo - RJ.
Campus Belford Roxo	Avenida Joaquim da Costa Lima, s/n, São Bernardo (terreno em frente ao 39º BPM) – Belford Roxo - RJ.
Campus Duque de Caxias	Avenida República do Paraguai, nº120 – Sarapuí - Duque de Caxias - RJ.
Campus Engenheiro Paulo de Frontin	Av. Maria Luiza, s/nº - Sacra Família do Tinguá – Engenheiro Paulo de Frontin – RJ.
Campus Mesquita	Rua Baronesa de Mesquita, S/Nº - Centro - Praça João Luiz do Nascimento (Antiga praça da Telemar) – Mesquita - RJ.
Campus Nilópolis	Rua Coronel Délio Menezes Porto, nº 1045 – Centro – Nilópolis - RJ
Campus Niterói	Estrada Washington Luiz (antiga Estrada do Sapê), nº 1596, área 11-A - Sapê – Pendotiba – Niterói - RJ.
Campus Paracambi	Rua Sebastião Lacerda, s/nº - Centro – Paracambi - RJ.
Campus Pinheiral	Rua José Breves, nº 550 – Centro – Pinheiral - RJ.
Campus Realengo	Rua Carlos Wenceslau, nº 343 – Realengo - Rio de Janeiro - RJ.
Campus Resende	Rua Prefeito Botafogo, s/nº - Comercial – Resende - RJ.
Campus Rio de Janeiro	Rua Senador Furtado, 121 – Maracanã – Rio de Janeiro – RJ.
Campus São Gonçalo	Rua Dr. José Augusto Pereira dos Santos, s/nº, CIEP 436(Neuza Goulart Brizola) - Neves - São Gonçalo - RJ.
Campus São João de Meriti	Rua Vala da Divisa, s/n - Coelho da Rocha - São João de Meriti - RJ
Campus Volta Redonda	Rua Antonio Barreiros, nº 212 - Nossa Senhora das Graças -Volta Redonda - RJ.
Reitoria	Unidade Centro Rua Buenos Aires, 256 -Centro – Rio de Janeiro – RJ; Unidade Praça da Bandeira Rua Pereira de Almeida, 88 - Praça da Bandeira – Rio de Janeiro – RJ.

Fonte: Site do IFRJ. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/>. Acesso em: 07 abr. 2023. Adaptado pela autora (2023).

Os participantes da pesquisa foram os profissionais que atuam na Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Conapne), setor este que atendem aos estudantes

considerados pessoa com deficiência. A pesquisa foi aplicada somente nos onze *campi* do IFRJ que oferecem os Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, abaixo relacionados:

Figura 6 – Unidades do IFRJ e seus respectivos Cursos Integrados

UNIDADE	CURSOS INTEGRADOS
<i>Campus Arraial do Cabo</i>	- Informática - Meio Ambiente
<i>Campus Duque de Caxias</i>	- Petróleo e Gás - Plásticos - Química
<i>Campus Engenheiro Paulo de Frontin</i>	- Informática para Internet
<i>Campus Nilópolis</i>	- Controle Ambiental - Química
<i>Campus Niterói</i>	- Administração - Informática
<i>Campus Paracambi</i>	- Eletrotécnica - Mecânica
<i>Campus Pinheiral</i>	- Agroindústria - Agropecuária - Informática - Meio Ambiente
<i>Campus Resende</i>	- Guia de Turismo
<i>Campus Rio de Janeiro</i>	- Biotecnologia - Alimentos - Farmácia - Meio Ambiente - Química
<i>Campus São Gonçalo</i>	- Administração - Química - Segurança do Trabalho
<i>Campus Volta Redonda</i>	- Automação Industrial

Fonte: Site do IFRJ. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/>. Acesso em: 07 abr. 2023. Adaptado pela autora (2023).

3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS PARA A PESQUISA

Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRJ através do Processo CAAE nº 70689623.5.0000.5268, em 13 de junho de 2023, por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos como participantes, a fim de verificar se os procedimentos éticos foram adotados, conforme

preconiza a legislação e posterior aprovação. Em 12 de julho de 2023, o CEP emitiu parecer favorável à pesquisa, sendo, portanto, aprovada.

Cabe enfatizar que foram realizados os esclarecimentos necessários, com o intuito de compreender a pesquisa, seus objetivos e o produto educacional aos participantes da pesquisa, via e-mail. Foi apresentando o *link* de cada questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cada participante da pesquisa assinalou o seu aceite em participar da pesquisa, antes do preenchimento do Questionário Diagnóstico e do Questionário Avaliativo, via *Google Forms*. Por ser uma pesquisa com participação voluntária, enfatizou-se a não obrigatoriedade da sua participação na avaliação diagnóstica e na avaliação do produto educacional, com possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa, bem como a confidencialidade das suas informações pessoais.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi elaborada em quatro etapas, envolvendo desde o levantamento inicial documental e bibliográfico, passando pela aplicação, coleta e análise dos dados do Questionário Diagnóstico; elaboração, diagramação do *e-book* e apresentação do *e-book*; aplicação, coleta dos dados e análise dos dados do Questionário Avaliativo; até os possíveis ajustes no *e-book* e em sua diagramação final. Desse modo, as Etapas da Pesquisa foram divididas, da seguinte forma:

Figura 7 – Etapas da pesquisa e execução

ETAPAS	EXECUÇÃO
Etapa 1	▪ Levantamento documental e bibliográfico sobre o tema; ▪ Elaboração do <i>e-book</i> (conteúdo).
Etapa 2	▪ Aplicação do questionário diagnóstico aos participantes da pesquisa, seu objetivo foi uma análise diagnóstica sobre o tema do produto educacional proposto (primeira fase); ▪ Análise das respostas dos participantes da pesquisa, referente ao questionário diagnóstico. A partir das respostas obtidas levantou-se as informações necessárias que subsidiou na elaboração do <i>e-book</i> (primeira fase); ▪ Levantamento documental e bibliográfico sobre o tema; ▪ Elaboração do <i>e-book</i> (conteúdo).
Etapa 3	▪ Apresentação do <i>e-book</i> e aplicação do questionário avaliativo aos participantes da pesquisa, com o objetivo de avaliar o produto educacional (segunda fase); ▪ A partir das respostas obtidas sobre o <i>e-book</i> nos questionários avaliativos pelos participantes da pesquisa, realizou-se a análise desses dados (segunda fase).
Etapa 4	▪ Ajustes do <i>e-book</i> e da diagramação final.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Tanto o questionário diagnóstico quanto o questionário avaliativo foram aplicados no formato on-line, utilizando-se o aplicativo *Google Forms*, com o *link* de acesso encaminhado por e-mail a cada Conapne dos onze *campi* selecionados, a fim de facilitar sua aplicabilidade devido à grande distância entre os *campi* do IFRJ. Para essas duas avaliações foram utilizados questionários semiestruturados, compostos por questões abertas e fechadas, visando obter informações que subsidiaram a construção do produto educacional. Para Gil (2008), é através de um questionário que podemos adquirir informações, como: "conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc."

A participação dos profissionais da Conapne na pesquisa foi estruturada em duas fases: na primeira fase, foi aplicado um Questionário Diagnóstico (Apêndice A), visando compreender o contexto, a formação desses participantes da pesquisa, o conhecimento dos participantes sobre o tema, dificuldades de inclusão escolar dos estudantes com TEA nível 1 e alguns dados para subsidiarem o produto educacional. A partir dos resultados obtidos nessas informações do questionário diagnóstico nas

análises documentais e bibliográficas sobre o tema proposto, bem como algumas orientações pedagógicas, resultou-se, inicialmente, na elaboração de um guia pedagógico; sendo, posteriormente, alterado para um *e-book*, dado a quantidade de conteúdos apresentados sobre o tema.

Os dados gerados do questionário diagnóstico foram investigados, mediante a análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 48), que se refere a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens

Para tanto, utilizou-se a análise categorial das respostas obtidas, à luz das três etapas propostas na análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e o tratamento das informações, que contribuíram para a elaboração dos conteúdos apresentados no *e-book*.

A segunda fase foi a avaliação desse produto educacional. A participação desses profissionais na pesquisa ocorreu mediante a disponibilização, via e-mail, do *e-book* intitulado: *Transtorno do Espectro Autista: práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional*. Sua avaliação deu-se por meio da aplicação de um Questionário Avaliativo, visando compreender o perfil dos participantes da pesquisa e a avaliação do produto educacional com possíveis sugestões e adequações.

Para a análise dos dados do Questionário Avaliativo sobre o produto educacional foi utilizada as quatro camadas de Mendonça *et al*, (2022, p.9), que são: a camada conceitual, a camada didático-pedagógica, a camada comunicacional e a camada estético e funcional como referencial metodológico, sendo seus resultados analisados à luz dos referenciais teóricos dessa pesquisa.

4. PRODUTO EDUCACIONAL: APRESENTAÇÃO, RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para a elaboração do *e-book* como produto educacional foram realizadas as seguintes etapas:

Figura 8 – Etapas de elaboração do produto educacional

ETAPAS	ELABORAÇÃO
Etapa 1	▪ Pesquisa documental e bibliográfica; ▪ Informações obtidas após aplicação, coleta e análise dos dados do questionário diagnóstico; ▪ Elaboração do Produto Educacional (conteúdo).
Etapa 2	▪ Confeção do <i>e-book</i> por pessoa especializada.
Etapa 3	▪ Apresentação do <i>e-book</i> e avaliação desse produto educacional pelos participantes da pesquisa, mediante aplicação de um questionário avaliativo.
Etapa 4	▪ Finalização do <i>e-book</i> e ajustes como produto educacional; ▪ Apresentação e validação do <i>e-book</i> como produto educacional na Defesa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.1.1 Aplicação, geração de dados e análise do Questionário Diagnóstico

A Etapa 1 da elaboração do produto educacional foi realizada em outubro de 2023 mediante o envio de e-mail apresentando à referida pesquisa aos profissionais da Conapne, localizados nos onze *campi* do IFRJ que possuem Cursos Integrados. Nesse e-mail continha instruções e o *link* de acesso para a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa e o Questionário Diagnóstico (Apêndice A), sendo este último semiestruturado, composto por meio de perguntas fechadas e abertas, a ser respondido no formato online através do aplicativo *Google Forms*, visando uma análise diagnóstica sobre o atual contexto, formação dos participantes da pesquisa, o conhecimento dos participantes sobre o tema, dificuldades e demandas desses profissionais sobre o tema. Dos onze *campi* do IFRJ, sete responderam o Questionário Diagnóstico. Assim, a análise de conteúdo foi realizada, de acordo com Bardin (2016), da seguinte forma:

Figura 9: Fases da Análise de Conteúdo do Questionário Diagnóstico aplicado

Pré-análise	Exploração do material	Tratamento dos dados
• Organização dos dados brutos; • Hipóteses; • <i>Leitura flutuante</i>.	• Recorte das unidades de registro; • Categorização.	• Inferência; • Interpretação com base no referencial teórico.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024 (adaptado de Bardin, 2016).

4.1.1.1 Pré-análise

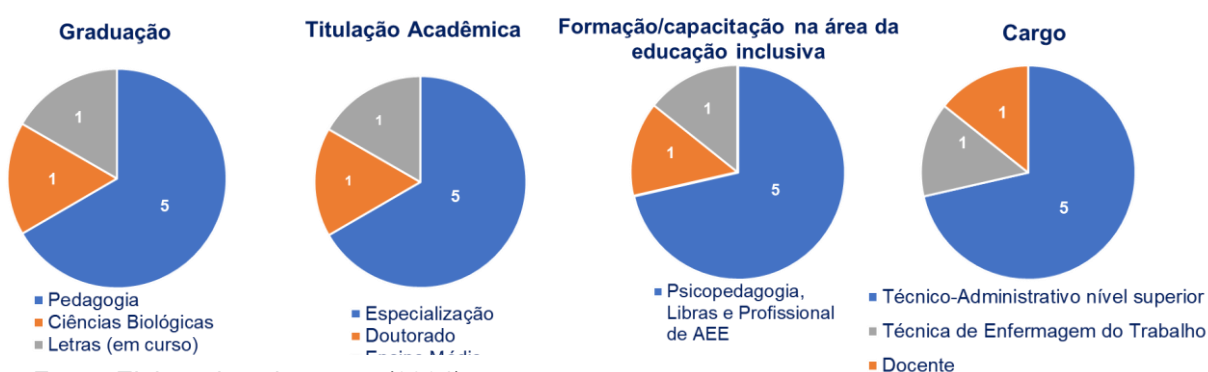
Enquanto primeira etapa da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), a pré-análise do Questionário Diagnóstico, preenchido pelos servidores da Conapne, iniciou-se pela organização dos dados brutos gerados pelas respostas e por uma leitura flutuante, com o intuito de conhecer e familiarizar-se com o material. A formulação de hipóteses é de que os participantes da pesquisa, numa análise superficial, não possuem muito conhecimento acerca do TEA nível 1, revelando a necessidade de compreensão das especificidades acerca do tema.

4.1.1.2. Exploração do material

Quanto a exploração do material, segunda etapa da análise de conteúdo, houve o recorte das unidades de registro, que são temas, frases ou palavras significativas nas respostas dos questionários e a categorização dos dados analisados. Para viabilizar a caracterização das Conapnes com o perfil dos seus profissionais, estruturas e principais demandas, optamos em dividir a análise nas seguintes categorias:

a) Perfil profissional

Gráfico 3 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa



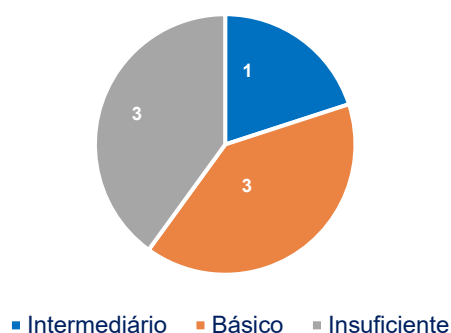
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na categoria perfil profissional, ao explorar os dados percebeu-se a “Especialização” como a formação acadêmica predominante entre os profissionais respondentes, enquanto a graduação em Pedagogia é majoritária nos participantes da pesquisa. Em relação a formação ou capacitação na área de educação inclusiva, a metade dos participantes possuem alguma formação voltada para este contexto (Pós-graduação em Psicopedagogia, Libras e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - AEE). No que diz respeito ao cargo, a predominância é de técnicos-administrativos e de nível superior com, no mínimo, 5 (cinco) anos trabalhando na área de educação e, pelo menos, há 4 (quatro) anos atuando na Conapne do IFRJ.

b) Domínio da temática.

Gráfico 4 – Nível de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista

Nível de conhecimento sobre o TEA



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No que se refere ao nível de conhecimento sobre o TEA nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a grande maioria dos participantes da pesquisa respondeu possuir um nível de conhecimento básico e insuficiente quanto ao tema.

c) Documentos norteadores.

Gráfico 5 – Conhecimento de documentos sobre o TEA

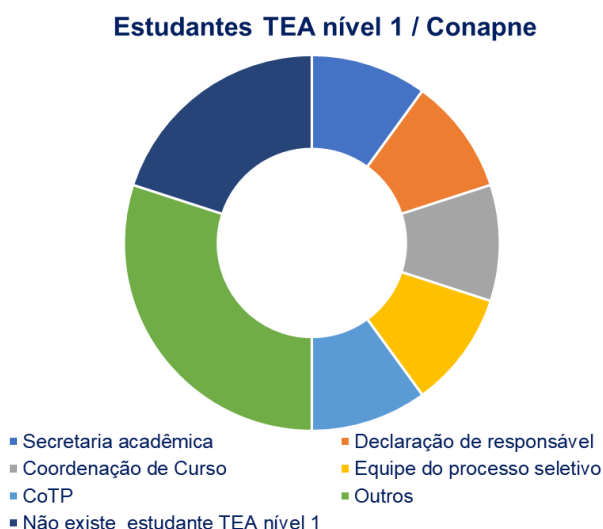
Documentos sobre o TEA

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quando indagados sobre o conhecimento da existência de algum documento, protocolo ou orientação sobre o TEA nível 1 de suporte na Conapne ou no âmbito do IFRJ, a grande maioria dos participantes da pesquisa responderam que não possuem conhecimento acerca de algum documento sobre esse assunto e que algumas pesquisas sobre TEA são realizadas em documentos externos à instituição.

d) Normas e procedimentos.

Gráfico 6 – Conhecimento do *campus* sobre estudantes com TEA



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

No que tange a existência de estudantes com TEA nível 1 em seu *campus*, a maioria dos participantes da pesquisa responderam que existem estudantes com TEA nível 1 na EPTNM e que a Conapne toma conhecimento desses estudantes por meio

da Coordenação do Curso, por declaração de responsável, através da Secretaria Acadêmica, da equipe do processo seletivo (que sinaliza sobre a matrícula de estudantes PcD), através da Coordenação Técnico-Pedagógica (COTP), quando o diagnóstico é feito após a matrícula ou outros meios não especificados pelos participantes da pesquisa. Em dois *campi*, os participantes informaram que no momento, não existem estudantes com TEA nível 1.

A Conapne faz o acolhimento a partir do contato com esses estudantes para verificar quais são as suas necessidades específicas e desenvolvendo o Plano de Ensino Individual (PEI). A orientação ao docente visando a inclusão desse estudante na sala de aula ocorre mediante reunião individual com o professor, apresentando as necessidades específicas do estudante com TEA nível 1 e esclarecendo as dúvidas do professor.

No que se refere a conscientização da Comunidade Escolar sobre estudantes com TEA nível 1, alguns responderam que trabalham com a sensibilização da comunidade escolar através de oficinas, palestras ou rodas de conversas, outros respondentes informaram que o tema é recente e um outro informou que precisa capacitar os servidores e demais profissionais qualificados para isso.

e) Infraestrutura.

No que tange aos principais fatores que contribuem no processo de inclusão de estudantes com TEA nível 1 de suporte, numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora, os dados apontam para que haja a desburocratização para contratação de serviços e aquisição de materiais necessários para o acolhimento e permanência desses estudantes PcD, além da necessidade de disponibilização de espaços físicos adequados, como sala de atendimento, sala de recursos multifuncionais com diversos materiais pedagógicos e especializados, maior número de profissionais com formação em AEE e outros profissionais especializados e treinamento, atualização e capacitação constante dos servidores com o propósito de preparar a instituição para o acesso e permanência desses alunos.

f) Expectativas e demandas.

Ao indagar se a disponibilização de um *e-book* poderia contribuir com o aprimoramento dos profissionais da Conapne para o processo da inclusão de estudantes com TEA nível 1 de suporte, os participantes da pesquisa responderam

que sim, pois seria um documento norteador para as suas ações na instituição. Quanto aos conteúdos fundamentais a serem abordados nesse produto educacional para contribuir com o aprimoramento dos profissionais da Conapne na inclusão dos estudantes com TEA nível de suporte, foram indicadas orientações sobre o TEA nível 1 e informações importantes para a vida acadêmica, como atender ao aluno e sua família e sugestões de tecnologias assistivas.

4.1.1.3 Tratamento dos dados

Na última etapa, que é o tratamento dos dados, ocorreu a inferência onde esses resultados são analisados e tratados de forma que sejam significativos para a pesquisa.

Com relação a categoria “perfil profissional”, cabe destacar que, apesar do predomínio de profissionais com formação na área da educação e com algum tipo de especialização em educação especial, ainda é primordial a incorporação de mais servidores especializados e capacitados nas Conapnes, assim como investimentos da instituição na formação continuada, especialmente em cursos direcionados à atualização e qualificação daqueles que já atuam nesses setores, a fim de atender a todos os estudantes PcD, orientar os professores da educação básica e profissional, como também à toda comunidade escolar, promovendo uma educação inclusiva.

No caso dos estudantes com TGD, em especial o TEA, se faz necessária uma capacitação mais específica, pois são discentes que podem apresentar quadros completamente distintos, apesar de compartilharem o mesmo tipo de transtorno. Cabe enfatizar, ainda, que as necessidades específicas de cada indivíduo precisam de uma análise inicial e acompanhamento permanente até a conclusão do curso.

Sobre essa questão, vale lembrar a importância que os profissionais de cada Conapne possuem na dinâmica e no apoio da formação dos docentes, atuando na orientação e suporte às práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes PcD. A própria LDB nº 9.394/96 já dispõe em seu Art. 59, Inciso III (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), sobre a importância dos sistemas de ensino em ter professores especializados e capacitados para atender aos estudantes da educação especial:

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB nº 9.394, 1996).

Na categoria “domínio da temática”, pode-se observar que os profissionais da Conapne possuem um conhecimento básico e deficiente sobre o TEA nível 1. Inclusive, pelo discurso de alguns participantes, pode perceber que responderam generalizando o TEA e não entendendo a diferenciação desse nível de suporte.

Analisou-se os resultados das categorias à luz dos autores discutindo as dimensões de formação profissional, infraestrutura etc. (categorias), com o objetivo de desenvolver um *e-book* que atendem as necessidades específicas do IFRJ.

Destarte, essas informações foram essenciais para a pertinência e condução dessa pesquisa. Com esses dados obtidos nessa Etapa 1, bem como as análises documentais e bibliográficas sobre o TEA nível 1 de suporte, subsidiaram a construção do produto educacional. Nesse caso, um *e-book* poderia auxiliar em seu aprimoramento, uma vez que não existe, no âmbito do IFRJ, um documento orientador para esses servidores.

4.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa teve como proposta de produto educacional a elaboração de um *e-book* intitulado: *Transtorno do Espectro Autista: práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional*. Esse *e-book* é um recurso que visa contribuir para o aprimoramento dos profissionais das Conapnes do IFRJ sobre o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especificamente o nível 1 de suporte dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora.

O *e-book* foi elaborado a partir dos resultados obtidos nas análises documentais e bibliográficas sobre a temática abordada, das informações obtidas do questionário diagnóstico e de contribuições pedagógicas sobre o tema da pesquisa. Para tanto, fez-se necessário apresentar as bases conceituais que nortearam o *e-book*.

Para refletir sobre a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva de educação integral e omnilateral, é preciso entendê-la nas categorias trabalho e educação, compreendendo o trabalho enquanto princípio educativo em seu sentido ontológico. Dessa forma, Saviani (2007), enfatiza que o

trabalho é a ação do homem sobre a natureza, pois ao aprender a transformar e adequar os elementos da natureza para suprir suas próprias necessidades, este procedimento passou a ser o seu processo educativo ao longo das gerações.

A concepção de formação integral, na EPTNM, em especial dos Cursos Integrados, representa muito mais do que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional. Segundo Ciavatta (2014, p. 197), a formação integral visa expressar uma luta para superar o dualismo estrutural, a divisão da sociedade em classes, a separação entre a formação para o trabalho manual e o trabalho intelectual. É instituir um ensino médio que contemple a ciência, a vida, o trabalho e a cultura, dando novo sentido para os estudantes e superando as desigualdades das classes sociais.

Ciavatta (2014) expõe que em relação a educação omnilateral, esta significa a formação plena do cidadão compreendendo todas as suas dimensões, é “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Para expressar uma educação humanizadora, buscou-se os ensinamentos de Freire (1999), que visa entender o estudante como um ser humano capaz de pensar, dialogar, problematizar e fazer escolhas, e não como um autômato, pronto para ser “programado” para reproduzir o que aprendeu. Uma educação para o trabalho que liberta requer uma escola que inclua o ser humano, suas diferenças e necessidades.

Uma educação humanizadora pode ser expressada também no sentido de acolhimento, de empatia, de melhorias nos relacionamentos entre as pessoas, de afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, propiciando o engajamento de todos os envolvidos da comunidade escolar, desde os alunos à gestão, na formação integral desses discentes para a vida, para a coletividade e para o mundo do trabalho.

Como educação inclusiva, presume-se o direito de todos à educação. Uma escola inclusiva significa incluir todos os alunos juntos, sem distinção. (Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994).

Com o ingresso de estudantes com TEA no ensino regular, ocorrem diversos desafios para a educação, “desde os relacionados aos dispositivos legais, a prática social da escola, bem como a relação família-escola.” (BARBOSA, 2018). Diversos são os obstáculos em nossa sociedade que estas pessoas vivem para garantir os seus direitos de frequentar e se formar.

Nessa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora, deve-se

conceber uma educação ao aluno com TEA dos Cursos Integrados do IFRJ como uma forma de inclusão, não apenas para a formação técnica desses estudantes para o mercado de trabalho mas como sendo uma formação muito mais abrangente, acolhedora, levando em consideração não somente os aspectos técnicos do ensino e aprendizagem do curso, mas dele enquanto estudante, futuro trabalhador, enquanto ser humano crítico com todas as suas especificidades e potencialidades, visando uma educação libertária. Uma educação integral que objetiva a formação do ser humano para e no mundo do trabalho.

Se faz urgente uma educação profissional que traga para o centro do processo de formação para o trabalho o **ser humano**. Uma educação para o trabalho que liberta requer uma escola que inclua o ser humano, suas diferenças, individualidades e necessidades. Uma educação que entende o ser humano como um ser inacabado, em constante processo de humanização e entende também que aprender faz parte da formação do sujeito em seu processo de humanização para uma educação libertária.

Assim, a intencionalidade pedagógica deste produto educacional tem o objetivo de ser um material de referência quanto a inclusão, a eliminação de barreiras, a acessibilidade desses estudantes com TEA nível 1, suas principais características, legislação, referências, *sites* e instituições recomendadas sobre o tema, além de orientações pedagógicas e estratégias, dentre outros, visando contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne do IFRJ sobre o assunto abordado.

Para tanto, escolheu-se como produto educacional a confecção de um *e-book*, uma vez que é de fácil disponibilização e acesso. Este produto educacional poderá ficar disponível na Biblioteca Virtual do IFRJ e na Conapne de cada *campus*. Por se tratar de um *e-book*, este produto educacional pode ser utilizado de forma individual ou apresentado coletivamente. Inicialmente, ele foi pensado para os profissionais da Conapne do IFRJ, mas pode atender inclusive aos alunos de diversos cursos, como o Curso de Neuroeducação/Campus Mesquita, aos possíveis educadores e demais instituições ou qualquer pessoa interessada nesse tema.

4.3. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é um *e-book* intitulado *Transtorno do Espectro Autista:*

práticas pedagógicas inclusivas na Educação Profissional, sendo parte integrante da pesquisa denominada *Por uma educação integral e inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: contribuições para os profissionais da Conapne*, desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - *campus* Mesquita, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Esse *e-book* é um recurso que visa contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne do IFRJ, servindo como material instrutivo no processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especificamente o nível 1 de suporte dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora. Abaixo, segue a imagem da capa do *e-book*:

Figura 10 – Capa do e-book



Fonte: Autora (2024).

Seu conteúdo foi desenvolvido com base em análises documentais e

bibliográficas de sugestões obtidas através das respostas do Questionário Diagnóstico aplicado a Conapne do IFRJ e de contribuições pedagógicas sobre o tema da pesquisa.

O *e-book* possui 104 páginas com conteúdo diversificado, apresentando desde as bases conceituais da EPTNM, passando pelas definições e políticas públicas sobre inclusão escolar para pessoa com deficiência, assuntos sobre o Transtorno do Espectro Autista, em especial o nível 1 de suporte, até algumas práticas pedagógicas que poderão subsidiar os profissionais da Conapne do IFRJ, mas também para educadores, discentes, demais instituições ou qualquer pessoa interessada neste tema.

Optou-se pela confecção de um *e-book* como produto educacional, devido ao fácil acesso e disponibilização, com a finalidade de ser um Recurso Educacional Aberto (REA).

Figura 11 – Índice do e-book

Índice	
APRESENTAÇÃO	6
1. BASES CONCEITUAIS DA EPTNM	7
↳ Formação integral, omnilateral e humanizadora na EPTNM	7
↳ Refletindo sobre a EPTNM no contexto da inclusão	9
2. DEFINIÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS	12
↳ Paradigmas de assistência à pessoa com deficiência	12
↳ Modelos médico, social e biopsicossocial de interpretação da deficiência	13
↳ Inclusão educacional	14
↳ Pessoa com deficiência (PCD)	15
↳ Capacitismo	16
↳ Barreiras	18
↳ Acessibilidade	22
↳ Desenho universal para aprendizagem (DUA)	24
↳ Fundamentos legais sobre inclusão e TEA na EPTNM	26
↳ CONAPNE	34
3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	36
↳ Definição e diagnóstico do transtorno do espectro autista	36
↳ Causas do TEA	40
↳ Prevalência do autismo	41
↳ Símbolos do autismo	42
↳ A gênese do autismo	45
↳ Transtorno do espectro autista nível 1 de suporte	49
↳ Principais características	54
↳ Comorbidades associadas ao TEA nível 1	58
↳ TEA em meninas	58
↳ Termos utilizados no TEA	60
↳ Mitos x verdades do TEA nível 1	65
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTE COM TEA NÍVEL 1 NA EPTNM	67
↳ Eliminação de barreiras para estudante com TEA nível 1	67
↳ Eliminação de barreiras arquitetônicas	67
↳ Eliminação de barreiras nas comunicações e na informação	68
↳ Eliminação das barreiras atitudinais	69
↳ Eliminação das barreiras tecnológicas	70
↳ Eliminação das barreiras metodológicas	70
↳ Documentos utilizados pela CONAPNE do IFRJ	70
↳ Elaboração do plano educacional individualizado (PEI)	71
↳ Disponibilização de material	71
↳ Adaptação de atividades	72
↳ Adaptação de provas	74
↳ Eliminação de barreiras instrumentais	75
↳ Inclusão de estratégias pedagógicas para estudante com TEA na EPTNM	76
↳ Mais informações sobre o transtorno do espectro autista	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	86
ANEXO I - Ficha de Identificação do(a) Estudante	90
ANEXO II - Registro de Atendimento Inicial a Estudante com Necessidades Específicas (RAI)	93
ANEXO III - Plano Educacional Individualizado (PEI)	98
ANEXO IV - PEI Registro de Atividades Docentes	99
ANEXO V - Registro de Atendimento do NAPNE	101
ANEXO VI - Cartaz sobre Transtorno do Espectro Autista	103
ANEXO VII - Cartaz sobre o que é Capacitismo	104

Fonte: Autora (2024).

Na elaboração e confecção desse *e-book*, foram pensadas algumas estratégias

projetadas para um indivíduo com TEA nível 1 de suporte. Assim, evitou-se utilizar grandes blocos de textos, sendo a preferência escrever, de forma clara e objetiva, cada conteúdo trabalhado. Foram utilizadas cores predominantemente neutras, como o azul, com alguns pequenos toques de outras cores, a fim de não causar distrações ou muitos estímulos visuais. Também procurou-se utilizar marcadores e layouts mais simples.

Figura 12 – Elaboração e confecção do e-book com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte



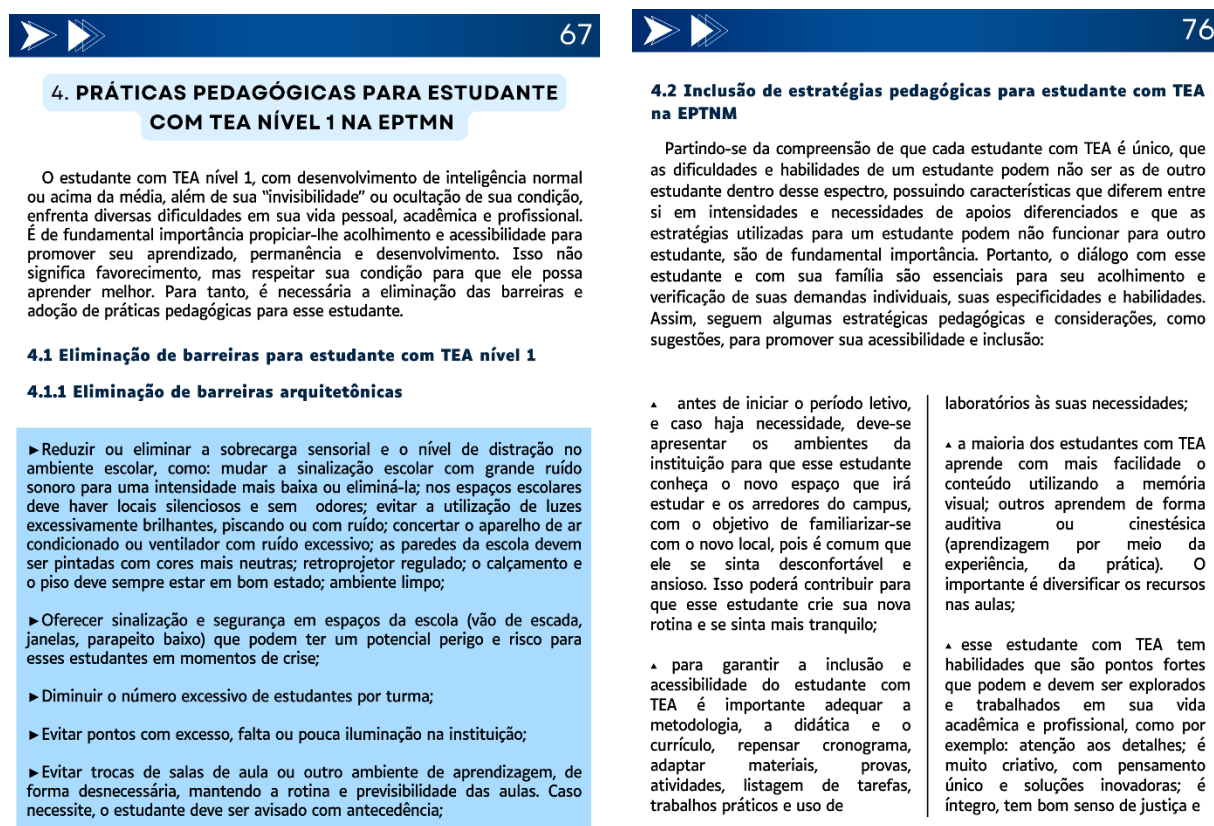
Fonte: A autora (2024).

Figura 13 - Elaboração e confecção do e-book com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte (continuação)



Fonte: A autora (2024).

Figura 14 - Elaboração e confecção do *e-book* com algumas estratégias para indivíduos com TEA nível 1 de suporte (continuação)



Fonte: A autora (2024).

Além dos conteúdos descritos, o *e-book* possui informações para quem desejar se aprofundar um pouco mais sobre o tema, indicando, por exemplo: *sites*, filmes, séries e pessoas famosas que possuem TEA nível de suporte 1. Em seus anexos, estão os formulários que a Conapne utilizará, em breve, para atendimento de seu público-alvo, que são pessoas com deficiência. Os últimos anexos são cartazes sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre o capacitismo, que podem ser impressos para divulgação e conscientização da comunidade escolar.

Figura 15 – Informações complementares no *e-book*

83

Séries

- Atypical;
- The big band theory;
- Uma advogada extraordinária;
- The Good Doctor;
- The Chosen;
- A Caminho do Céu;
- Tudo bem não ser normal;
- Parenthood;
- Amor no Espectro.

A still from the Netflix series "Atypical". It shows a young man with dark hair, wearing large black headphones and a light blue hoodie over a grey shirt. He has a serious expression. In the background, another person is partially visible, and there's a sign that says "HIGHWAY" on a wall.

Imagem da série "Atypical". Fonte: Netflix, 2017.

Pessoas famosas com TEA

- Anthony Hopkins;
- Keanu Reeves;
- Dan Aykroyd;
- Bill Gates;
- Elon Musk;
- Leticia Sabatella;

A portrait of actor Keanu Reeves. He is shown from the chest up, wearing a formal black tuxedo jacket, a white dress shirt, and a black bow tie. He has long, dark hair and a beard, and he is looking directly at the camera with a slight smile. The background is slightly blurred, showing what appears to be a red carpet event with a golden stanchion.

Keanu Reeves. Fonte: Marca.

104

ANEXO VII – Cartaz sobre o que é Capacitismo

O que é CAPACITISMO?

São situações, atitudes e ações preconceituosas, discriminatórias e violentas contra a pessoa com deficiência (PcD), abrangendo desde a invisibilização até a forma como todas tratam essas pessoas.

Frases preconceituosas:

"Nossa, nem parece que você tem deficiência!"
"Achei que você era normal."
"Você falou bem parece que é surdo!"
"Já sei que foi chamado..."
"Esso pessoal é um exemplo de superação!"
"Mesmo deficiente, ela consegue fazer tudo."
"Ele não usa de joia sem-linha."
"Você é retardado, idiota, mongoi, imbecil!"

Atitudes capacitistas:

Trotar a pessoa com deficiência de forma infantilizada ou preconceituosa, julgar que ela é inferior aos demais, pessoas, que não é capaz de trabalhar, de se relacionar, de materiar, de estudar e de se divertir,

Barreiras que impedem a PcD:

- Infraestruturas: estradas não aptas para cadeirantes e pessoas em cadeira de rodas; quiosques;
- Transporte público: 2 níveis; Baixos rampas; ausência de elevadores;
- Redes de transporte, ruas, calçadas e informações;
- Serviços e rede de comunicação de vídeo-texto;
- Atividades;
- Campanhas, eventos, programas com linguagem acessível;
- Museus, parques, locais de lazer e recreação;
- Eventos da mídia em geral.

NÃO SEJA CAPACITISTA!

Não agaste nem incute pessoas com deficiência:

- Respeite as opiniões preferências para PcD;
- Não use termos pejorativos;
- Não utilize termos incorretos para PcD;
- Não faça ou não se permita comentários.

Fonte: A autora (2024).

4.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional tem como objetivo verificar a aplicação do produto educacional e sua adequação às finalidades da pesquisa. Para isso, a avaliação foi realizada mediante a apresentação e disponibilização do *e-book* e a aplicação do Questionário Avaliativo a ser preenchido de forma on-line pelos participantes da pesquisa, que foram os profissionais da Conapne do IFRJ.

Nesse sentido, a avaliação seguirá a perspectiva de Mendonça *et al* (2022), que apontam quatro camadas que o *e-book*, enquanto produto educacional, deve ter: conceitual, didático-pedagógico, comunicacional, estético e funcional.

Para tanto, a camada conceitual do *e-book* está pautada nos teóricos utilizados, são "os aspectos conceituais e técnico-tecnológicos" que proporcionará o entendimento do conteúdo indicado por parte dos participantes da pesquisa, bem como sua organização e propósito a que se destina. Cabe salientar que os participantes da pesquisa podem ter conhecimentos anteriores sobre o tema. Nesse

caso, o produto educacional não ensinará, mas contribuirá, no sentido de ressaltar os conceitos que serão propostos. O produto educacional também deve conter informações para os iniciantes e para aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos.

A camada didático-pedagógica versa sobre orientações e recursos que abarcam o processo ensino-aprendizagem ou a formação proposta, no intuito de alcançar o objetivo pretendido:

Trata-se de "estabelecer um caminho no qual o público-alvo tenha maior potencial para alcançar os benefícios da aprendizagem ou da formação, dado o propósito para o qual o produto educacional foi concebido" (MENDONÇA et al, 2022, p. 10).

Em relação a camada comunicacional, esta se relaciona aos aspectos de como o conteúdo será abordado, levando em consideração o público-alvo a quem se destina. A comunicação deve ser diferente da utilizada na dissertação, pois o público-alvo será a banca examinadora. Assim, o conteúdo deverá ser comunicado de forma clara e para os participantes da pesquisa, a fim de compreendê-lo. E, caso deseje, o produto educacional poderá ser replicado.

No que concerne à camada estética e funcional, sua atribuição é tornar o produto educacional apreciável, atrativo, harmonioso, com o intuito de facilitar o processo de compreensão, ser de fácil utilização e acessível. É o aspecto da comunicação visual aliada aos aspectos do design utilizados no produto educacional, visando a sistematização e diferenciação de outros produtos.

Assim, a expectativa foi que o produto educacional produzido contemplasse todas as quatro camadas propostas por Mendonça *et al* (2022), demonstrando a gama de conhecimentos articulados e a complexidade que permeia a produção de um produto educacional para um mestrado profissional.

4.4.1 Metodologia de construção e avaliação do produto

A dissertação aborda a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com o aporte do ensino integral, *omnilateral* e humanizado. Como produto educacional, a proposta foi o desenvolvimento de material

pedagógico a partir de questões identificadas junto as equipes dos profissionais das Conapnes do IFRJ, que associadas à pesquisa bibliográfica e documental, forneceriam as bases para a construção da trilha a ser percorrida durante a pesquisa.

Para a construção e avaliação do produto educacional foram estabelecidas duas etapas junto ao público-alvo: a primeira incluiu a definição e identificação das principais questões sobre inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1, junto as equipes dos profissionais das Conapnes do IFRJ. A segunda etapa consistiu na avaliação desse produto educacional por esses profissionais, com o envio do *e-book* para os *campi*.

Na primeira etapa do estudo foi encaminhado um Questionário Diagnóstico para as Conapnes de 11 *campi* do IFRJ, tendo 7 retornado no prazo estabelecido, conforme abordado no item 4.2 desta dissertação. Entretanto, cabe ressaltar a importância que esta etapa teve no delineamento do produto. Como passaremos a apresentar, as informações prestadas e as questões suscitadas nesta etapa foram fundamentais na seleção e definição do conteúdo a ser trabalhado, o que gerou uma mudança no perfil do produto educacional, passando de guia pedagógico para *e-book*. O objetivo foi contemplar de forma mais ampla as demandas das Conapnes sobre tema.

Para a avaliação do produto educacional, segunda etapa do processo, o *e-book* foi encaminhado para as Conapnes de 11 *campi* do IFRJ, acompanhado por um Questionário Avaliativo que, após o prazo estabelecido, apresentou o retorno de 6 equipes de profissionais das Conapnes do IFRJ.

O desenho metodológico que subsidiou a segunda etapa - o processo de avaliação dos profissionais da Conapne - está referendado nos estudos de Mendonça *et al* (2022) que a partir dos modelos de Kaplún (2003) e de Filatro e Cairo (2015), estabelecem que um produto educacional deve conter, como estrutura básica, quatro camadas:

A *camada conceitual* está relacionada com a identificação dos aspectos conceituais e técnico-tecnológicos que favorecem o entendimento do conteúdo do PE pelo público-alvo, de como o produto educacional está constituído e qual o seu propósito. [...] É importante que essa camada ofereça indicações de estudo para aqueles que são iniciantes e também para os que desejam aprofundar conhecimento nos assuntos.

A *camada didático-pedagógica* proporciona orientação sobre o itinerário formativo ou sobre o percurso de ensino-aprendizagem que deve ser seguido a fim de alcançar o propósito para o qual o produto foi construído. Esta camada proporciona uma articulação sistemática

das informações e recursos que devem estar disponíveis no produto, possibilita um caminho para o alcance dos objetivos pretendidos da aprendizagem ou da formação.

A *camada comunicacional* está diretamente relacionada a como nos comunicamos com o público-alvo para quem o nosso produto educacional foi desenvolvido [...] Esta camada é a “voz” do produto que dialoga com o leitor e o conduz no processo de apreensão.

A *camada estético e funcional* diz respeito aos elementos empregados no produto que o tornam aprazível, harmonioso, eficaz, gerando não apenas identificação com o público-alvo, mas conferindo-lhe melhor compreensão, usabilidade e facilidade de acesso [...] (Mendonça *et al*, 2022, p.9).

Através do envio do questionário avaliativo por e-mail aos profissionais das Conapnes do IFRJ, utilizando o aplicativo *Google Forms* e o recebimento e tratamento dos dados recebidos, o produto educacional foi avaliado e obteve os resultados que serão apresentados a seguir.

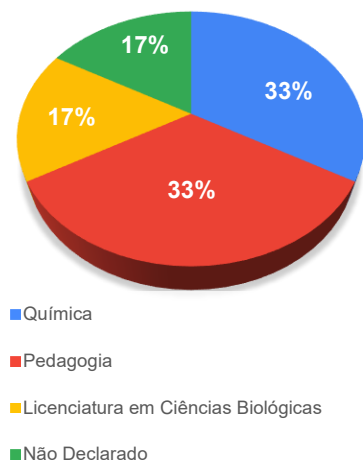
4.4.2. Resultados do Questionário Avaliativo

I – Perfil dos participantes da pesquisa

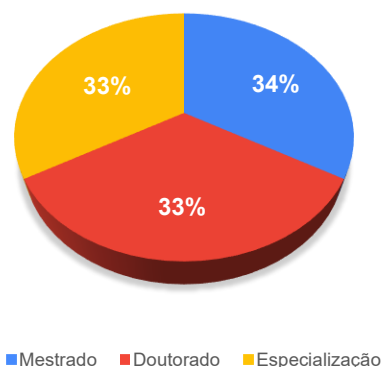
O desenvolvimento do produto educacional tem como característica atender, prioritariamente, mas não exclusivamente, os profissionais que atuam na Conapne do IFRJ, como já indicado anteriormente. Corroborando com o pensamento de Vilaronga *et al* (2021, p. 287), a expectativa é que os NAPNE

coordenem ações inclusivas e busquem promover o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes (...), envolvendo a construção de uma cultura de convivência, respeito a diversidades e eliminação de barreiras educacionais e atitudinais para, assim, resultar na inclusão social e educacional dos alunos.

A finalidade é ter uma Conapne que apoie os estudantes na inclusão, o que solicita um perfil de profissionais diferenciado, capazes de compreender e identificar as necessidades e habilidades educacionais específicas e, a partir destas, tenham condições de desenvolver as intervenções e mediações que cada caso requeira.

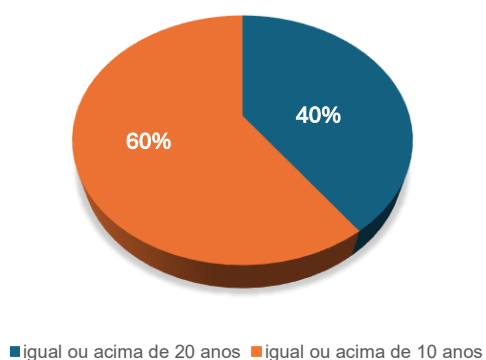
Gráfico 7 - Graduação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

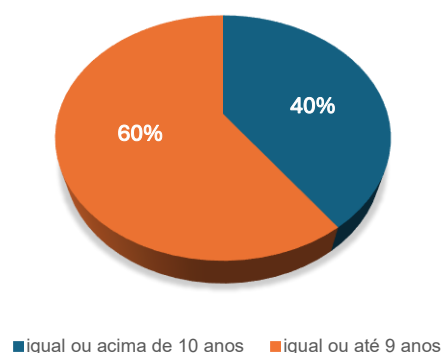
Gráfico 8 - Última Titulação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar o perfil dos respondentes do Questionário Avaliativo encaminhado às Conapnes do IFRJ, o cenário indica o predomínio de profissionais com graduação (Gráfico 7) em Pedagogia (33%) e Química (33%), com equilíbrio entre a titulação (Gráfico 8) de Mestre, Doutor(a) e especialista, conforme demonstrado acima, respectivamente, nos Gráficos 7 e 8.

Gráfico 9 - Trabalha na Área da Educação (Anos)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Gráfico 10 - Atua na Conapne do IFRJ (Anos)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos respondentes, 40% exercem o cargo de Docentes e 60% de Técnico Administrativo. Quanto ao tempo que trabalham na área de educação (Gráfico 9), 60% declararam ter igual ou acima de 20 anos de atividade e 40% disseram ter igual ou acima de 10 anos. Atuando na Conapne do IFRJ (Gráfico 10), o percentual é de 60% igual ou até 9 anos e 40% para igual ou acima de 10 anos de serviço na área.

Quando questionados se possuem formação na área da educação inclusiva,

Gráficos 50% indicaram que não, enquanto os demais 50% declaram que possuem, dentre essas: especialização em Atendimento Educacional Especializado (50%); especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (25%); e mestrado e doutorado em Educação Inclusiva (25%).

Em síntese, pode-se inferir que os participantes da pesquisa demonstram ter um perfil de profissionais da educação, com experiência nesta área. A presença de 50% dos respondentes com formação específica evidencia também, o interesse desses profissionais em ampliar seu campo de qualificação para os atendimentos de estudantes com necessidades educacionais específicas. Uma tendência que refletiu nas respostas sobre a avaliação do produto, como será apresentado a seguir.

II – Avaliação do produto educacional

Os debates e controvérsias envolvendo a elaboração de produtos educacionais nos mestrados profissionais marcou, no entendimento desta pesquisa, um tempo já superado sobre as contribuições desses para as práticas pedagógicas. Como apresentado em estudos conduzidos sobre o tema, os produtos educacionais são “instrumentos pedagógicos que os profissionais utilizam para as resoluções dos problemas por eles encontrados” (Freire *et al*, 2018, p.388). Essa definição vem ao encontro do elemento impulsionador da pesquisa ora apresentada que, consequentemente, orientou a elaboração do *e-book* avaliado e que doravante terá o resultado apresentado.

Figura 16 – Resultado da avaliação objetiva do produto educacional

Perguntas/Respostas	Sim (%)	Não (%)		Não respondeu ou não sabe (%)
1 - O guia pedagógico possui um formato atrativo, que desperta o interesse pelo tema?	100	0		0
2 - A forma de organização do guia pedagógico possibilitou uma fácil compreensão do tema abordado?	100	0		0
3 - As partes que compõem o guia pedagógico se complementam de forma coerente?	100	0		0
4 - O guia pedagógico possui uma linguagem clara, que torna fácil o entendimento do tema abordado?	100	0		0
5 - O guia pedagógico contribuiu para seu aprimoramento sobre a inclusão de estudantes com TEA nível 1 de suporte?	100	0		0

6 - Você recomendaria esse guia pedagógico para profissionais do NAPNE, demais educadores e/ou pessoas interessadas nesse tema?	100	0		0
---	-----	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Figura 16 apresenta uma avaliação positiva para elementos que compõem as quatro camadas de Mendonça *et al*, (2022, p.9), obtendo 100% de aceitação para a abordagem, contemplando as camadas: a) *conceitos*, relacionados às perguntas dos itens 2 e 5; b) *didático-pedagógico*, com as indagações presentes nos itens 3, 4 e 5; c) comunicacional, nas questões dos itens 1, 2 e 4; d) *estético e funcional*, contemplado nos itens 1, 4 e 6.

Evidentemente existe uma sobreposição e cada camada pode estar presente em mais de uma questão apresentada. Nesse sentido, as respostas qualitativas acrescentam informações que contribuem para a avaliação do produto educacional.

Quando perguntados se o *e-book* contribuiu para o aprimoramento sobre a inclusão de estudantes com TEA nível 1 de suporte, os respondentes teceram os seguintes comentários:

- *Compreensão do TEA, ajudou a entender as características e desafios específicos dos alunos com TEA nível 1, como dificuldades sociais e de comunicação.*
- *Sugestões de práticas pedagógicas para estudante com TEA nível 1 na ETPNM.*
- *Possui uma compreensão clara do que é inclusão, barreiras, acessibilidade, sobre o TEA, suas características, comorbidades, termos específicos, e muitas outras informações que eu desconhecia sobre esse transtorno.*
- *Ajudou muito numa melhor compreensão do TEA com suas características, desafios, eliminação de barreiras e as estratégias pedagógicas.*

Ao serem solicitados que destacassem pontos positivos do *e-book*, os participantes da pesquisa indicaram que:

- *Todos*
- *Clareza e resumo das informações.*
- *Orientações sobre o TEA, legislação, sugestões de práticas pedagógicas.*
- *Acredito que esse guia poderá auxiliar na sensibilização da comunidade acadêmica, principalmente os docentes.*

- *Todo o guia.*

- *O guia foi escrito de forma clara e objetiva, com muitas informações, todas relevantes. É uma ótima contribuição para toda a comunidade acadêmica.*

Quando solicitados que citassem aspectos que pudessem ser melhorados ou incorporados para o aperfeiçoamento do *e-book* apresentado, os participantes da pesquisa não indicaram nenhum aspecto, destacando, majoritariamente, que não existiam pontos a serem acrescentados e/ou melhorados.

4.4.3. Análise dos Resultados do Questionário Avaliativo

Pelas peculiaridades que existem em cada curso técnico, incluindo os espaços e as dinâmicas nos laboratórios, um dos desafios da educação profissional está em oportunizar à pessoa com deficiência as condições de desenvolvimento da aprendizagem como estudante e, posteriormente, sua inserção no mundo do trabalho como profissional.

Nesse contexto, o perfil e a formação permanente da equipe da Conapne, visando atender às necessidades específicas dos discentes, precisam conquistar a relevância no âmbito dos Institutos Federais, algo que ainda está em processo. Como observa Vilaronga *et al* (2021, p. 290),

a maioria dos Napnes vivenciam a falta de um educador especial, o que muitas vezes acaba dificultando o êxito de algumas atividades. Esse profissional seria de extrema importância, considerando que a educação especial deve estar presente em todos os níveis de ensino. Ter a presença desse conhecimento específico na educação profissional é também um direito do aluno.

No sentido de contribuir para o êxito do processo ensino-aprendizagem e, especialmente, para o processo da inclusão de estudantes com deficiência, os produtos educacionais possibilitam, nas palavras de Freire *et al* (2018, p.377), a “construção de conhecimentos para uma melhor intervenção no chão escolar”.

Na presente pesquisa, a construção do conhecimento buscou nos fundamentos teórico-metodológicos, no arcabouço legal, nas bibliografias e em documentos de referência sobre o tema, a interlocução necessária para sustentar a investigação e a análise crítica dos elementos que perpassam a inclusão de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista nível 1 na educação profissional, tendo como objetivo atender, principalmente, os profissionais da Conapne do IFRJ.

Ao tecer diálogos com os profissionais da Conapne e, a partir da avaliação do produto educacional realizada por eles, surgem intersecções entre o referencial teórico e as quatro camadas propostas por Mendonça *et al* (2022) como elemento orientador na produção do conhecimento, a saber:

a) Camada conceitual

Dentre os depoimentos dos avaliadores, um se destaca nessa camada ao citar que o produto educacional consegue transmitir conceitos e características sobre o TEA. Nas palavras do(a) respondente:

Possui uma compreensão clara do que é inclusão, barreiras, acessibilidade, sobre o TEA, suas características, comorbidades, termos específicos, e muitas outras informações que eu desconhecia sobre esse transtorno.

Compreender as diferenças para entender que somos únicos na diversidade passa, necessariamente, pela construção do conhecimento sobre as barreiras que impedem ou dificultam a inclusão. Para Sasaki (1997, p. 39) a inclusão requer a “remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas.”

Essas barreiras (Brasil, 2015, Art.1º, Inciso IV) estão presentes no contexto educacional, como já abordado anteriormente, agindo como verdadeiras limitadoras da inclusão. Para desconstruí-las, a ação pedagógica deve ser direcionada ao atendimento das necessidades e habilidades de cada estudante, o que demanda dos profissionais da educação o reconhecimento dos elementos especificadores de eliminação das barreiras e da acessibilidade para que no seu campo de atuação possam planejar a estruturação de ações no intuito de melhor atender o educando.

No caso do TEA, o produto educacional teve por objetivo trazer esses especificadores com uma linguagem mais pedagógica, transitando entre os conceitos, terminologia e comportamentos descritos na literatura especializada e o sentido que assumem no ambiente educacional. A finalidade está em promover subsídios para o desenho da ação pedagógica, frente a sensibilização do profissional para a realidade vivenciada por esse educando.

b) Camada didático-pedagógica

Ao caracterizarem a camada didático-pedagógica, Mendonça *et al*, (2022, p.10) enfatizam que se trata de proporcionar “orientação sobre o itinerário formativo ou sobre o percurso de ensino-aprendizagem que deve ser seguido a fim de alcançar o propósito para o qual o produto foi construído”. Dentre os depoimentos sobre o produto educacional, duas respostas se destacam no sentido da sua relevância pelo viés didático-pedagógico:

Sugestões de práticas pedagógicas para estudante com TEA nível 1 na ETPNM.

O guia foi escrito de forma clara e objetiva, com muitas informações, todas relevantes. É uma ótima contribuição para toda a comunidade acadêmica.

Mantoan e Lanuti (2022, p.35) destacam a necessidade de mudanças “nas bases de sistema de ensino” desconstruindo “concepções e práticas cristalizadas”, como indicado nesta dissertação. No campo da educação profissional, essas bases da prática do ensino, muitas vezes, estão enraizadas no modelo tecnicista e instrumental, típico do modo de produção capitalista que seleciona os aptos de acordo com o perfil determinado pelo mercado.

Contudo, na presente pesquisa, a concepção de educação profissional está fundamentada na “formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo” (Ciavatta, 2014, p. 202). Uma concepção que substitui o foco do emprego para o trabalho e do empregado para o ser humano.

De acordo com as avaliações, a intenção de ser um instrumento de apoio didático-pedagógico foi alcançada essencialmente pelo reconhecimento do seu potencial de contribuir com a comunidade acadêmica na estruturação de práticas pedagógicas para o estudante com TEA nível 1 nos Cursos Integrados da ETPNM. Recordando os ensinamentos de Libâneo (2001, p. 163), uma fonte de inspiração, o objetivo foi “Pedagogizar”⁶, agregando o pedagógico-didático da inclusão à concepção revolucionária da formação humanizadora na EPTNM.

⁶ Pedagogizar”, a ciência que a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político e darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino.

c) Camada comunicacional

A forma como nos comunicamos pode induzir o receptor a ter interpretações diferentes da intenção original. Dessa forma, a camada comunicacional assume uma posição de destaque na avaliação de um produto educacional.

É determinante para o adequado desenvolvimento dessas camadas a compreensão sobre quem é o público-alvo do produto e o seu contexto, isto é, aquele que fará uso ou replicará o produto educacional. (Mendonça *et al*, 2022, p.9)

Conhecer a estrutura e funcionamento das Conapnes do IFRJ, aplicar o Questionário Diagnóstico e analisar os documentos institucionais, além da imersão da investigadora no tema e na instituição, formaram a base para o desenho comunicacional aplicado no produto educacional. As avaliações realizadas refletem esse resultado. Destacam-se duas que expressam o objetivo alcançado:

Clareza e resumo das informações.

Orientações sobre o TEA, legislação, sugestões de práticas pedagógicas.

Apesar de apresentar características descritas no campo da saúde mental, cabe lembrar que o produto educacional foi pensado a partir do modelo biopsicossocial, sob uma perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora para uma prática pedagógica com vistas à inclusão no espaço escolar. Nesse aspecto, a camada comunicacional fez uso de múltiplos meios (textos, imagens, *links*...) para auxiliar na compreensão do tema. Objetivo que, pelas avaliações, foi alcançado.

Entre os avaliadores houve, claramente, o entendimento de que se trata de um produto educacional com a finalidade de contribuir no aprimoramento à atuação dos profissionais da Conapne, visando, principalmente, uma intervenção mais adequada no cotidiano escolar dos estudantes com TEA nível 1 no âmbito da EPTNM do IFRJ.

d) Camada estético e funcional

Mendonça *et al*, (2022, p.11) definem como características da camada estético e funcional os “elementos empregados no produto que o tornam aprazível, harmonioso, eficaz, [...] conferindo-lhe melhor compreensão, usabilidade e facilidade

de acesso”.

O questionário avaliativo do produto educacional contemplou 6 questões objetivas (Figura 16) que mantém um diálogo estreito com a camada estético e funcional. Os respondentes foram unânimes em indicar que o produto possui um formato atrativo que desperta o interesse pelo tema, além de ter forma de organização e linguagem clara que possibilitam a fácil compreensão sobre a inclusão de estudantes com TEA na EPTNM, sendo possível sua recomendação para os profissionais da Conapne, demais educadores e/ou pessoas interessadas nesse tema.

A versão final no formato de livro digital (*e-book*) *open access* do produto educacional, com a disponibilidade pública e gratuita após sua validação e registro, tem a finalidade de facilitar sua utilização como um Recurso Educacional Aberto (REA).

Nesse sentido, a avaliação positiva da atual versão contempla, no conjunto da metodologia adotada, o preconizado por Mendonça *et al*, (2022, p.4-5):

Na dissertação/tese devemos encontrar os fundamentos teóricos-metodológicos que sustentam o objeto de estudo, o problema e encaminhamento da pesquisa, assim como devemos encontrara descrição do processo que guiou a concepção do produto, avaliação/validação e discussão dos resultados.

Para finalizar essa etapa da pesquisa, evocaremos o pensamento de Kaplún (2005, p. 148, *tradução nossa*), quando afirma que:

O processo de produção de um material educativo é uma tripla aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa às intenções iniciais e aos cálculos dos criadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação inclusiva como um processo integrador das diferenças se constitui como o alicerce que sustenta a edificação de uma sociedade com menos desigualdades e mais progresso social. Nesse contexto, a educação assume a responsabilidade de promover a constituição de escolas em que as especificidades individuais representem a pluralidade que constituem a própria sociedade. São identidades, atributos pessoais e ideias que, na diversidade, tecem consensos e debates criativos e produtivos. Nesse universo, como um quebra-cabeça da vida, somente pela efetiva inclusão de todos, é possível desvelar quem realmente somos.

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nível 1 de suporte, com desenvolvimento de inteligência normal ou acima da média, muitas vezes passam pela condição de ocultação voluntária ou involuntariamente das suas necessidades específicas. Com isso, enfrentam diversas dificuldades que podem se transformar em sofrimentos na vida pessoal, acadêmica e profissional. O fato é que a preservação das funções cognitivas pode gerar, em muitos casos, a “invisibilidade” social desse transtorno, levando-o ao não reconhecimento de seus direitos, ao negligenciamento ou a insensibilidade por parte de outras pessoas.

No contexto da educação profissional, a pesquisa realizada indica um crescimento significativo de jovens com TEA ingressando na educação profissional nos últimos anos, gerando a contínua demanda por formação dos profissionais da Conapne para atuar na inclusão desses estudantes.

Ao desvelar essa relação entre o ingresso de discente com TEA e a existência de demanda de qualificação pelos profissionais a respeito desse transtorno, a pesquisa passou e percorreu uma trajetória rumo ao seu objetivo principal: contribuir para o aprimoramento dos profissionais da Conapne no processo de inclusão dos estudantes com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFRJ, tendo como referência os princípios que regem a educação integral, omnilateral e humanizadora.

O percurso trilhado na elaboração da presente pesquisa possibilitou verificar avanços, limitações e incertezas no que tange a inclusão de estudantes com TEA na EPTNM, mostrando que ainda existe um longo e vasto caminho a ser explorado.

Considerando os objetivos específicos propostos pela investigação sobre as principais características predominantes em estudantes com TEA presentes nos

documentos, obras e autores de referência sobre o tema, observa-se que se trata de um espectro, ou seja, as características e as necessidades específicas podem variar entre as pessoas, especialmente nos casos do nível 1 de suporte, em que não há perdas significativas do cognitivo e uma grande parcela desses indivíduos são diagnosticados tardiamente na adolescência ou na vida adulta.

Por existir a possibilidade de comorbidades, as barreiras podem ser ampliadas, somando-se, por exemplo, a irritabilidade pela hipersensibilidade a determinados estímulos ambientais, como cheiros e sons, a comportamentos típicos da crise de ansiedade. Em geral, quando se sente sobrecarregado por barulhos ou cheiros que não toleram, é muito comum saírem da sala de aula, do laboratório ou do lugar que estão para se acalmarem ou se autorregular.

Nesse sentido, os profissionais da Conapne precisam ter uma atenção especial no cotidiano da escola e, no caso de estudantes com diagnóstico confirmado, realizarem acompanhamento dos discentes e orientação aos docentes. Na elaboração do *e-book* como produto educacional, foram considerados esses aspectos que podem indicar a necessidade de intervenções específicas e o planejamento de ações de apoio e de suporte ao educando e aos docentes.

Evidentemente existem elementos que devem ser considerados, inclusive, por se tratar de uma modalidade de educação em que, geralmente, os espaços destinados à prática da atividade profissional, como laboratórios e atividades de campo, trazem desafios no processo de inclusão.

Nesse sentido, o segundo objetivo específico busca caracterizar os principais fatores que podem interferir no processo de inclusão de estudantes com TEA nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Apesar das características de determinados ambientes terem o potencial de interferirem no desempenho do estudante com TEA, existem recursos que podem ser facilmente aplicados para reduzir as interferências, como óculos em espaços com muita luz, máscaras em ambiente com cheiros intensos e protetores auriculares para reduzir os efeitos do som. Além disso, um plano de apoio e suporte individualizado, com a participação de mediadores e/ou monitores tende a contemplar as necessidades específicas e atenuar a possibilidade de sobrecarga sensorial. Se adaptar ou não ao curso, por exemplo, é algo que só dependerá do estudante, como qualquer outro.

Todavia, a pesquisa aponta para a história da educação com seu legado de exclusão como o principal fator que pode interferir no processo de inclusão. O estudante dentro desse espectro enfrenta grandes desafios, com muitas barreiras a serem superadas, pois grande parte de seus comportamentos e crises, ocorrem devido aos entraves e condições que tentam moldá-los, culminando em sua exclusão social e educacional.

Por ser uma condição diversa e complexa, é necessário que a sociedade, as políticas públicas e as ações institucionais respeitem e promovam a acessibilidade e a inclusão através da democratização do acesso, da permanência, do ensino e da aprendizagem com êxito para a sua formação no mundo do trabalho, pois todos nós, seres humanos, somos plurais.

Numa perspectiva de educação integral, omnilateral e humanizadora, deve-se conceber uma educação para o trabalho que supere o perfil para o emprego. Para que a inclusão ocorra, é necessário respeitar e entender que cada estudante com TEA possui suas necessidades e habilidades únicas, aprendendo em seu ritmo e em sua forma. Deve-se levar em consideração não somente os aspectos técnicos do ensino e aprendizagem que caracterizam o curso, mas a sua formação enquanto ser humano, sua capacidade de compreender e valorizar o trabalho como um princípio educativo e de saúde mental e física, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Na pesquisa apresentada, buscou-se no embasamento teórico o levantamento de conceitos e de estudos fundamentais que conduziram à compreensão do tema e na construção do produto educacional. Além disso, houve a contribuição dos dados do Questionário Diagnóstico que nortearam a elaboração do produto educacional, juntamente com orientações pedagógicas e estratégias de inclusão que visam contribuir com o aprimoramento dos profissionais da Conapne do IFRJ no processo de inclusão de estudante com TEA nível 1 dos Cursos Integrados da EPTNM.

Tudo o que foi apresentado nessa dissertação e no produto educacional criado é um recorte de um trabalho que termina. Contudo, ações investigativas futuras, de diversas frentes são necessárias ao tema estudado. E é isso que instiga e alimenta as pesquisas nas mais variadas áreas do saber, fazendo emergir novas investigações e ações num fluxo incessante de construção do conhecimento e da práxis.

Em seu icônico livro *A águia e a galinha*, Leonardo Boff (1998, p.9) observa que “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha”.

Termino essa dissertação e entrego um *e-book* com duas certezas: a primeira é que o trabalho e a pesquisa vão continuar. A segunda é que valeu a pena ter tido a oportunidade de construir um conhecimento sobre um tema que está presente, diariamente, na minha vida. Além disso, ter a oportunidade de compartilhar com outras mães e profissionais da educação o que aprendi é algo muito gratificante.

Assim, inspirada em Boff, deixo registrada a necessidade de que tenham mais trabalhos, pesquisas e publicações abordando a inclusão de estudantes com TEA, em especial, na EPTNM, pois só compreende o verdadeiro universo da pessoa com TEA quem vivencia, pessoal ou profissionalmente, as barreiras que ainda existem em nossa sociedade.

6. REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Juarez de. **A Proposta (des)Integradora de uma Sociedade de Capitalismo Dependente**: da Cidadania Mutilada à “Invisibilidade Social”. In: IV Seminário de Pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, Rio de Janeiro, 2013. **Seminário de Pesquisa**: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJJV, 2009. p. 105-125.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. **A História das APAES**. Disponível em: <https://www.apaees.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Associação Pestalozzi de Goiânia – GO. **História da Associação Pestalozzi**. Disponível em: <https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto et al. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOANAFINA, Anderson T; OTRANTO, Celia R. Da consciência à docência: desafios da educação profissional no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Rede Federal**. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 24. jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 24. jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CAMARGOS JR, Walter *et al.* **Síndrome de Asperger e Outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2021.

CARLOU, Amanda. **Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual**: relatos pessoais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2019.

CDC. Centers of Disease Control and Prevention. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan./abr., 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus**. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-47, 1979.

Dalmonech, J. Z., Dalmonech, H. A. G., Reis, L. S. dos, & Rebelo, A. S. (2023). A implementação e funcionalidade das Conapnes na rede federal de ensino. *Educação*, 48(1), e54/1–20. <https://doi.org/10.5902/1984644467428>
EVANGELISTA, Kelly C. M., BAPTISTA Tadeu J. R. e VERISSIMO, Jean F. D. **O indivíduo como ser social**. ResearchGate, 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. de F. D. C.; GUERRINI, D. **Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina**: estudo preliminar das contribuições. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 28, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rp.v28i2.52761. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação profissional e desenvolvimento. Texto produzido para compor uma coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional. In: UNESCO. **Internacional Handbook of Education for Changing World of Work**. Bom, Germany, UNIVOC, 2009, p. 1307-1319.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de pesquisa** / [organizado por] e; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa; LOPES, Paula (Org). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**, Curitiba-PR, CRV, 2020. 248 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Editora Atlas S.A. São Paulo: 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Coleção: Questões atuais em educação especial. 3ª ed. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2006.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 9–20, 2018.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em: www.livrebooks.com.br/livros/educacao-inclusivacultura-e-cotidiano-escolar-rosana-glat-ldurs34uuwgc/baixar-ebook. Acesso em: 26 jul. 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: Pensando através do espectro**. Tradução: Cristina C. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2024.

HYMAN SL, LEVY SE, MYERS SM; Council on children with disabilities, section on developmental and behavioral pediatrics: Identification, evaluation, and management of children with Autism Spectrum Disorder. **Pediatrics**. 2020;145(1):e20193447.

Disponível em:< doi:10.1542/peds.2019-3447>. Acesso: 23 jun 2023.

HUDSON, Diana. **Dificuldades específicas de aprendizagem** - ideias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução: Guilherme Summa. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. **Material Educativo: A experiencia de Aprendizado**. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, p. 46 – 60, 2003.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Revista Interamericana de Educación de Adultos. 2005; 27(1):143-158. ISSN: 0188-8838. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085007>. Acesso em: 13 nov. 2024.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3–s11, maio, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. 2ª impressão. Brasília: INEP, 1991. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002671.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.

KUENZER, Acácia. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana F; BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (tea) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**. V.37 – N.01 (JAN/JUN), p. 29-41, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103/7233>. Acesso em: 09 mai. 2023.

LAKATOS, Eva Marina; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153–176, jan. 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de O. Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

MARCO, Pontis. **Autismo: o que fazer e o que evitar**: guia rápido para professores e professoras do ensino fundamental. Tradução: Moisés Sbardelotto. Petrópolis: Vozes, 2022.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I. M.; RÔÇAS, G.; FARIAS, M. S. F. de. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de

Ensino. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, AM, Brasil, v. 8, n. 1, p. e211422, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2114>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2012. n. 17, p.621-626.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo; LOPES, Frederico Antonio Mineiro. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 279- 302, 21 dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Lilian/Downloads/60233-Texto%20do%20artigo-221501-2-10-20210222.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 17 set. 2024.

OLIVER, Michael. “Changing the Social Relations of Research Production?”, **Disability & Society**, v. 7, n. 2, p. 101-114, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10**. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-11**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/14-02-2023-icd-11-2023-release-is-here>. Acesso em: 09 mai. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O autismo em meninas e mulheres**: Diferença e Interseccionalidade. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

PADOVANI, Carolina; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco. Habilidades sociais na Síndrome de Asperger. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v.30, n.78, p. 155-167, 2010.

PEROVANO, Laís P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

RIBEIRO, A.; NAVE, C.; ANTONUCCI, A.; BATISTELLA, V. Fatores etiológicos e riscos associados ao transtorno de espectro autista: revisão bibliográfica. **Jornal Paranaense de Pediatria** - 2021; 22(1):1-12. Disponível em: <http://www.jornaldepediatria.org.br/> Acesso: 12 nov 2023.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view>. Acesso em: 09 nov. 2024.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SASSAKI, R K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Sociedade Brasileira de Pediatria-SBP. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Manual de Orientação: transtorno do espectro do autismo**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Introdução à Pesquisa Científica em Educação. UNESP: 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Teoria social da mente**. 4d. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILARONGA, C. A. R. et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 260, p. 283–307, jan. 2021.

WING, Lorna. & GOULD, Judith. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **J Autism Dev Disord**, v.9, n.1, Mar, p.11-29. 1979.

WING, Lorna. **La Educación del niño autista**: guía para padres y maestros.

Barcelona: Paidós, 1981.

ZORZETTO, R. O cérebro no autismo. Alterações no córtex temporal podem causar prejuízo na percepção de informações importantes para a interação social. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo. p. 16,18-23, jun/2011.

ANEXO I
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Título da pesquisa: **Inclusão educacional de pessoas com transtorno do espectro autista: contribuições para o ensino integral na educação profissional técnica de nível médio.**

Pesquisadora: **Lilian Soares da Silva Boanafina**

A presente pesquisa tem como proposta abordar o tema: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com o aporte do ensino integral, omnilateral e humanizadora.

Com o resultado da pesquisa será elaborado um guia pedagógico, como produto educacional, visando contribuir no aprimoramento dos profissionais dos NAPNE que atuam no aprendizado e na formação desses estudantes.

Para tanto, este questionário, no formato on-line, tem por objetivo identificar o perfil do participante da pesquisa e fazer uma avaliação diagnóstica para complementar, na medida do possível, o conteúdo do guia pedagógico.

I - PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

1. Qual a sua faixa etária?

☐ 20 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ 51 a 60 ☐ Acima de 60

2. Gênero:

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder ☐ Outro

3. Formação acadêmica:

Graduação em:

Última titulação:

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

4. Você possui alguma formação na área de educação inclusiva?

☐ Não ☐ Sim / Especifique:

5. Em qual *campus* do IFRJ você trabalha?

6. Qual é o seu cargo no IFRJ?

7 Há quanto tempo você trabalha na educação?

8. Há quanto tempo você atua no NAPNE?

9. Existe algum documento, protocolo ou orientação sobre o TEA nível 1 no NAPNE ou no IFRJ?

() Não () Sim / Especifique:

10. Qual o seu nível de conhecimento sobre o TEA nível 1 na EPTNM?

11. Você conhece algum caso de inclusão de TEA nível 1 no IFRJ ou em outras instituições?

() Não () Sim /Especifique:

12. Quais as características desse estudante com TEA e como o NAPNE contribuiu nesse processo de inclusão?

13. Quais os principais fatores de interação social que podem contribuir positivamente na inclusão e quais os desafios que você identifica? O que falta para o êxito da inclusão?

14. Como é realizado a identificação desses alunos com TEA e a formalização deles na instituição? Qual a função do pedagogo nesse processo de inclusão?

15. Quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE, dificuldades e possibilidades?

ANEXO II

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Título da pesquisa: **Inclusão educacional de pessoas com transtorno do espectro autista: contribuições para o ensino integral na educação profissional técnica de nível médio.**

Pesquisadora: **Lilian Soares da Silva Boanafina**

A presente pesquisa tem como proposta abordar o tema a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 1 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente dos Cursos Integrados, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), com o aporte do ensino integral, omnilateral e humanizadora.

Com o resultado da pesquisa foi elaborado um guia pedagógico, como produto educacional, visando contribuir no aprimoramento dos profissionais dos NAPNE que atuam no aprendizado e na formação desses estudantes.

Para tanto, este questionário, no formato on-line, tem por objetivo identificar o perfil do participante da pesquisa e avaliar o guia pedagógico, na sua adequação a finalidade proposta.

I -PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

1. Qual a sua faixa etária?

☐ 20 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ 51 a 60 ☐ Acima de 60

2. Gênero:

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não responder ☐ Outro

3. Formação acadêmica:

Graduação em:

Última titulação:

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

4. Possui alguma formação na área de educação inclusiva?

() Não () Sim / Especifique:

5. Qual o *campus* que você trabalha?

6. Qual o seu cargo no IFRJ?

7 Há quanto tempo você trabalha na educação?

8. Há quanto tempo você atua no NAPNE?

II. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. O guia pedagógico possui um formato atrativo, que desperta o interesse pelo tema?

() Não () Sim () Prefiro não responder

2. A forma de organização do guia pedagógico possibilitou uma fácil compreensão do tema abordado?

() Não () Sim () Prefiro não responder

3. As partes que compõem o guia pedagógico se complementam de forma coerente?

() Não () Sim () Prefiro não responder

4. O guia pedagógico possui uma linguagem clara, que torna fácil o entendimento do tema abordado?

() Não () Sim () Prefiro não responder

5. O guia pedagógico contribuiu para seu aprimoramento sobre a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista, Nível 1?

() Não () Sim / Em quais aspectos?

6. Na sua opinião, o guia pedagógico possui potencial para contribuir para o aprimoramento dos atuais e futuros profissionais do NAPNE?

() Não () Sim () Prefiro não responder

7. Cite os pontos negativos do guia pedagógico.

8. Cite os pontos positivos do guia pedagógico.
