



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT**



ISABEL DOS SANTOS LIMA

**ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO
DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR
DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL**

PARNAÍBA - PI

2024

ISABEL DOS SANTOS LIMA

ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área: Ensino. Área de concentração: Educação Profissional Tecnológica. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa.

PARNAÍBA - PI

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

L732a

Lima, Isabel dos Santos

Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, *Campus Teresina Central* / Isabel dos Santos Lima. - Parnaíba - PI, 2024.

174 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Piauí, *Campus Parnaíba*, 2024.

Orientadora : Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Educação inclusiva. 4. PROFEPT. I. Título.

CDD - 378.013

Elaborado por Isabel dos Santos Lima CRB 3/1060

ISABEL DOS SANTOS LIMA

ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 12 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
JALVA LILIA RABELO DE SOUSA
Data: 13/05/2024 09:51:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI *Campus* Parnaíba
Orientadora

Documento assinado digitalmente
JEFERSON LUIS MARINHO DE CARVALHO
Data: 02/05/2024 08:16:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jeferson Luís Marinho de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI *Campus* Parnaíba

Documento assinado digitalmente
ANA VALERIA MARQUES FORTES LUSTOSA
Data: 09/05/2024 11:05:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Para todos que já tiveram um momento de fraqueza:
não vai doer para sempre, então não deixe isso afetar o que há de melhor em você.

Redmerski, Jessica

AGRADECIMENTOS

A DEUS por acompanhar em cada momento de minha vida, por ser o meu abrigo nos momentos mais difíceis, renovando minhas forças físicas e psicológicas em cada dia, dando-me condições para enfrentar etapas, não desanimando perante as tribulações.

Em especial, agradeço meus filhos, André Lima e Luis Fernando Lima que são meu orgulho, a razão da minha vida e do grande amor que carrego, me dando forças todos os dias a não desistir; e ao meu marido, Raimundo Nonato, pelo apoio e paciência.

Aos meus pais, minha mãe, Ditosa Lima, que me oferece seu amor e suas orações e ao meu pai que tanto amo Marcelo Lima, pelo incentivo que sempre me ofertou e pelo orgulho que deve estar sentindo da sua filha.

Aos irmãos, Antônio Lima e a minha querida irmã Izabete Lima, aos meus sobrinhos que tanto amo, Ester Valentina e Estêvão Emanuel; e a meus cunhados Andressa Sousa e Elder Linhares, que me fazem sentir tranquila e amada.

A minha orientadora, Prof^a. Dra. Jalva Lilia Rabelo de Sousa, pela competência profissional, delicadeza e dedicação com que conduziu esse processo apontando caminhos com seu vasto conhecimento.

Aos professores Prof. Dr. Jeferson Luis Marinho de Carvalho e Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa que compuseram a banca examinadora de qualificação e de defesa, por suas ricas contribuições.

A todos os colegas do mestrado do Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, da turma 2022, em especial, minha amiga Gladys Garcia, com os quais compartilhamos dúvidas, angústias e momentos de alegria e realização.

Aos participantes desta pesquisa, docentes do Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais contidos nos cursos técnicos integrados em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do IFPI - *Campus* Teresina Central e a contribuição da equipe do NAPNE- IFPI *Campus* Teresina Central.

Muito obrigada por tudo!

RESUMO

A necessidade de incluir pessoas com deficiência, enquadradas no contexto de educação especial, vem sendo demandada em várias perspectivas contemporâneas da vida pública. Tantos elementos oriundos de bases legais quanto as mudanças de posturas cotidianas pautadas na acessibilidade e no acolhimento desses indivíduos, vêm se fortalecendo. Nesse sentido, os espaços educacionais têm buscado contemplar os distintos tipos de deficiência, e entre eles, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante disso, no âmbito de cada Instituto Federal é instituído um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) responsável pela promoção da acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência. O objetivo geral deste trabalho, foi analisar as demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes com Transtorno do Espectro Autista do IFPI do *Campus* Teresina Central. Neste trabalho, foi adotada uma metodologia com abordagem qualitativa e, quanto aos objetivos se enquadra como descritiva com enfoque voltado para o estudo de caso, cuja coleta de dados pautou-se na entrevista semiestruturada tendo como público a comunidade de docentes do Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais contidos nos cursos técnicos integrados em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), do *Campus* Teresina Central. Nessa perspectiva, utilizou-se a análise de conteúdo como técnica de análise e discussão dos dados coletados. Constatou-se que existem dificuldades comuns entre os 31 docentes investigados quanto às formas de acolhimento e estratégias de acessibilidade curricular adequadas para discentes com Transtorno do Espectro Autista. Estas dificuldades incluem alegações de falta de conhecimento das ações do NAPNE e ausência de didáticas diferenciadas para discentes com TEA. O Produto Educacional gerado foi um “Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” cujo enfoque foi o processo de inclusão e permanência desses discentes no IFPI, refletindo e inserindo demandas explanadas pelos docentes investigados.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação inclusiva; PROFEPT; educação profissional e tecnológica (EPT).

ABSTRACT

The need to include people with disabilities, within the context of special education, has been demanded in several contemporary perspectives of public life. Both elements originating from legal bases and changes in daily attitudes based on accessibility and welcoming these individuals have been strengthening. In this sense, educational spaces have sought to address different types of disabilities, including Autism Spectrum Disorder (ASD). Therefore, within the scope of each Federal Institute, a Center for Assistance to People with Specific Needs (NAPNE) is established, responsible for promoting accessibility and inclusion of students with disabilities. The general objective of this work was to analyze teaching demands and curricular accessibility strategies for the inclusion and retention of students with Autism Spectrum Disorder at the IFPI on the Teresina Central Campus. In this work, a methodology with a qualitative approach was adopted and, in terms of objectives, it is classified as descriptive with a focus on the case study, whose data collection was based on semi-structured interviews with the audience being the teaching community of the Technological Control Hub. and Industrial Processes contained in the integrated technical courses in electrotechnics, integrated technician in electronics and integrated technician in mechanics at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), at the Teresina Central Campus. From this perspective, content analysis was used as a technique for analyzing and discussing the collected data. It was found that there are common difficulties among the 31 teachers investigated regarding forms of reception and appropriate curricular accessibility strategies for students with autism spectrum disorder. These difficulties include allegations of lack of knowledge of NAPNE's actions and the absence of differentiated teaching for students with ASD. The Educational Product generated was a "Welcome Manual for the Inclusion and Permanence of Students with autism spectrum disorder (ASD)" whose focus was the process of inclusion and permanence of these students at IFPI, reflecting and inserting demands explained by the teachers investigated.

Keywords: autistic spectrum disorder (ASD); inclusive education; PROFEPT; professional and technological education (EPT).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do Tempo com Marco histórico, leis, resoluções e decretos aprovados que garantem direitos a pessoas com TEA e deficiência em geral.....	33
Figura 2 - Fluxograma da Pesquisa.....	69
Figura 3 - Linha do tempo do IFPI.....	72
Figura 4 - Organograma <i>Campus</i> Teresina Central.....	77
Figura 5 - NAPNE- IFPI <i>Campus</i> Teresina Central.....	79
Figura 6 - Categorias e Subcategorias.....	89
Figura 7 - Capa e contracapa do Produto Educacional	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal no ProfEPT.....	35
Quadro 2 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal do Portal eduCapes.....	36
Quadro 3 - Cursos de Nível Médio e Concomitante/Subsequente <i>Campus</i> Teresina Central.....	74
Quadro 4 - Identificação dos docentes participantes da entrevista.....	81
Quadro 5 - Conhecimento dos docentes sobre Política de acessibilidade curricular.....	91
Quadro 6 - Atividades desenvolvidas pelo NAPNE- IFPI <i>Campus</i> Teresina Central direcionada aos discentes com TEA.....	95
Quadro 7 - Eventos desenvolvidos pelo NAPNE-IFPI <i>Campus</i> Teresina Central, nos anos de 2019-2023.....	97
Quadro 8 - Experiência pedagógica com discente com TEA.....	99
Quadro 9 - Elementos da prática docente.....	102
Quadro 10 - Acolhimento de discentes com TEA.....	106
Quadro 11 - Formações o NAPNE poderá oferecer na visão dos docentes entrevistados.....	108
Quadro 12 - Manual de acolhimento contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA.....	111
Quadro 13 - Estratégias de atendimento para discentes com TEA.....	113
Quadro 14 - Quadro sinótico relacionando objetivo, construção, aplicação, validação e sujeitos.....	120
Quadro 15 - Objetivos do produto educacional.....	121

Quadro 16 - Nível de concordância dos participantes da pesquisa sobre o manual.....	123
Quadro 17 - Dicas do manual da qual o docente já aplicava em sala de aula.....	124
Quadro 18 - Opinião dos pesquisados participantes sobre o manual apresentado.....	124
Quadro 19 - Sugestões sobre o Manual apresentado na avaliação do PE.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Base Institucional Acadêmica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DIREN	Diretoria de Ensino
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LBi	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBE	Prática Baseada em Evidências
PE	Produto Educacional

PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFEPT	Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RPDI	Regulamento da Política da Diversidade e Inclusão do IFPI
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS	25
2.1 Base legal para inclusão de pessoas com deficiência	25
2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão	34
2.3 Educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	42
3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA DISCENTES COM TEA E A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO NA EPT	51
3.1 Acessibilidade curricular: conceitos e perspectivas	51
3.2 O currículo integrado na EPT	58
3.3 Acessibilidade curricular na EPT para discentes com TEA	64
4 PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 Caracterização da pesquisa	70
4.2 Cenários de estudo	71
4.3 <i>Lócus da pesquisa - IFPI Campus Teresina Central</i>	72
4.3.1 NAPNE no IFPI <i>Campus Teresina Central</i>	76
4.4 Participantes da pesquisa e estrutura	79
4.5 Técnicas de coleta de dados	82
4.6 Organização e análise dos dados	85
4.7 Aspectos éticos e legais da pesquisa	86
4.8 Riscos da pesquisa	86
5 RESULTADOS E ANÁLISE	88
5.1 Análise das entrevistas	88
5.1.1 Políticas em torno da acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE-IFPI nos anos de 2019-2023	90
5.1.2 Atividades desenvolvidas pelo NAPNE- IFPI <i>Campus Teresina Central</i>	95
5.1.3 Experiência pedagógica com discente com TEA	98
5.1.4 Elementos da prática docente	101
5.1.5 Demanda prioritária para o acolhimento de discentes com TEA	106
5.1.6 Formações que o NAPNE poderá oferecer para processo de inclusão e permanência de discentes com TEA	108
5.1.7 Manual de acolhimento contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA	111
5.1.8 Estratégias de atendimento para discentes com TEA	113
6 PRODUTO EDUCACIONAL	117
6.1 Descrição do Produto Educacional (PE)	118
6.2 Procedimentos metodológicos do Produto Educacional	119
6.3 Concepção	119
6.3.1 Objetivos do produto educacional	120

6.3.2	Materialização	122
6.3.3	Manual de acolhimento: forma e conteúdo	122
6.3.4	Aplicação	122
6.3.5	Avaliação	123
6.3.6	Validação do produto educacional	126
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE	149
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	149
	APÊNDICE B - TERMO CIRCUNSTANCIADO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	150
	APÊNDICE C - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)	156
	APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	157
	APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	158
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	160
	APÊNDICE G - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) - ProfEPT	164
	ANEXO	172
	Anexo A – PARECER DO CEP	172

APRESENTAÇÃO

O foco desta pesquisa está voltado para a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De maneira mais precisa, o estudo analisa as demandas docentes e as estratégias de acessibilidade curricular para garantir a inclusão e a permanência de discentes com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Teresina Central*.

Minha motivação para conduzir esta pesquisa foi impulsionada pela minha experiência pessoal como mãe de filhos com TEA e pelo profundo conhecimento que adquiri sobre os desafios enfrentados por eles em sua jornada educacional e nas dificuldades cotidianas às quais estão submetidos. Além disso, como servidora pública federal, investida no cargo de bibliotecária documentalista do IFPI e membro da equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no *Campus Teresina Zona Sul*, estou em uma posição privilegiada para contribuir de forma significativa para esta pesquisa, desenvolvendo, diversificando e institucionalizando formas de acolhimento e permanência para discentes com TEA orientadas para o contexto da docência no IFPI. Ademais, a escolha do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrados em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica, se justifica pela quantidade de discentes com TEA matriculados no IFPI do *Campus Teresina Central*, ou seja, dos 14 (quatorze) discentes com TEA regularmente matriculados do semestre letivo 2023.1, conforme dados do NAPNE-IFPI, do *Campus Teresina Central*, 6 (seis) discentes com TEA encontram-se neste eixo acima, por isso, a preferência.

Esse movimento gradualmente se estendeu para dentro das instalações do instituto, e logo demos início recebendo discentes com deficiência que buscavam apoio especializado. Nesse período, tive a oportunidade de participar do planejamento das atividades do NAPNE. Essa rica experiência pessoal e profissional fortaleceu meu interesse e paixão pelo tema a ponto de decidir investigá-lo em meu programa de mestrado.

Defendo a importância deste estudo, pois proporciona uma discussão importante que, atualmente, tem-se estabelecido dentro dos Institutos Federais. Isso contribui para reflexões acerca da missão de promover a inclusão por meio da educação profissional, levando em consideração as demandas sociais e individuais dos diversos sujeitos que ingressam na instituição.

O estudo faz parte do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no IFPI - *Campus* Parnaíba. Este programa, voltado para a área de ensino, tem como objetivo principal a formação em EPT, visando à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de produtos educacionais que possam enriquecer os processos de trabalho de diversos sujeitos envolvidos na Educação Profissional e Tecnológica.

Seguindo essa abordagem, concentrado na Linha de Pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, e Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT, a pesquisa culminou em Manual que possibilite aos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento/atendimento de discentes com TEA.

Este trabalho encontra-se estruturado em sete capítulos. O primeiro introduz a temática apresentando os objetivos do estudo e sua justificativa; no segundo, discorre-se sobre a educação inclusiva e o TEA, base legal para a inclusão de pessoas com deficiência; no terceiro, trata-se sobre a Acessibilidade Curricular e a Integração do currículo na EPT; no quarto Capítulo é apresentado o caminho metodológico percorrido para a realização deste estudo; no quinto Capítulo os Resultados com Análise da pesquisa; sendo apresentado no sexto Capítulo o Produto Educacional “Manual de acolhimento para inclusão e permanência de discentes com TEA”; e Por fim, no sétimo, constam as Considerações Finais deste estudo.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos temas contemporâneos que tem provocado intensas pesquisas, debates e a busca por soluções para abordar a questão da exclusão. A sociedade atual está diante de diversas perspectivas relacionadas às demandas de inclusão e, como resultado, reconhece cada vez mais a importância de reflexões e iniciativas que combatam a exclusão e promovam a efetiva participação em todos os níveis que essa inclusão implica.

Esta demanda por inclusão perpassa com maior repercussão a sociedade no que diz respeito a espaços arquitetônicos, transporte público, acesso escolar e universitário e tecnologias acessíveis. Para além dos referidos contextos citados, é notória também as demandas oriundas de gênero, da linguística, de regiões geográficas, bem como da racialidade e da situação financeira, de modo que se evidencia, através dessas demandas, a busca por uma sociedade mais justa e com iguais condições de todos participarem.

Em se tratando do campo educacional as demandas sociais pela inclusão de pessoas com deficiência (PcD) repercutem fortemente, o que resulta em inúmeros esforços para a criação de mecanismos inclusivos para que estas acessem a escola e, conseqüentemente, desenvolvam sua trajetória regular de estudos e suas potencialidades.

Através dessa pretensa filosofia da inclusão, a escola funcionaria como uma comunidade educativa em que a acomodação de todos os alunos, a partir de cada uma das suas singularidades e deficiências, é necessária. Sendo a escola, nesta perspectiva, tanto mais inclusiva quanto mais fosse capaz de incluir “todos” (Sánchez, 2005).

A partir do momento em que existe embasamento legal para a inclusão de PcDs em instituições de ensino, sejam básicas ou superiores, devem ser iniciadas reflexões e ações institucionais que possibilitem a efetiva inclusão desse alunado. Desta maneira, uma vez institucionalizadas diretrizes e demais direcionamentos com base na inclusão, o processo de acolhimento se qualifica, facilitando a permanência do discente Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em seus espaços.

A inclusão leva em consideração mudanças não apenas regimentais e estruturais, mas também impacta a cultura organizacional das instituições, exigindo

que tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico se incorporem continuamente às perspectivas de inclusão.

Nesse sentido, acredita-se que a instituição que planeja gradualmente os processos inclusivos, inserindo-os no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com a devida clareza e condições reais de consecução, avança mais rapidamente por meio do desenho dos seus PPC's (Projeto Pedagógico dos Cursos), para esta perspectiva inclusiva.

Por isso, desde servidores técnico-administrativos a servidores docentes, cada um em suas devidas atribuições, devem ser continuamente preparados e orientados para participar efetivamente desse processo de inclusão, pois estão, em suas rotinas de trabalho, em contato direto com discentes com deficiência ou quaisquer NEE.

A necessidade de docentes aptos para lidar com discentes com TEA visando contribuir para a inclusão e permanência destes em iguais condições para participarem do processo de ensino-aprendizagem, bem como para ampliar o acolhimento institucional direcionado para discentes com PAEE.

O acolhimento institucional diz respeito não apenas à garantia de vagas e ao ensino da PcD ou da infraestrutura institucional, o que por si só, já traz suas próprias dificuldades. Mas, também, à qualidade da trajetória educativa do aluno com deficiência e, em especial, nessa proposta de pesquisa, do discente com TEA, de modo que, as reflexões e ações que esclareçam como e em que condições se dará a inclusão educacional venham a considerar as singularidades de suas condições. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) - Lei nº 9.394/96, em seu artº 59 é enfática ao recomendar que existam professores de ensino médio ou superior com capacidade para realizar o atendimento especializado, bem como a integração de alunos com deficiência no ensino regular. Portanto, acredita-se que orientações pedagógicas direcionadas para professores podem contribuir para a eficácia da inclusão, bem como para a permanência do alunado com TEA (Brasil, 1996).

A identificação de demandas peculiares de discentes com TEA ou quaisquer outras necessidades de educação especial, tais como as dificuldades de concentração, de raciocínio lógico, bem como de linguagens e comportamentos devem ser fomentadas nos professores. Além de ser orientados e estimulados a participarem de formações e contextos pedagógicos preparatórios, com intuito de

atender a este desafio proposto, por uma educação mais inclusiva e embasada na diversidade.

Através da Declaração de Salamanca,¹ em 1994, observa-se a recomendação de que os programas de estudo devem buscar atender às necessidades dos alunos com capacidades e interesses diferentes, oferecendo desde opções curriculares focadas nas demandas peculiares desse perfil do alunado, quanto constituindo e aplicando apoio pedagógico orientado por professores especializados, assim como apoio de pessoal externo com a devida habilitação para que a trajetória escolar do aluno com alguma deficiência ou necessidade específica seja exitosa.

Apesar de se propor aqui fazer essa discussão no âmbito de uma instituição federal de ensino, reconhece-se que a sociedade civil vem evoluindo gradativamente no que diz respeito à inclusão escolar e social, assim como, nos mais distintos quesitos excludentes que ainda existem em vários contextos da vida social.

Com isso, observa-se que essa pressão social em torno da inclusão vem crescendo no âmbito da sociedade, prioritariamente na educação e no trabalho, resultando em demandas de políticas públicas, bases legais, discussões arquitetônicas das cidades, prioridades para usufruto de serviços de atendimento, além do redimensionamento e no reposicionamento de instituições e empresas, obtendo maiores investimentos e solidificando a imagem institucional de cidadania quanto mais fomentem e proporcionem a inclusão.

A necessidade de desenvolver instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com TEA, nos processos educacionais regulares do IFPI, se alia às exigências de uma educação mais inclusiva que está constantemente sendo discutida em eventos nacionais e internacionais. Não basta que haja vagas previstas em lei para alunos com deficiência, devidamente embasadas nas políticas educacionais que regem universidades e institutos federais. Também é preciso contexto acolhedor, preparo de servidores técnico-administrativos e docentes, bem como a criação de mecanismos inclusivos que consigam contribuir para a trajetória educacional desses alunos com deficiência em condições de igualdade com discentes sem deficiência.

¹ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Na perspectiva da EPT, a inclusão também é demandada e necessita ser objetivo de reflexão. Logo, a educação inclusiva requer que os professores de classes regulares sejam capacitados para promover a participação de estudantes com NEE junto aos demais alunos. Isso implica que a escola se reorganize para atender às necessidades desses alunos.

Dessa maneira, na EPT, em virtude de suas peculiaridades, além dos elementos previamente mencionados, é importante que o docente possua uma prática correlacionada aos princípios teóricos, históricos, econômicos, entre outros, que a influenciam. O professor deve articular de maneira dialética a prática social com os fundamentos que a compõem, assumindo assim o papel de um dos agentes catalisadores da transformação, conforme destacado por Magalhães, Castaman e Vieira (2020).

Dessa forma, o avanço das instituições em relação a formalização de estratégias de inclusão para discentes com TEA, por exemplo, é relevante e é nessa lacuna que esse trabalho pretende atuar. Portanto, é importante estabelecer meios para tal, ampliando a discussão para toda a instituição, bem como, sendo partícipe de processos decisórios em que pautas de inclusão socioeducacional venham a ser debatidas, pois é somente dessa forma que as garantias constitucionais de acesso universal à educação serão atendidas.

Ao iniciar a vida escolar, alguns discentes com TEA se deparam com inúmeros obstáculos, tanto seus quanto da estrutura escolar, o que ocasiona a migração de uma escola para outra em busca do melhor contexto para suas necessidades peculiares, tais como o reconhecimento de suas deficiências e a escolha da abordagem mais adequada a depender de qual deficiência a pessoa apresenta, de modo que possibilite seus posteriores desenvolvimentos cognitivos, educacionais, sociais.

Torna-se evidente que a adaptação, acompanhamento e desenvolvimento de discentes com características, comportamentos e habilidades distintas em relação aos seus pares regulares são desafiadores devido às dificuldades intrínsecas que desde cedo se manifestam como fatores excludentes.

A maioria desses discentes enfrenta desafios na realização de tarefas, bem como nas áreas de leitura, escrita, matemática, coordenação motora, e habilidades visuais e de linguagem. No caso dos discentes com TEA, a adaptação

frequentemente demanda um período mais prolongado, e a maioria dos casos carece de um diagnóstico preciso (Paula; Peixoto, 2019).

Esses discentes, em sua grande maioria, têm dificuldades na execução de tarefas, na leitura, escrita, matemática, coordenação motora e visual, além de problemas de linguagem. Para os discentes com TEA, a adaptação pode demorar mais, e a maioria dos casos carece de diagnóstico preciso.

Na área da comunicação, indivíduos com TEA frequentemente enfrentam desafios tanto na comunicação verbal como não-verbal, apresentando déficits na expressão e compreensão da linguagem. Isso pode limitar suas interações a pedidos e rejeições, destacando a necessidade de desenvolver habilidades como a atenção compartilhada. Esse desenvolvimento pode permitir que as crianças com TEA compartilhem experiências com seus pares (Silva *et al.*, 2019).

Muitas instituições de ensino (UFMA, UFC, UFRN, UNB dentre outras) estão estabelecendo meios e instrumentos em torno da preparação para receber e lidar com esse alunado com deficiência. Como panorama de iniciativas, podemos citar a Universidade Federal do Maranhão (UFMA)², com vários esforços nesse sentido, como a publicação do *e-book* “Guia de Acessibilidade: orientações básicas. Na Universidade Federal do Ceará (UFC)³, tem-se a Secretaria de Acessibilidade da UFC, que implementa as diretrizes e coordena ações de acessibilidade com o intuito de acolher e incluir alunos com deficiência nos contextos pedagógicos da universidade. Outra importante iniciativa envolve a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)⁴, juntamente com a Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e UFC coordenam a Rede Rebeca, que é uma rede colaborativa de acervo adaptado destinado a pessoas com deficiência ingressas nestas instituições.

Diante do exposto, é missão institucional do IFPI, que é promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais e que esteja alinhada à inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos (PDI, 2020-2024). Ademais, a Política de Inclusão do IFPI, principalmente enfocada na Resolução 56/2021 objetiva

² <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/noticias/noticia.jsf?id=58099>

³ <https://acessibilidade.ufc.br/pt/>

⁴ <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/145>

proporcionar adaptações de acesso ao currículo para o acesso de pessoas com deficiência por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão (IFPI, 2021).

As ações agrupadas na supracitada resolução visam aprimorar o processo de ensino e fornecer suporte aos discentes com deficiências, altas habilidades ou com mobilidade reduzida durante os seus processos formativos, além disso, prevê apoiar as atividades de inclusão social de maneira que possa garantir ao estudante com deficiência as condições necessárias para o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, é fundamental refletir e propor contextos mais inclusivos e processos de acolhimento adequados para pessoas com TEA que também passem pela formação e familiarização por parte dos docentes. Assim, considerando-se a realidade onde os dados foram coletados, a presente pesquisa visou responder a seguinte questão norteadora: Quais as demandas dos docentes para fomentar as estratégias de acessibilidade curricular quanto a inclusão e permanência dos discentes com TEA?

Uma forma de compreender como isso pode ser abordado mais diretamente, este estudo teve por objetivo geral: Analisar as demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes com transtorno do espectro autista (TEA) do IFPI do *Campus* Teresina Central.

Enquanto objetivos específicos, o estudo visou: a) Realizar mapeamento dos processos das atividades docentes em atendimento a acessibilidade curricular; b) Levantar as experiências de conduta docente no atendimento de discentes com necessidades específicas; c) Identificar as ações inclusivas de acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE para auxílio dos docentes no atendimento dos discentes com transtorno do espectro autista (TEA) do IFPI do *Campus* Teresina Central; e d) Desenvolver um manual que possibilite aos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento/atendimento de discentes com transtorno do espectro autista (TEA) do IFPI do *Campus* Teresina Central.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, conduziu-se uma pesquisa bibliográfica abrangente, revisando obras publicadas que embasaram a fundamentação teórica deste estudo e orientaram a análise dos dados coletados. Além disso, realizou-se uma pesquisa de campo no semestre letivo 2023.2

envolvendo docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais dos cursos técnicos integrados em eletrotécnica, eletrônica e mecânica no IFPI - *Campus Teresina Central*.

Dentre as diversas fontes consultadas, a fundamentação teórica deste trabalho se baseou em autores como Sacristán (2000), Tolipan (2000), Sánchez (2005), Rodrigues (2006), Saviani (2007), Padilha (2007), Moreira e Candau (2008), Mészáros (2008), Mantoan (2009), Belisário; Cunha (2010), Ciavatta e Ramos (2012), Vieira (2019), Schwartzman (2011), Rodrigues; Capellini (2014), Chiari (2018), Machado (2018), Cunha (2020), Lustosa (2020), Sousa (2021), bem como nas diretrizes legais e normativas relacionadas à educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

A inclusão de pessoas com necessidades específicas é tema recorrente de vários contextos sociais. Em se tratando de educação, existe tanto uma base legal, construída a partir de declarações internacionais e leis, que serão apresentadas no decorrer do texto, quanto abordagens investigativas que apontam para a necessidade de mudanças conceituais e pedagógicas que se propõe para atuação nos vários níveis educacionais.

O Capítulo está estruturado em 3 seções. A seção 2.1, intitulada Base legal para a inclusão de pessoas com deficiência, na qual buscou-se apresentar documentos internacionais e nacionais, no âmbito da legislação, que foram ao longo do tempo sendo criados e assinados por vários países, ampliando o conceito de inclusão, remodelando a visão sobre as PcD, corrigindo nomenclaturas, acrescentando perspectivas mais multidisciplinares ao tema da inclusão, de modo a atualizar as demandas de inclusão da sociedade.

Em seguida, a seção 2.2, intitulada Transtorno do espectro autista (TEA) e inclusão, buscou apresentar os conceitos e perspectivas em torno do TEA, também acentuando as mudanças empregadas para se ter uma abordagem mais completa e humanizada em torno do tema.

Como complemento do capítulo, a seção 2.3, intitulada Educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentando a compreensão em torno da educação inclusiva, assim como da EPT, de modo a conectar os temas contextualizando os elementos teóricos de cada uma.

2.1 Base legal para inclusão de pessoas com deficiência

Por séculos, as PcD foram excluídas e segregadas da sociedade. Elas foram vistas como uma ameaça, doentes e incapazes. Essa opressão foi exercida por aqueles que tinham poder sobre elas. As iniciativas para ajudar essas pessoas eram baseadas na caridade e na assistência, o que as mantinha isoladas de suas famílias ou em instituições (Maior, 2015; 2016).

É interessante ressaltar que as PcD conquistaram direitos em duas fases. A primeira fase foi liderada por famílias e profissionais, denominada Integração. A

segunda fase contou com a participação direta das próprias PcD, apoiadas por seus familiares, constitui o movimento pela inclusão. As associações da sociedade civil foram fundamentais em ambos os momentos, lutando por um lugar na agenda política para as pessoas com deficiência. O movimento social, ao passar da tutela para a autonomia, busca superar a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos (Maior, 2015; 2016).

Observa-se ao longo da história que a base legal em torno da temática do direito das PcD foi construída a partir de várias iniciativas de grupos que endossaram as pautas de inclusão até que houvesse repercussão suficiente, fortemente influenciadas por questões de igualdade e respeito à dignidade humana vislumbradas desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Lustosa; Ferreira, 2020).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, é um documento que garante a todos os seres humanos, independentemente de sua raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição, os direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

As Assembleias Gerais das Nações Unidas (ONU) de 1975 e 1989 foram marcos importantes para a educação. A primeira, realizada em 9 de dezembro, aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. A segunda, realizada em 20 de novembro, estabeleceu metas e diretrizes para garantir a educação primária para todas as crianças até 2015. Essas ações reafirmaram a importância da educação como direito humano fundamental e como fator essencial para o desenvolvimento social, a erradicação da fome e a redução da pobreza.

É relevante salientar que durante a década de 1980, o mundo ocidental testemunhou o surgimento da concepção de uma sociedade inclusiva, pautada na oferta de oportunidades equitativas a todas as pessoas, independentemente de suas deficiências. Esse período foi marcado pela emergência de movimentos sociais e iniciativas políticas voltadas para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Durante esse período, houve significativas mudanças na legislação, que passou a abordar a questão da deficiência de forma mais inclusiva. Foram

desenvolvidos instrumentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação.

Nesse contexto, emergiram movimentos sociais que defendiam o "modelo social" de compreensão da deficiência. Esse modelo defende que a deficiência é um resultado das barreiras que a sociedade impõe às pessoas com deficiência, e não uma característica intrínseca a elas (Lustosa; Ferreira, 2020).

Quando tratamos dos avanços e garantias de direitos para pessoas com deficiência, o decorrer da década de 1980 se notabiliza, pois, desenvolveu-se e implementou-se muitas medidas de consolidação para a educação inclusiva (Rodrigues; Capellini, 2014).

Na década de 1980, no contexto brasileiro, observou-se um conjunto de iniciativas que provocaram transformações significativas na oferta da educação para pessoas com deficiência. Destaca-se o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em 1980, o qual congregou representantes de organizações de todo o país. Nesse encontro, foram debatidas e delineadas as necessidades imperativas de alterações no âmbito da educação especial (Amorim; Rafante; Caiado, 2019).

Em 1986, o governo federal criou a Coordenadoria para a Pessoa Portadora de Deficiência e a Secretaria de Educação Especial, com o objetivo de promover a integração de pessoas com deficiência. Em 1988, a Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada, garantindo o direito à educação para todos, independentemente de suas condições. Essa Constituição foi um marco importante para a educação especial no Brasil, pois definiu os princípios que orientam a oferta de educação inclusiva no país (Sousa, 2021).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na década de 1990, reforçou e ampliou os preceitos da ONU através da Declaração em Jomtien, Tailândia. No documento em questão, a educação é reconhecida como um bem público cujo financiamento não depende exclusivamente de recursos estatais, sendo necessário o envolvimento e a alocação de recursos econômicos e humanos de outros setores da sociedade. Sua função desempenha um papel fundamental na promoção dos valores essenciais da dignidade humana, contribuindo para o desenvolvimento individual, bem como para o progresso social, cultural e econômico das nações (UNESCO, 1990).

Compreende-se deste importante evento que é preciso garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições. Os grupos que enfrentam exclusão não devem ser discriminados na educação. As pessoas com PAEE têm NEE, que devem ser atendidas. É preciso adotar medidas para garantir que todos os alunos com deficiência tenham acesso à educação, como parte do sistema educacional regular (UNESCO, 1990).

É por meio de uma educação de qualidade que uma sociedade progride, buscando um mundo mais seguro, próspero e com dignidade. A educação é para todos livre de discriminação, cor, raça e sexo. No artº 3, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que trata sobre a universalização do acesso à educação e promoção à equidade em seu §5, preconiza as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências que requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com toda e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Mais um importante documento, que ampliou a perspectiva de acolhimento e inclusão educacional, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8.069/90, que conforme Ferreira (2022) trouxe a mudança de paradigmas em relação às crianças e adolescentes e reconheceu-os como sujeitos de direitos, garantindo-lhes, entre outros, o direito fundamental à educação. Nesse sentido, a legislação alterou a relação entre crianças, adolescentes e o sistema educacional, explicitando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1990).

Em um marco histórico e na consolidação das conquistas legais, é relevante destacar o ano de 1994, que testemunhou a criação do documento mais significativo no campo da Educação Especial. Esse documento foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Esta conferência, promovida pela UNESCO, reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais,

que estabeleceram os princípios orientadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos em todo o mundo (Lustosa; Ferreira, 2020).

A concepção de inclusão, conforme delineada na Declaração de Salamanca, abrange não apenas o grupo tradicionalmente assistido pela Educação Especial, mas se estende a todos os alunos que enfrentam situações de exclusão escolar, independentemente da natureza da dificuldade. Nesse contexto, é perceptível que, no cenário educacional brasileiro, a relação entre educação especial e educação inclusiva desempenhou um papel marcante, especialmente a partir da década de 1990. Essa conexão evidencia a necessidade de políticas e práticas inclusivas para garantir a participação plena de todos os estudantes, alinhando-se aos princípios da equidade e diversidade educacional (Bazon *et al.*, 2018).

Nessa trajetória, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorreu uma transformação abrangente no sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis. A LDB abordou diversos aspectos do sistema educacional, desde os princípios fundamentais da educação escolar até suas finalidades, alocação de recursos financeiros, formação e orientações para a carreira dos profissionais do setor (Brasil, 1996). Além disso, ela trouxe mudanças significativas para o campo da educação especial. De acordo com o artigo 1º da LDB de 1996:

[...] a educação engloba os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no ambiente de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais (Brasil, 1996, art. 1).

Essa visão ampla, observada pela LDB ratifica a educação como um direito fundamental e essencial para a cidadania. Por isso, é imprescindível que o Poder Público não negligencie o direito à educação do PAEE. Além de garantir o acesso à educação, o Poder Público deve também garantir a permanência desse alunado nas escolas e universidades.

É relevante destacar também na LDB, a concepção e compreensão que foi empregada para delimitar e reger o funcionamento da Educação Especial. É possível observar que a LDB define a educação especial como uma modalidade de ensino, preferencialmente oferecida na rede regular, destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, quando necessário, seriam disponibilizados serviços de

apoio especializado nas escolas regulares para atender às necessidades específicas dessa clientela. Além disso, o atendimento educacional especializado (AEE) pode ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados quando as condições individuais dos alunos impossibilitarem sua integração nas classes regulares (Brasil, 1996).

Também se compreende que a LDB assegura o direito à educação especial para todos os educandos com necessidades especiais, desde a educação infantil. Essa educação deve ser oferecida em condições de igualdade, com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, bem como a possibilidade de terminalidade específica para aqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental (Brasil, 1996).

Para garantir o atendimento especializado, conforme a LDB, é necessário que haja professores com especialização adequada, tanto em nível médio quanto superior, além da capacitação de professores do ensino regular para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes convencionais (Brasil, 1996).

Outro importante documento é a Convenção da Guatemala, de 1999, também conhecida como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa importante convenção foi ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/01 (Lustosa; Ferreira, 2020).

Esse decreto aborda a erradicação da discriminação contra indivíduos pessoas de deficiência. O conceito de deficiência é compreendido como o conjunto de impedimentos que limita a participação de uma pessoa em diversas atividades, podendo ser tanto de maneira permanente quanto transitória, sendo suscetível a influências de variados fatores ambientais.

A Convenção da Guatemala reforçou a premissa de que as pessoas com deficiência detêm os mesmos direitos e liberdades inerentes aos demais cidadãos. Ademais, essa convenção delimitou a deficiência como uma restrição, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial, de caráter duradouro ou temporário, que impacta a habilidade de realizar uma ou mais atividades essenciais do cotidiano, sendo sua origem ou agravamento passível de ser influenciado pelo contexto econômico e social. (Frederico; Laplane, 2020).

Destaca-se também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006 pela ONU, marco histórico na defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência. A convenção estabelece diversos direitos fundamentais, incluindo o direito à não discriminação, à educação, à acessibilidade e ao emprego (Rodrigues, Capellini, 2014).

A convenção também representa uma mudança significativa de paradigma, pois a deficiência passou a ser considerada a partir de um modelo social, em contraponto ao modelo reabilitador anteriormente adotado (Rodrigues, Capellini, 2014).

Dessa forma, é possível compreender que a deficiência é, em grande parte, causada por fatores sociais, como preconceito e discriminação. Por isso, é importante prestar serviços apropriados às pessoas com deficiência, para atender às suas necessidades e garantir sua plena participação na sociedade. Para isso, é necessário acreditar no potencial das pessoas com deficiência e reconhecer que a deficiência é um conceito em evolução.

Outro importante marco foi a Lei nº13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Além de fornecer uma definição clara de deficiência, esta lei fortaleceu diversos direitos que já existiam, aplicando-os de maneira abrangente a todo o sistema de ensino regular, com algumas considerações específicas para as instituições privadas (Vieira, 2019).

De acordo com essa nova lei, em seu art. 2º, uma pessoa com deficiência é aquela que enfrenta uma limitação de longa duração de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, quando interage com uma ou mais barreiras, pode impedir sua participação plena e eficaz na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa legislação representa um marco importante para a inclusão social nas escolas. Com base nela, qualquer pessoa que enfrente desafios de aprendizado, seja devido a questões físicas ou psiquiátricas, devido a qualquer condição, tem o direito de participar de programas de inclusão dentro da escola (Vieira, 2019).

Como resultado, todas as leis e resoluções relacionadas à educação devem ser interpretadas à luz dessa nova lei de inclusão (Lei nº13.146/2015) de pessoas

com deficiência na escola, que fortaleceu ainda mais os princípios já estabelecidos na Constituição e em tratados internacionais (Vieira, 2019).

É primordial ressaltar que sob a perspectiva jurídica, o autismo é classificado como uma deficiência, conforme estipulado no § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que inclui os indivíduos diagnosticados com transtornos do espectro autista na categoria de pessoas com deficiência.

Recentes descobertas destacam o autismo como uma condição cerebral que se manifesta precocemente, transcende barreiras socioeconômicas e étnico-raciais (Mercadante; Rosário, 2009). Esta condição é descrita no DSM-5 como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por desafios na interação social, comunicação e padrões repetitivos e restritos de comportamento. A compreensão aprofundada desses aspectos é essencial para o desenvolvimento de intervenções eficazes e o apoio adequado aos indivíduos afetados pelo transtorno.

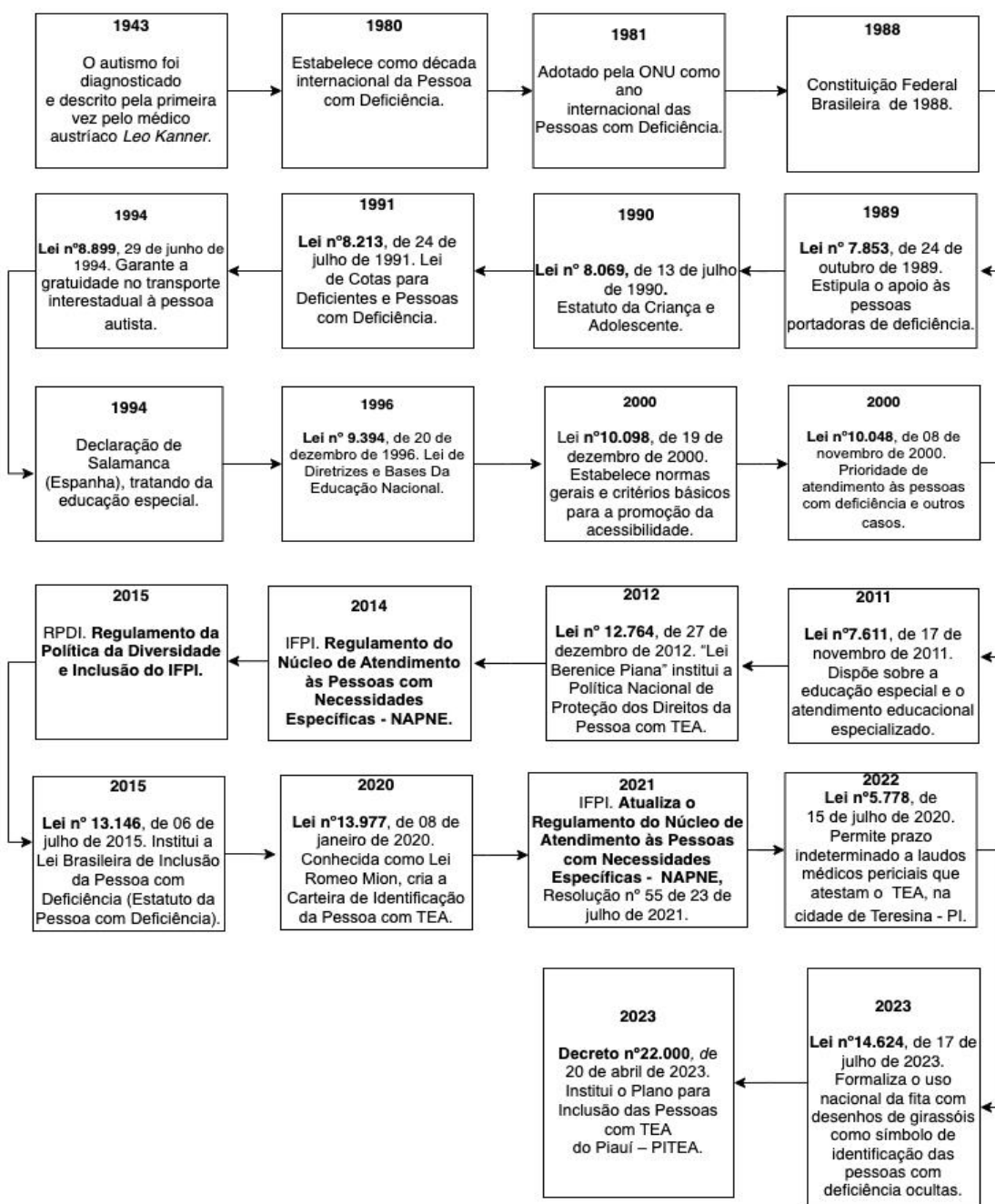
Sendo uma condição do neurodesenvolvimento, o diagnóstico preciso do TEA exige rigor clínico, amparado em criteriosa avaliação comportamental do indivíduo, seguindo os parâmetros estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) e pelo DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (Lopes, 2023).

Conforme (Sousa; Nunes, 2019), a terapeuta ocupacional e neurocientista Jean Ayres foi uma das precursoras na descrição do funcionamento neurocomportamental e na análise da influência dos aspectos perceptivos e motores na aprendizagem. Seu objetivo era estabelecer correlações entre sensações corporais, processos cerebrais e aprendizagem, visando a construção de uma teoria integrativa. Ayres baseou-se nos fundamentos teóricos da neurobiologia, na epistemologia genética de Piaget e em abordagens neurodesenvolvimentistas da reabilitação motora.

As atipicidades sensoriais representam sintomas centrais no TEA, os quais influenciam significativamente os padrões de comportamento e os interesses restritos e repetitivos característicos dessa condição. Conforme evidenciado, os distúrbios sensoriais não apenas afetam o desempenho funcional do indivíduo com TEA, mas também podem acarretar prejuízos para seus familiares, ressaltando a importância de estratégias de intervenção abrangentes e sensíveis.

Na Figura 1, é possível visualizar sinteticamente uma linha do tempo com o percurso das legislações, resoluções e decretos que perpassam sobre o marco histórico e as garantias que as pessoas com TEA possuem e deficiência em geral.

Figura 1 - Linha do Tempo com Marco histórico, leis, resoluções e decretos aprovados que garantem direitos a pessoas com TEA e deficiência em geral



Fonte: elaborada pela autora (2023).

É possível observar que o aperfeiçoamento do escopo da lei, assim como das várias ações e demandas derivadas da obediência e aplicação da mesma, vem sendo construídas com o passar dos anos desde a década de 40 do século XX. Tanto no campo legal quanto no campo político e educacional, até o impacto social gerado pelas constantes discussões em torno do tema, muitas das quais já mencionadas no decorrer deste trabalho, ressaltam a necessidade de continuar nesse caminho, propondo a inclusão como mote de transformação social.

2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão

No que diz respeito às pessoas diagnosticadas com TEA, observa-se um avanço significativo nas políticas educacionais, notadamente na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. Esta política proporcionou um delineamento mais aprofundado da integração da educação especial no contexto do ensino regular, contemplando tanto a disponibilidade de serviços de caráter complementar destinados a estudantes com deficiência quanto a oferta de serviços suplementares para aqueles diagnosticados com superdotação (Brasil, 2008).

Nesse sentido, também temos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA de 2012, também conhecida por “Lei Berenice Piana⁵”. O avanço se deu no que diz respeito às necessidades de oferecer serviços mais personalizados e focados para pessoas com TEA, as integrando ao processo educacional de forma que a evitar suas exclusões e, conseqüentemente, desistências das escolas, como também proporcionar que suas potencialidades educacionais sejam fomentadas. Vislumbra-se também a questão curricular, principalmente, chamando a atenção para as especificidades das pessoas com TEA quanto às suas dificuldades cognitivas e sociais que são distintas e possuem níveis que variam muito de indivíduo para indivíduo (Ferreira; Elias, 2022).

Foram conduzidas diversas pesquisas com o objetivo de aprofundar o entendimento da inclusão de discentes com TEA no contexto da Rede Federal de Educação. No Quadro 1, é possível examinar os estudos relacionados a essa

⁵ https://pt.wikipedia.org/wiki/Berenice_Piana#:~:text=Berenice%20Piana%20de%20Piana%20

temática realizados dentro do âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) até dezembro de 2023. Através de uma análise do *site* do Observatório ProfEPT do programa e Portal eduCapes que engloba em seu acervo de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar os conhecimentos. No *site* do Observatório ProfEPT identificou-se a existência de 09 (nove) dissertações defendidas no período de 2019 a 2023.

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal no Observatório ProfEPT (continua)

Ord.	DISSERTAÇÃO	AUTOR / ANO	PRODUTO EDUCACIONAL
1	Inclusão escolar e formação integral da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis	Gláucia Tomaz Marques Pereira (IFG)/ 2019	Incluir Autismo (Livro / Outro)
2	Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica	Evaneyde dos Santos Souza (IFS)/2020	Jogo de Imagem e Interação (Jogo/ Kits Interativos)
3	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora	Maria José Batista (IFSUDESTEMG)/2021	Transtorno do Espectro Autista: Quando você conhece e apoia, as peças se encaixam (Outro)
4	A inclusão do autista no espaço pedagógico do Instituto Federal do Acre do <i>Campus</i> Rio Branco	Roger Correa de Oliveira (IFAC)/2021	Guia para Gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - <i>Campus</i> Rio Branco voltado à inclusão de alunos TEA (Livro)
5	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio integrado	Marli de Figueiredo Bezerra (IFSP)/2021	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio integrado (Mídia Educacional (vídeos, animações e áudios) Manual / Guia / Texto de Apoio)
6	Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia	Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen (IFRO)/2021	Projeto Pedagógico do Curso de Formação inicial em agente de Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Curso / Minicurso)

Quadro 1 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal no Observatório ProfEPT (conclusão)

7	Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Cássia Andreia de Souza Lima (IFAC)/2022	Curso de formação continuada para docentes sobre as práticas metodológicas voltadas para estudantes com TEA (Outro)
8	Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para servidores do IFMS	Gustavo Medina Araújo (IFMS)/2023	Conhecer para incluir: Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar (Manual / Guia / Texto de Apoio)
9	Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições do Plano Individualizado de Transição (PIT) para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho	Carolina Gouveia da Silva (IFSUDESTEMG)/2023	Plano Individualizado de Transição (PIT)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

A análise do Quadro 1 revela que, no contexto da Educação inclusiva na EPT, a prevalência de estudos concentra-se principalmente na temática da inclusão de estudantes com TEA, com um total de nove dissertações dedicadas a esse assunto. Além disso, há outras temáticas relacionadas à inclusão escolar presentes nas produções, embora com menor representatividade. Essas incluem a formação inicial de professores para a educação inclusiva, as práticas pedagógicas no atendimento a alunos público da educação especial e o papel da leitura literária na promoção de uma educação inclusiva. É importante destacar que, apesar da predominância de alguns temas, todas as abordagens identificadas no Quadro 1 são relevantes e desempenham um papel fundamental no estímulo a estudos e ações voltados para a inclusão de discentes com TEA. Elas se tornam fontes significativas de pesquisa para pesquisadores e profissionais interessados em aprofundar seu conhecimento sobre essa temática bastante relevante.

Já no Portal eduCapes foram identificados vários produtos educacionais no período de 2019 até dezembro de 2023, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal do Portal eduCapes (continua)

Ord	PRODUTO EDUCACIONAL	AUTOR(ES) / ANO
1	Incluir Autismo	Gláucia Tomaz Marques Pereira e Wanderley Azevedo de Brito (IFG/ 2019)
2	Linguagem e TEA	Diana Negrão Cavalcanti, Michele Joia da Silva, Juliana Rocha e Ruth Maria Mariani Braz (UFF/2020)

Quadro 2 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal do Portal eduCapes (continua)

3	Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB	Alia Maria Barrios González e Luana Lopes Bandeira (UNB/2020)
4	Cartilha informativa de apoio à comunidade escolar: Transtorno do Espectro Autista – TEA e a Inclusão no IFG	Dayanna Pereira dos Santos e Maria Helena Pereira Magalhães (UFG/2021)
5	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso em eletrotécnica, IF SUDESTE MG - Campus Juiz de Fora	Maria Batista e Leonardo Barbosa (IF Sudeste MG/2021)
6	Formação Continuada de Professores e Mediadores: Transtorno do Espectro Autista	Tarcísio Carneiro Paz Figueiredo, Arilise Moraes de Almeida Lopes e Odila Maria Ferreira de Carvalho Mansur (IFF/2021)
7	Autismo na escola	Elica Alves (2021)
8	Inclusão educacional de estudantes Transtorno do Espectro Autista: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de pais e amigos do autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia	Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen e Xênia de Castro Barbosa (IFRO/2021)
9	Autismo: pesquisas e relatos	Liliane Pereira de Souza (UFMS/2021)
10	Aspectos e intervenção motora em indivíduos com TEA	Stephanie Souza de Moura Santos e Andrea Marques Vanderlei Fregadolli (UFAL/2021)
11	Transtorno do espectro autista: características e potencialidades	Joice Maria Maltauro Juliano, Flóida Moura Rocha Carlesso Batista, Maria Fatima Menegazzo Nicodem e Adriana de Souza Freitas Chiquera (UTFPR/2021)
12	Transtorno do Espectro Autista	Maria Batista e Leonardo Barbosa (IF Sudeste MG/2021)
13	O uso das tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista	Sérgio Fernando C. Ribeiro, Luciane Conrado e Ana Paula Legey (UniCarioca/2021)
14	Práticas no ensino de geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA	Rodrigo Nogueira de Carvalho (UFPA/2021)
15	A criança com Transtorno do Espectro Autista e o processo de inclusão desenvolvido na escola	Bruna Cristina Nunes Moura (UNB/2021)
16	A Mochila Sensorial de Ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e/ ou adequados no Ensino de Ciências para estudantes com TEA	Delano Moody Simões da Silva e Bruce Lorrain Carvalho Martins de Sousa (UNB/2021)
17	TEAR: Abordagem de Ensino e Aprendizagem para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: “Tecendo Perspectivas na Aprendizagem Invertida”	Ivanir da Silva Paixão e José Miguel Martins Veloso (UFPA/2021)
18	Vamos conhecer um pouco mais sobre o Transtorno do Espectro Autista? (HQ Informativa)	Larissa Soares da Cruz e Andrea Rizzo dos Santos (UNESP/2021)
19	Guia para gestores do Instituto Federal do Acre - Campus Rio Branco voltado à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Roger Correa de Oliveira, Cleilton Sampaio de Farias, César Gomes de Freitas (IFAC/2021)
20	Abordagens lúcidas para educação inclusiva em crianças com TEA	Marcele Kaczanoski (2021)
21	O docente e a inclusão da criança autista	Júlio Paulo Silva de Oliveira (RCMOS /2021)

Quadro 2 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal do Portal eduCapes
(continua)

22	Aula 15 - Ambientes Digitais de Aprendizagem e o uso de Tecnologias Assistivas para Crianças com TEA: Caminhos para Inclusão	Ilma Rodrigues de Souza Fausto, Marlene Rodrigues, Ruth Maria Mariani Braz e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha (UNIR/2021)
23	Manual do aplicativo TEA	Bianca Pantoja e Marcelo Araújo (UFPA/2022)
24	Formação Docente para Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado	Marli de Figueiredo Bezerra e Rodrigo Palucci Pantoni (2022)
25	Curso de Formação Continuada para Docentes sobre Práticas Metodológicas voltadas para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA	Cássia Andéia de Souza Lima e Cledir de Araújo Amaral (IFAC/2022)
26	Pensamento Computacional: proposta de tarefas exploratórias para alunos com transtorno do espectro autista no ensino da Matemática	Paulo Moyses Guimarães, Joyce Jaqueline Caetano e Ana Aparecida Machado Barby (UNICENTRO/2022)
27	Jogo “iônico-covalente” para alunos com TEA	Tatiane Bianchini Godoy e Estéfano Vizconde Verasztó (UFSCar/2022)
28	InterpreTA	Janaína Gonçalves de Souza Alves e Andréa Rizzo Santos (UNESP/2022)
29	Manual do aplicativo TEA Software	Bianca Pantoja e Marcelo Araújo (UFPA/2022)
30	Relato de Experiência sobre o uso do Desenho Universal de Aprendizagem como ferramenta de inclusão	Alessandra Furtado de Oliveira, Elaine Alves Leite, Vanessa da Silva Balbino, Ruth Maria Mariani Braz, Jacqueline de Faria Barros e Sérgio Crespo C. S. Pinto (UFF/2022)
31	Segundo Phillippe Perenoud, quando há a inserção de alunos com transtorno do espectro Autista (TEA)	Neusa Idick Scherpinski e Levi Cocolichio (UTFPR/2022)
32	Estratégias metacognitivas para o ensino de ciências de alunos com TEA: leitura e interpretação de textos de divulgação científica	Rochelle da Silva Batista e Jesus Cardoso Brabo (UFPA/2022)
33	Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: aplicativo Teachh.me e o Transtorno do espectro autista	Milene da Silva Rodrigues e Elisangela Leal de Oliveira Mercado (UNESP/2022)
34	Transtorno do espectro autista: concepção atual e multidisciplinar na saúde	Gislei Frota Aragão (UFMS/2022)
35	Tecnologia assistiva sob a ótica da infância: Aplicativo Teacch.me e o Transtorno do Espectro Autista	Milene da Silva Rodrigues e Elisangela Leal de Oliveira Mercado (UNESP/2022)
36	O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras (Atena Editora)	Vanessa Caroline da Silva (2022)
37	Estratégias de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista que tenham deficiência visual	Shabbina Ribeiro Messina, Luiz Eduardo Oliveira Neves, Casella Rosas Caroline e Ruth Maria Mariani Braz Manuel (UFF/2022)
38	Conhecer para incluir: Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar	Gustavo Medina Araújo e Dejahyr Lopes Júnior (IFMS/2023)
39	Procedimentos básicos para atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Fidelina Maria Cândido Pinto e Anderson Claytom Ferreira Brettas (IFTM/2023)
40	Guia prático: possibilidades pedagógicas para alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental	Isabely Beatriz dos Santos e Eliana Marques Zanata (UNESP/2023)

Quadro 2 - Estudos sobre Inclusão de discentes com TEA na Rede Federal do Portal eduCapes (conclusão)

41	Educação Inclusiva: um estudo das concepções, estratégias metodológicas e dificuldades dos professores no trabalho pedagógico com crianças portadoras dos transtornos do espectro autista (TEA)	Leiliane da Silva Barbosa (Editora Real Conhecer/2023)
42	TEA e funções executivas na escola	Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento e Patricia Braun (CAP UERJ/2023)
43	Educando com Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas municipais no norte do Paraná: desafios na efetivação das políticas inclusivas	Wully Altieri de Souza Castelar e Dorcely Isabel Bellanda Garcia (UNESPAR/2023)
44	TE(A)CENDO Caminhos	Erika Vanessa de Oliveira Silva, Heloisa Helena Motta Bandini, Carmen Silvia Motta Bandini e Almira Alves Santos (Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas/2023)
45	Transtorno do Espectro Autista: modelos celulares e bases neurobiológicas	Lourenço Vieira (Universidade Cândido Mendes/2023)

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Nesse sentido, o apanhado dos Quadros 1 e 2 de pesquisas voltadas à inclusão de pessoas com TEA na Rede Federal, permite observar um esforço investigativo cada vez maior e diversificado para apresentar soluções que façam frente aos desafios de incluir pessoas com alguma deficiência numa sociedade cada vez mais hiperconectada, globalizada, imersa em questões capacitistas. Nesse cenário, especificamente o TEA, apresenta vários desafios à sociedade por ser de inúmeras naturezas distintas e ter, com frequência, um diagnóstico tardio, de modo que, em muitos casos, agrava-se a situação.

Estima-se que uma em cada cento e sessenta crianças possuem algum TEA (Organização Mundial de Saúde, 2017). Segundo Tolipan (2000), o autismo foi diagnosticado na década de 40, do século XX, e desde então vários estudos a partir das pesquisas dos médicos Leo Kanner e Hans Asperger têm sido desenvolvidos. Em 1943, o médico austríaco Leo Kanner iniciou os primeiros estudos sobre autismo ao observar 11 crianças (8 meninos e 3 meninas). Vários problemas foram identificados em diversas áreas, incluindo relações sociais e afetivas, comunicação e linguagem, adaptação a mudanças no ambiente e na rotina, memória e hipersensibilidade a estímulos. Suas observações demonstraram que essas crianças frequentemente ignoravam interações sociais, apresentavam mutismo em alguns casos, exibiam ecolalia em outros (repetição de palavras ou frases), resistiam fortemente a mudanças, demonstravam uma notável capacidade de memorização

de conteúdos sem sentido e tinham hipersensibilidade a estímulos sonoros e objetos (Belisário; Cunha, 2010).

De acordo com Schimidt (2012), o conceito com o qual se entende hoje em dia o autismo teve origem nas descrições iniciais de Kanner (1943) e posteriormente foi distinguido de outros transtornos psicóticos da infância por Kolvin (1971) e Rutter (1972). O reconhecimento formal do autismo como um transtorno do desenvolvimento foi estabelecido com sua inclusão nas classificações internacionais, como o DSM-III (APA, 1980) e a CID-10 (WHO, 1992). Atualmente, o conceito continua a evoluir, com propostas de revisões significativas para sua caracterização no DSM-V.

De acordo com Belisário e Cunha (2010) até meados da década de 1960, o autismo era considerado um transtorno emocional causado exclusivamente pela falta de afeto parental. No entanto, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, cuja filha era autista, acresceu três fatores que começaram a caracterizar de forma mais abrangente o autismo, a saber: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos. Essa constatação contribuiu para o avanço da compreensão do autismo, superou o psicologismo e estimulou os estudos relacionados ao funcionamento cerebral (Castanha, 2016).

A mudança de paradigma no entendimento do autismo, a partir da década de 1960, pode ser explicada pela influência da revolução cognitivista, da ascensão da psiquiatria biológica e da militância dos familiares. Essa nova perspectiva, que incluiu familiares, psiquiatras, psicólogos cognitivistas e neurocientistas, teve consequências práticas no manejo e tratamento do quadro (Lima, 2014).

O que foi observado a partir desses diversos estudos até agora é que o TEA é, principalmente, uma condição que afeta a sociabilidade, a comunicação e o comportamento das pessoas, resultando em prejuízos em múltiplos níveis cognitivos, motores e sociais. É também importante enfatizar que é raro que o TEA se manifeste de maneira idêntica em indivíduos que o possuem (*American Psychiatric Association*, 2014).

Na revisão bibliográfica desenvolvida por Guedes e Tada (2015), sobre a origem do autismo, foram identificados, a partir da perspectiva de diversos outros autores, que após a identificação do TEA e suas diversas manifestações, surgiram

numerosas discussões, frequentemente permeadas por controvérsias, na busca por um diagnóstico apropriado.

Nesse sentido, Schwartzman (2011) afirma que o autismo é causado por uma combinação de fatores, mas que ainda não foram completamente compreendidos. Campanário e Pinto (2011) e Rabello (2004) apontam que, no cenário científico, existem hipóteses de que o autismo seja causado por fatores psicoafetivos, ou seja, por impasses na formação da subjetividade do sujeito. No entanto, essas causas ainda não são totalmente compreendidas, não encontrando correlações exatas, nem mesmo pelo campo científico.

Segundo Mecca *et al.* (2011), as causas do autismo são neurobiológicas ou genéticas, sendo a genética a principal hipótese. Bolton, Griffiths e Pickles (2002) concordam, afirmando que as anormalidades cerebrais são a causa do autismo. Kooten *et al.* (2008) e Wang *et al.* (2009) também corroboram essa hipótese, afirmando que alterações neuronais são a causa do transtorno. Essas evidências apontam para a dificuldade do diagnóstico do autismo, e, ainda mais, para a dificuldade de encontrar uma abordagem correta para contribuir para a autonomia e inclusão das pessoas com autismo.

No contexto contemporâneo, em relação às características específicas sobre um diagnóstico do TEA, relata-se a dificuldade de manter o contato visual, ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases ouvidas), estereotipias (comportamentos repetitivos e rituais), interesses restritos, bem como dificuldades na comunicação, linguagem expressiva e receptiva.

Os graus do autismo podem variar, indo de leve a grave, com sinais comportamentais que envolvem atrasos na fala, baixo contato visual, ecolalia, alterações emocionais diante de mudanças na rotina, seletividade alimentar e apegos anormais a objetos, embora nem todas as crianças apresentem todos esses sinais. O autismo é classificado em três níveis diferentes, predominantemente relacionados ao grau de dependência da criança em relação a outras pessoas ou profissionais. Dessa forma, os níveis de classificação do autismo são estabelecidos com base no grau de comprometimento (Evêncio, 2019; Ferreira, 2021).

A falta de certeza no diagnóstico e sua demora têm impactos abrangentes nas vidas das pessoas com TEA. No contexto da inclusão dessas pessoas na educação, conforme afirmado por Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), as

dificuldades predominam, especialmente nas áreas de organização e atenção. Isso está intimamente ligado às limitações das instituições educacionais em fornecer apoio adequado e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para acomodar e acolher devidamente indivíduos com TEA.

Compreende-se que o TEA pode manifestar-se nos primeiros anos de vida ou durante o processo de desenvolvimento infantil, sendo frequentemente caracterizado por anormalidades que se tornam visíveis em torno dos três anos de idade. Estatísticas indicam uma taxa média de prevalência do TEA de aproximadamente 15 casos por 10.000 indivíduos, sendo mais predominante entre o sexo masculino (Cunha, 2023).

Ressalta-se que sobre o TEA, não se pode aplicar uma única lógica de abordagem, pois o processo educativo para o autismo requer a integração de conhecimentos de diversas áreas, como a Saúde, responsável pelo diagnóstico, e a Educação, que desenvolve intervenções com base nos resultados para abordar as necessidades e promover a superação das dificuldades. Essa abordagem multidisciplinar amplia a compreensão da pessoa com autismo e suas necessidades, possibilitando intervenções mais eficazes e inclusivas (Meller; Dittrich; Silva, 2023).

Em se tratando de educação inclusiva, justamente nessa perspectiva, de integração de saberes e múltiplos olhares, entendemos que a educação adequada para o desenvolvimento humano exige profissionais preparados, instituições promotoras de habilidades e integração social. O direito à educação é garantido pela LDB (Lei nº 9.394 - LDB, de 20 de dezembro de 1996), que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito para estudantes com deficiência. Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza práticas pedagógicas inclusivas e adequação curricular, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Meller; Dittrich; Silva, 2023).

2.3 Educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Que a educação inclusiva é um desafio, há muito se sabe. Os inúmeros avanços na perspectiva legal e pedagógica, repercutidos muitas vezes de ações e lutas sociais isoladas e espalhadas por várias regiões geográficas brasileiras e internacionais, trouxeram para o centro das discussões em torno de uma sociedade

mais democrática e inclusiva, as questões em torno do acesso inclusivo educacional de pessoas com deficiência, seja ela quais forem, e tenham elas a deficiência que tiverem.

Não obstante, um olhar mais atento para o meio que nos circunda, observa-se o quanto se evoluiu nesse quesito, tanto quanto o imenso trabalho inclusivo que ainda deverá ser feito para que mais pessoas com deficiência ingressem em escolas regulares, tenham acesso a um mercado de trabalho mais inclusivo, usufruam de eventos, bens e serviços públicos com a mesma qualidade participativa que as pessoas sem deficiência.

Por isso, a necessidade de refletir sobre os quesitos que ainda precisam ser atendidos para que a educação inclusiva se torne uma realidade cada vez mais presente e abrangente, contextual e personalizada, quebrando barreiras pedagógicas e incluindo mais pessoas, ao ponto em que propõe, para as pessoas sem deficiência, meios e possibilidades de estarem aptas para contribuírem nesse processo inclusivo.

Por educação inclusiva compreende-se o acolhimento e a permanência não apenas de pessoas com deficiência, mas de quaisquer indivíduos que se enquadrem nas minorias sociais, historicamente discriminadas e em vulnerabilidade social, de modo que todos venham a estar matriculados e tenham seu processo educacional realizado plenamente integrado no ensino regular. (Onahara; Santos Cruz; Mariano, 2018).

Quando se trata de educação inclusiva na EPT, deve-se sempre levar em conta a proposta de formação integral desta. Conforme Cordeiro (2016) essa concepção pedagógica visa ao desenvolvimento pleno do aluno, abrangendo aspectos físicos, intelectuais, emocionais, sociais e culturais. Esta requer mudança de paradigma, centrada no aluno e na sua formação integral. Não deve ser confundida com a simples inclusão de conteúdo ou um tempo prolongado de permanência na instituição de ensino.

Ademais, a concepção de integração entre a formação geral e a educação profissional no Brasil *teve* suas origens na tentativa de superar a divisão na sociedade e no sistema educacional, bem como na luta por uma democracia mais ampla e pelo fortalecimento do sistema público de ensino, na década de 1980. Com isso, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o debate sobre

democratização da educação foi reavivado com a elaboração da LDB, que visava garantir uma formação básica capaz de transcender a dicotomia entre conhecimentos gerais e técnicos, adotando o princípio da politecnia (Ciavatta, 2012).

Conforme Albuquerque e Azevedo Neto (2023) a educação politécnica oferece a oportunidade de relacionar a criatividade e as tecnologias educacionais para promover o avanço social dos estudantes, integrando ciência, cultura e trabalho como elementos centrais desse modelo educacional. Dessa forma:

[...] o EP [Ensino Profissionalizante] se fortalece como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que passa a buscar a garantia da articulação entre trabalho e educação para uma formação omnilateral. Além disso, propõe o aprofundamento teórico acerca desses conhecimentos, sua relação com a prática, as transformações no mundo do trabalho no contexto atual e os desafios postos a esse modelo de educação. A EPT relaciona-se com as políticas atuais, sustentando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (Oliveira, 2023).

As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamentam-se na concepção de trabalho como princípio educativo, na formação humana integral e na politecnia. O trabalho é entendido como atividade criadora e transformadora, que possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas. A formação humana integral é a formação de um indivíduo completo, capaz de compreender e intervir na sociedade. A politecnia é a formação que articula os conhecimentos científicos e tecnológicos com os conhecimentos culturais e sociais. Essas bases conceituais orientam a prática pedagógica da EPT, que deve ser voltada para a formação de profissionais qualificados, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade (Feitosa, 2021; Ferreira, 2021).

Corrobora-se que as trajetórias da educação inclusiva e da EPT são construídas, nesse sentido, a partir da perspectiva de incluir e humanizar. A educação inclusiva, enquanto direito inalienável, estende-se a todos os indivíduos, também àqueles com deficiência. A EPT, por sua vez, configura-se como uma ferramenta fundamental para a inclusão social e econômica. A conjugação dessas duas formas de ensino tem o potencial de favorecer a integração de indivíduos com deficiência no mercado de trabalho, assegurando-lhes oportunidades de capacitação e crescimento profissional.

No Brasil, o percurso da concepção por uma educação inclusiva tem um incentivo e uma configuração delimitada após a promulgação da Emenda

Constitucional nº1, de 17 de setembro de 1969. Importante ressaltar que nesse período se tratava de instituições direcionadas para educação especial, com classes especiais, ou seja, não vinculadas ao ensino regular. Utilizava-se, na referida emenda, o termo “excepcional”, como sinônimo de pessoa com deficiência e foi nessa emenda também que ficou determinado um atendimento especializado como componente do ensino regular, ainda que sem uma integração pedagógica, portanto, fomentando uma concepção de escola distante dos preceitos democráticos educacionais e sociais da época atual (Amaral, 2017).

Essa perspectiva de inclusão, ainda vinculada a aspectos segregadores, continuou a ser desenvolvida até a década seguinte com a criação de outra Emenda Constitucional, nº12 de 17 de setembro de 1978. Nessa época popularizou-se o termo “portador de deficiência” por conta dessa emenda, que resumidamente ressaltava a necessidade de melhorar as condições sociais e econômicas do “portador de deficiência” por meio de educação especial e gratuita (Amaral, 2017).

Com a promulgação da Constituição de 1988, consolidou-se, de forma mais delimitada, o amparo legal em torno da educação inclusiva, atribuindo de forma mais clara para o Estado a criação de um “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Um ano depois, através da Lei Federal nº7.583 de 24 de outubro de 1989, foi determinado a matrícula em qualquer escola regular de alunos portadores de deficiência, caracterizando qualquer impedimento ao cumprimento desta lei, por parte da administração da escola, como crime tipificado e com suas devidas consequências penais (Amaral, 2017).

Desse momento em diante, as reformas no ensino endossaram e procuraram diversificar as várias possibilidades de escolarização dos indivíduos, na tentativa de tornar prática comum nas escolas regulares as diretrizes, preceitos e filosofias educacionais embasadas na inclusão, independentemente de quais dificuldades e diferenças os indivíduos apresentem.

Tanto a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem de 1990 quanto a Declaração de Salamanca de 1994 ampliaram e reatualizaram a necessidade de a educação ser um direito de todos e dever do Estado. Ressalta-se também que foi através da Declaração de Salamanca que o termo anterior, portador de deficiência, foi

considerado inadequado, passando a ser de comum acordo o termo “pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” e, em vigor, a nomenclatura utilizada é “Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação”. (Amaral, 2017).

Outro importante fato a destacar na Declaração de Salamanca é a recomendação de formação de professores direcionados para a educação especial, além de elencar várias peculiaridades da educação inclusiva, relacionados ao acesso e acolhimento de pessoas com deficiência.

Na Declaração de Salamanca, com o aprofundamento da questão da integração de pessoas com deficiência no ensino regular, começou-se a se delimitar mais claramente os casos em que um atendimento especial diferenciado e inclusivo poderia ser administrado para determinadas pessoas com deficiência, desde que essa deficiência se apresente de forma mais severa e ainda que se conclua que não seja possível obter maiores ganhos de aprendizagem via ensino regular.

Nesse sentido, a construção desse processo educacional universal passa necessariamente pelos quesitos elencados pela LDB:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 2015, p. 60).

Compreende-se que os quesitos acima elencados são de suma importância e elementos condicionantes para solidificar e avançar em relação a demandas inclusivas educacionais, além de assegurarem, caso venham a ser atendidos, uma educação com mais qualidade. Dito isso, e ratificando pressupostos ainda maiores da esfera constitucional, o Brasil já possui uma atenção diferenciada para a educação inclusiva, constatado, principalmente, no seguinte trecho abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227:

II §- 1º criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os deficientes físicos, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o

trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência (Brasil, 1988).

Como tal pressuposto continua exigindo mudanças estruturais em várias perspectivas do ensino, a educação inclusiva tem continuado a ser um desafio pois demanda mudanças estruturais, pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais que constantemente são reatualizadas.

Ao assumir a busca por uma educação inclusiva, a escola regular encontra muitas dificuldades que estão inerentes ao próprio processo educacional, que atingem tanto pessoas com deficiência quanto outras pessoas com quaisquer outras dificuldades de aprendizagem, de modo que, por conta disso, a diversidade do alunado deve refletir na diversidade das práticas pedagógicas, fomentando um espaço pedagógico acolhedor e plural (Ribeiro, 2020).

Nesse contínuo avançar na inclusão de pessoas com deficiência, a educação especial foi configurada em lei da seguinte maneira:

Art. 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único. O poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996).

Nota-se que a necessidade de incluir pessoas com deficiência no ensino regular gera outras demandas que estão relacionadas tanto com o acesso às próprias estruturas educacionais quanto ao percurso dessas pessoas até o ambiente escolar. Acrescido a isso, a LDB de 1996 cita demais pontos em que há de existir processos adaptativos em busca da inclusão, tais como: "[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades;" (Brasil, 1996).

Essa necessidade de remodelação do ensino, principalmente o ensino básico, revela que as complicações, muitas vezes, são derivadas das propostas de ensino,

aprendizagem e avaliação em curso, de modo a se caracterizarem como excludentes, pois escolas inclusivas:

[...] são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Carvalho, 2004, p.29).

As políticas públicas a favor da educação inclusiva têm se ampliado nos últimos anos. Para isso, propostas voltadas para a prática do docente em sala de aula e gestão escolar devem ser desenvolvidas fundamentadas nos princípios da equidade, diversidade e dignidade, considerando as diferenças individuais de cada educando a fim de extirpar atitudes discriminatórias.

Ao longo da década de 1990, esse movimento eclodiu com mais força a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990 e da Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994. (Declaração de Salamanca, 1990).

Da primeira, resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o propósito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, além de conter recomendações relacionadas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo todos os alunos, sem discriminações. Essas recomendações foram reiteradas pela segunda conferência, resultando na Declaração de Salamanca, que salienta o mérito da escola inclusiva ao enfatizar a urgência no atendimento às necessidades dos alunos, combatendo todas as formas de discriminação e exclusão (Carvalho; Cavalcanti, 2020).

No Brasil, a existência de mais de 45 milhões de pessoas com deficiência, representando 23,9% da população brasileira (IBGE, 2020), demonstra a dimensão e relevância que precisa ser dada a essa parcela significativa da população brasileira, em especial, no âmbito da EPT.

Diante disso, em cada Instituto Federal é instituído um NAPNE, que é responsável pela promoção da acessibilidade e inclusão de discentes com deficiência e outras condições. Em relação ao referido Núcleo no âmbito do IFPI, este foi atualizado e regulamentado pela Resolução nº56 de 2021 e versa, em seu

artigo 14º, parágrafo único, sobre as atividades da Ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Políticas de Inclusão do IFPI, tendo por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Ademais, no artigo 15º elenca as competências precípuas do NAPNE perante o IFPI. Em seu teor normativo, pode-se citar algumas atribuições importantes tais como:

- I - disseminar a cultura da inclusão no âmbito do IFPI através de projetos, assessorias e ações educacionais, contribuindo para as políticas de inclusão nas esferas municipal, estadual e federal.
- II - supervisionar as políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos alunos com necessidades específicas.
- III - participar das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão para compor o planejamento da instituição de modo a atender as pessoas com necessidades educacionais específicas.
- IV - avaliar e propor diretrizes e metas a serem alcançadas, na proposta de inclusão.(IFPI, 2021, art. 14)

A instituição tem como incumbência executar as diretrizes e planos de ação para garantir a inclusão dos discentes com necessidades, além de gerenciar e desenvolver parcerias com outras instituições, além do mais encaminhar citações de melhorias para garantir a permanência desses discentes.

De forma complementar, além da busca pela acessibilidade do aluno com deficiência na EPT pelo NAPNE, os Institutos Federais se concebem, em sua própria estrutura, como entidades promotoras de inclusão e transformadoras da realidade social.

La Fuente (2012) considera que a construção de um currículo acessível perpassa a percepção dos professores em relação às potencialidades dos alunos, indo em direção a aspectos político-pedagógicos cujo mote seja a inclusão e, dessa forma, trabalhar as potencialidades de alunos com deficiência de modo a desenvolver suas habilidades como qualquer outro aluno em sala de aula.

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Essas responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Brasil, 2008).

Paiva e Bendassoli (2017, p. 216) abordam avanços consideráveis, tais como, por exemplo, a “[...] pressão governamental para a garantia do cumprimento da lei, o

investimento em capacitação profissional, por parte das empresas, e a autonomia proporcionada a um grande número de PCD“[...]”, os quais podem ter seu direito ao trabalho garantido.

Ressalte-se que o Projeto de Lei nº 6.159/19, do Poder Executivo, propõe flexibilizar a “Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência” em razão de conter em seu teor artigos que fragilizam a imposição anteriormente conquistada quanto à inserção e permanência das Pessoas com Deficiência no mercado (mundo do) de trabalho e possibilitando, com efeito, a substituição da Pessoa com Deficiência pelo pagamento de multa (Brasil, 2019).

Uma conquista para a inclusão das Pessoas com Deficiência é a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, a qual se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas Pessoas com Deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã. A deficiência não é uma insuficiência, mas uma forma peculiar de organização das funções superiores (Padilha, 2007).

Entretanto, na perspectiva de Mészáros (2008), essas ações inclusivas, referendadas por meio de dispositivos legais, representariam apenas medidas paliativas. Isso porque os problemas sociais não são concretamente corrigidos, nomeando-os de corretivos marginais, ao conformar as relações já estabelecidas e manter as forças hegemônicas postas e, conseqüentemente, perpetuar a precarização das relações de trabalho, sobretudo, para as pessoas com deficiência.

3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR PARA DISCENTES COM TEA E A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO NA EPT

O presente capítulo inicia-se abordando a temática da acessibilidade curricular, concentrando-se em seus conceitos e perspectivas, destacando a relevância das contribuições de Haas e Baptista (2015) na literatura da área. Esses autores desempenham um papel fundamental ao proporcionar uma compreensão aprofundada sobre a acessibilidade e esclarecem as distinções entre acessibilidade curricular, adaptação curricular e flexibilização curricular, sendo a acessibilidade curricular considerada uma terminologia mais adequada.

Posteriormente, são apresentadas as questões relacionadas ao currículo integrado na EPT, com ênfase na compreensão das perspectivas teóricas de Ciavatta e Ramos (2012) e Sacristán (2000) sobre esse tema específico, proporcionando uma análise mais precisa das abordagens teóricas associadas à integração no currículo.

A última seção deste capítulo consiste em examinar as potencialidades e obstáculos relacionados à aplicação da acessibilidade curricular na EPT para discentes com TEA. Serão abordadas as lacunas observadas na visão docente, assim como as demandas específicas dos estudantes com TEA, conforme mencionado pelos autores referenciados adiante.

3.1 Acessibilidade curricular: conceitos e perspectivas

No contexto brasileiro, a política de inclusão social das pessoas com deficiência remonta à Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que deu origem à Lei nº 7.853, de 1989 (Brasil, 1989), sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 1999 (Brasil, 1999), juntamente a outros documentos legais subsequentes.

Conforme ao Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no art. 8º, inciso I (Brasil, 2004), acessibilidade é definida como a

condição que possibilita a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte, assim como dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por parte de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Na seção 8.7 da NBR 9050/2005 (ABNT, 2005), que versa sobre Bibliotecas e centros de leitura, é estipulado que "os locais de pesquisa, fichários, salas para estudo e leitura, terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de convivência devem ser acessíveis". Esta abordagem diz respeito diretamente à acessibilidade física para pessoas com deficiência.

Os estudos conduzidos por Garcia (2007), Haas e Baptista (2015) e Correia (2016) desempenharam um papel importante na elucidação do conceito de acessibilidade curricular. Estas pesquisas, categorizadas como investigações documentais, englobaram a análise de produções acadêmicas em distintos períodos temporais, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre o corpo de conhecimento já existente na área acadêmica.

Por meio desses estudos, identificaram-se cinco termos-chave essenciais para fundamentar e compreender as diversas perspectivas de abordagem desse conceito: "adequação curricular", "adaptação curricular", "flexibilidade curricular", "adaptações razoáveis" e "acessibilidade curricular". É pertinente destacar que os termos "acessibilidade curricular" e "adaptações razoáveis" emergiram como os conceitos mais contemporâneos, alinhando-se com as diretrizes das políticas públicas mais recentes nesse contexto.

O currículo é um conjunto de conteúdos culturais selecionados e organizados para serem ensinados na escola. Ele inclui conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que os alunos devem desenvolver. Desta forma, é um documento que reflete os valores e a cultura de uma sociedade, construído por meio de um processo de negociação entre diferentes atores sociais. O currículo tem um papel fundamental na educação, pois é ele que define o que os alunos devem aprender (Saviani, 2016).

A noção de que o currículo resulta de um processo de negociação entre diversos atores sociais sublinha a sua complexidade e dinâmica, evidenciando como diferentes influências convergem para sua formação. Destaca-se também a ênfase na relevância do currículo na educação, ao apontar que é por meio dele que se define o que os alunos devem aprender, ressaltando seu papel central no processo educacional.

O currículo é um plano de desenvolvimento educacional que abrange conteúdos, valores/atitudes e experiências. Sua construção é resultado de um

processo complexo, influenciado por fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos (Pacheco, 2005).

O currículo, conforme (Sacristán, 2000), pode ser compreendido como um projeto que articula diferentes princípios e se concretiza no diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, os professores, os alunos e outros envolvidos. Para isso, é necessário que haja um consenso entre todos os atores, a fim de garantir sua relevância e efetividade.

De acordo com o que é observado por Fernandes (2014), o conceito de currículo não parte de uma unanimidade. A ausência de consenso surge da complexidade em definir e delimitar o que deve integrar o currículo e como ele deve ser estruturado, uma vez que é influenciado por diversas concepções educacionais e fundamentos teóricos. Não obstante, a escola é reconhecida como uma instituição desempenhando um papel crucial na formação de indivíduos autônomos e conscientes, aptos a participar de maneira crítica e engajada em uma sociedade em constante transformação. Isso ressalta a centralidade do currículo, no qual experiências e objetivos de aprendizagem são meticulosamente incorporados, alinhados às considerações essenciais da escola para atingir seus propósitos.

Compreende-se que o conceito de currículo é complexo e carece de consenso devido à diversidade de influências teóricas e educacionais. Também pode-se concluir que a escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos conscientes e autônomos, destacando a importância central do currículo na incorporação de experiências e objetivos de aprendizagem.

No âmbito educacional, as transformações são recebidas com cautela devido às suas implicações substanciais, influenciando um processo intrinsecamente ligado à vida na sociedade. No contexto escolar, o currículo assume um papel crucial ao definir direções e trajetórias. Dessa forma, o currículo é uma construção enraizada nas dimensões sociais, culturais e ideológicas, devendo, portanto, manter-se vinculado às reflexões teóricas e debates sobre a objetividade no domínio da educação (Pacheco, 2005).

Consoante Machado (2009), o currículo representa as concepções que servem de alicerce para a organização do trabalho educacional e que se manifestam na prática pedagógica em desenvolvimento. Ele viabiliza a concretização de experiências que demandam investigação e reflexão. Sua formação se apoia na

análise de ações previamente realizadas, bem como na projeção do que se almeja alcançar e até onde é possível chegar, com o intuito de construir práticas pedagógicas bem-sucedidas. A construção inerente ao contexto pedagógico é intrinsecamente dinâmica, manifestando-se nas interações pedagógicas, cujo êxito está inextricavelmente vinculado à participação ativa e à habilidade de autoavaliação por parte dos indivíduos que as delineiam, como elucidado por Machado (2009).

Para garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência, é crucial proporcionar acesso ao currículo comum, que visa não apenas à integração social, mas, sobretudo, à efetiva promoção do processo de aprendizagem. Esta abordagem inclusiva não apenas estimula a participação plena dos alunos com deficiência, mas também contribui para enriquecer o ambiente educacional como um todo. Ao assegurarmos que o currículo comum seja acessível a todos, estamos promovendo uma educação que valoriza a diversidade e fortalece o desenvolvimento abrangente dos estudantes.

Na realidade brasileira, as adaptações curriculares são modificações essenciais do currículo básico, que visam a adequação a distintas situações, grupos e indivíduos. Elas têm sua origem na Política Nacional de Educação Especial (1994) e foram posteriormente delineadas nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (2001). A incorporação das adaptações curriculares está intrinsecamente ligada ao novo conceito de currículo, que requer ajustes para contemplar a diversidade presente nas salas de aula e atender às necessidades específicas dos alunos.

Segundo preconizado por Haas e Baptista (2015), as orientações da política de educação especial, notadamente no âmbito do AEE, foram objeto de atualização. Documentos fundamentais, tais como a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009 (Brasil, 2009), o Documento Orientador da Política (Brasil, 2008) e o Decreto Federal n.º 7611/2011 (Brasil, 2011), substituíram as terminologias "adaptação curricular" e "flexibilização curricular" por "acessibilidade curricular" e "adequações razoáveis". Essa alteração reflete uma progressão nas abordagens e na compreensão das políticas educacionais voltadas para a inclusão e acessibilidade.

O termo "flexibilidade curricular" foi introduzido no texto da Declaração de Salamanca, embora anteriormente a terminologia mais comum fosse "adaptação curricular", expressão que era mais frequentemente empregada em documentos oficiais e na literatura relacionada à educação especial. Como observado por Garcia

(2007), a ênfase estava em adaptar o currículo às necessidades das crianças, invertendo a abordagem tradicional que impunha a adaptação das crianças ao currículo.

Nesse sentido, outra concepção de acessibilidade curricular enfoca, principalmente, uma estratégia de planejamento e ação docente. Nesse sentido, as adaptações curriculares constituem um processo direcionado a atender às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno. Essa concepção está alinhada com a perspectiva inclusiva da educação, que preconiza a valorização da diversidade e a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

A concepção de adaptações, adequações e flexibilizações curriculares é problematizada por Correia (2016), que sugere que a acessibilidade curricular amplia e destaca os percursos individuais de cada estudante. Nesse sentido, não implica em modificações no conteúdo a ser ensinado aos estudantes com deficiência, mas, ao contrário, reflete sobre as variadas formas pelas quais os alunos podem se expressar e interagir com o conhecimento apresentado, considerando as diversidades da turma.

As adaptações curriculares, nessa perspectiva, são necessárias para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. De modo que são modificações no currículo que visam atender às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno, podendo ser realizadas em diversos componentes do currículo, como conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação.

É necessário compreender que produzir um currículo acessível a todos não implica em uniformizar as condições de ensino, mas em torná-las equitativas. Conforme Braun (2010) destaca, a equalização indiscriminada resulta em uma abordagem massificadora, desconsiderando as demandas individuais de cada estudante e, por conseguinte, contribuindo diretamente para processos de exclusão, ao passo em que devem ser fundamentadas em critérios específicos e devem ser realizadas de forma colaborativa, envolvendo a equipe escolar, a família e o aluno.

Adaptações curriculares individuais são ajustes ou modificações no currículo que visam atender às necessidades específicas de um aluno. Elas são implementadas quando outras estratégias, como adaptações grupais e atividades de

reforço, não apresentam resultados satisfatórios. A implementação dessas adaptações deve ser de curta duração e em ambientes menos restritivos, favorecendo a participação gradual do aluno de forma mais integrada ao ensino convencional (Heredero, 2010).

Pode-se compreender que a aplicação das adaptações curriculares individuais deva ocorrer de maneira breve e em contextos menos limitados, favorecendo a participação gradual do discente de maneira mais integrada ao ensino convencional. Isso é crucial para que o discente possa se desenvolver e aprender de forma significativa, sem se sentir excluído ou segregado.

A adaptação do currículo para atender às necessidades contemporâneas dos alunos representa um desafio considerável, uma vez que o currículo ganha significado real por meio das atividades práticas que oferece. Essas atividades são influenciadas por uma variedade de contextos que incluem tradições, valores e crenças profundamente enraizados, que demonstram sua resistência à mudança quando uma abordagem metodológica alternativa é proposta (Sacristán, 2000).

Outro quesito que se soma a estas tentativas de tornar o currículo acessível diz respeito à formação inadequada de professores para a inclusão, insuficiente diante da complexidade do contexto educacional brasileiro. Os modelos lineares e de certeza dos programas de formação dificultam que os professores desenvolvam uma visão ampla sobre os processos de inclusão e sobre seu próprio percurso formativo. Como resultado, muitos professores se sentem despreparados para lidar com as situações desafiadoras que surgem no dia a dia da escola inclusiva (Gimenez; Silva, 2014).

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que os professores recebam uma formação que os prepare para lidar com a diversidade e a complexidade do contexto educacional atual. Essa formação deve ser baseada em uma visão crítica e reflexiva da inclusão, e deve promover a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para o trabalho com discentes com NEE.

Em relação ao TEA e como os professores podem atuar, Cunha (2020) afirma que é importante que o profissional se capacite para engajar-se na prática inclusiva, inicialmente, por meio da renúncia a rótulos e, posteriormente, através da implementação de ações de excelência. No âmbito dos rótulos residem as limitações percebidas no aprendiz, refletindo, na verdade, nossas próprias restrições. É

também importante direcionar nosso olhar para além das impressões externas, desafiando as barreiras impostas pelo ceticismo, as quais representam os principais obstáculos à inclusão dos educandos em suas aspirações e empreendimentos educacionais.

Assim, fica evidente que a inclusão e a acessibilidade de aprendizagem para o alunado público-alvo da Educação Especial não se explica unicamente por políticas de ação afirmativa e adaptações documentais e físicas. O fenômeno da inclusão retira literalmente aluno e professor da órbita de conforto e equilíbrio que mantiveram até se "chocarem" em sala de aula. Esse efeito se propaga por toda a universidade, é sistêmico: toda constelação acadêmica é atingida e afetada (Sales; Viana, 2020, n.p).

Quando se reflete sobre as "adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares", é possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, mediante a limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Pode-se, ainda, evocar práticas não-diretivas nas quais não há um escrutínio rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido (Haas, 2016).

Nesse sentido, as práticas restritivas são aquelas que limitam o acesso ao conhecimento, mediante a limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Essas práticas podem ser consideradas discriminatórias, pois podem levar à exclusão dos discentes com NEE do processo de ensino e aprendizagem.

As práticas educacionais voltadas para a adaptação curricular têm apresentado uma abordagem simplificadora, limitando-se, em grande parte, à "redução de conteúdo ou extensão do tempo dedicado à tarefa", o que resulta em compreensões superficiais do currículo. Nesse cenário, nota-se a falta de questionamento e flexibilidade do currículo em relação aos diferentes sujeitos aos quais se destina, configurando-se como uma medida que atribui responsabilidades aos indivíduos, sem abordar de maneira crítica as questões fundamentais inerentes ao processo pedagógico (Haas, 2016).

Haas aponta que o currículo é frequentemente concebido como um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridos pelos alunos, de forma linear e uniforme. Essa concepção, segundo o autor, é limitada e excludente, pois não considera as diferentes necessidades e possibilidades dos alunos.

No âmago do processo educacional, o currículo escolar assume uma posição relevante e central, demandando uma ponderação sobre as aprendizagens escolares que transcende para além do mero escopo acadêmico. Nesse contexto, promover um diálogo enriquecido sobre a acessibilidade aos conhecimentos socialmente construídos emerge como uma necessidade premente, estabelecendo as bases para uma educação inclusiva e abrangente. A consideração cuidadosa desses elementos constitui um passo essencial na construção de um ambiente educacional que propicie a equidade no acesso ao saber e potencialize o desenvolvimento integral dos discentes.

3.2 O currículo integrado na EPT

A EPT é entendida como aquela que prepara para o exercício de uma profissão e se integra aos diversos níveis e modalidades de educação, abrangendo as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996).

Nesse cenário, as instituições educacionais necessitam de um projeto político-pedagógico que viabilize a discussão, a concretização e a implementação da integração curricular na EPT. Esse projeto deve ser capaz de atender às reais necessidades de todos os envolvidos, proporcionando respostas alinhadas com a proposta educacional em que acreditam. Além disso, é crucial que esse projeto dialogue com as concepções relacionadas ao campo de atuação profissional, ao mundo do trabalho nas condições atuais e aos temas que afetam diretamente a vida dos estudantes e da comunidade:

É necessário que se consiga avançar para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica para a superação da dualidade da cultura geral e da cultura técnica (Moura, 2007, p. 12).

Dessa forma, essa integração é forjada a partir das concepções de formação humana, delineando uma conexão entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, estabelecendo relações entre os saberes específicos e os conhecimentos gerais. Assim, compreende-se o trabalho como a mediação primordial na produção da existência social dos indivíduos, um processo intrínseco à própria formação humana, no qual se originam o conhecimento e a cultura (Ciavatta; Ramos, 2012).

Compreende-se, nessa perspectiva, que a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional deve ser construída com base nas concepções de formação humana, estabelecendo uma relação entre os saberes específicos e os conhecimentos gerais. Assim, o trabalho é compreendido como a mediação fundamental na produção da existência social dos indivíduos, um processo intrínseco à própria formação humana, no qual surgem o conhecimento e a cultura.

Ademais, os desafios que envolvem as adaptações curriculares individuais, a capacitação dos professores para a inclusão escolar, a implementação de práticas flexíveis e a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional são importantes para assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles com NEE.

A concepção do Ensino Integrado, que envolve a integração da formação básica com a técnica, não implica em renunciar aos conteúdos mínimos da base nacional comum. A proposta visa orientar esses conteúdos de maneira a valorizar os interesses das Instituições de Ensino que oferecem essa modalidade e da comunidade em que estão inseridas. Isso proporciona aos estudantes a oportunidade de relacionar os conteúdos das disciplinas propedêuticas com a futura profissão técnica que poderão exercer, uma vez que as questões específicas da área técnica demandam conhecimentos gerais nessas disciplinas, os quais são necessários para fins diversos além daqueles que inicialmente motivaram sua aprendizagem (Brasil, 2007).

[...] o currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de disposições oficiais, mas por quê, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais (Sacristán, 2000, p. 51).

Nesse contexto, é essencial que o estudante tenha acesso aos conteúdos específicos exigidos pela formação profissional, os quais devem ser integrados aos conhecimentos que complementarão sua formação humanística. Dessa forma, o aluno torna-se apto a analisar as complexas relações sociais decorrentes de sua atuação profissional, estabelecer conexões entre esses conhecimentos e outros de natureza científica, ampliar o papel de atuação de sua profissão na sociedade e não reduzir o trabalho apenas ao seu aspecto operacional (Ciavatta; Ramos, 2012).

Ao ponderar sobre a formação integrada, Ciavatta (2005) conclui que esta abordagem implica em considerar a educação como uma totalidade social, isto é, a educação geral deve ser intrinsecamente vinculada à educação profissional. Essa integração demanda a ênfase no trabalho como princípio educativo, visando superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, com o objetivo de formar trabalhadores capacitados para desempenhar papéis tanto como profissionais qualificados quanto como cidadãos atuantes.

A formação integrada, portanto, deve enfatizar o trabalho como princípio educativo. Isso significa que o ensino deve estar voltado para a formação de trabalhadores capazes de compreender a relação entre teoria e prática, e de exercer sua profissão de forma consciente e crítica.

Neste cenário, a formação integrada tem o potencial de formar trabalhadores capacitados para desempenhar papéis tanto como profissionais qualificados quanto como cidadãos atuantes. Ela pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, para o desenvolvimento econômico e social sustentável, e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, fundamentado nos eixos da ciência, cultura e trabalho, deve transcender o conflito histórico associado ao papel da escola, buscando formar indivíduos aptos para a cidadania e o trabalho produtivo, evitando assim o dilema entre um currículo voltado para humanidades ou para ciências e tecnologia (Frigotto, Ramos; Ciavatta, 2005).

Conforme (Sacristán, 2000) o currículo é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores, como os princípios filosóficos, pedagógicos e sociais que regem o sistema educativo. Isso torna difícil estabelecer suas funções e formas de maneira mais precisa.

Essa complexidade envolvida na transformação do currículo reflete a interconexão entre a teoria e a prática educacional, onde as abordagens curriculares precisam ser cuidadosamente adaptadas para refletir as necessidades e aspirações dos alunos, enquanto também enfrentam a resistência de elementos tradicionais que resistem à mudança.

De acordo com Ramos (2005) o currículo escolar tem a responsabilidade de selecionar conhecimentos construídos socialmente e situados historicamente. Para

isso, a estrutura formal dos currículos organiza os conhecimentos de diferentes maneiras, como projetos, disciplinas ou outros formatos.

No entanto, independentemente da forma de organização, é importante que os conceitos curriculares estejam vinculados ao referencial científico de cada disciplina. Isso é fundamental para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar, que busca articular os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Ramos (2008) a formação integrada demanda a consideração das múltiplas facetas do conhecimento e da realidade humana, entrelaçando o "saber fazer" ao "saber pensar". Nesse contexto, adota como alicerces os pilares interconectados do labor, da ciência, da cultura e da tecnologia. O currículo integrado, portanto, assegura a inseparabilidade dos elementos constituintes do Ensino Médio Integrado, introduzindo o labor como um princípio educativo, integrado de modo indivisível aos eixos estruturantes do currículo: ciência, cultura e tecnologia.

O currículo escolar, especialmente no Ensino Médio, tem sido historicamente fragmentado (Araújo; Frigotto, 2015; Cruz et al., 2015; Ramos, 2005; Saviani, 2007), com as áreas do conhecimento separadas entre si e os saberes ensinados de forma isolada, sem conexões entre si. De modo que essa fragmentação dificulta o desenvolvimento de uma visão integrada do mundo, bem como a formação de cidadãos críticos e reflexivos, ressaltando mais a especialidade em detrimento de uma perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade também se apresenta como uma necessidade imperativa à materialização dessa proposta, dado que essa atividade didática busca dar sentido e mostrar a interconexão das categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como estimular, nos estudantes, a sociabilidade e o pensamento crítico (Lopes, 2020, p. 74).

Deduz-se que os conhecimentos escolares representam os conteúdos ministrados na escola, podendo ser organizados de diversas maneiras, dependendo da concepção de currículo adotada. Os procedimentos associados ao processo de ensino e aprendizagem são as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar e pelos alunos para aprender, englobando atividades como leitura, escrita, pesquisa e discussão.

Os fatores decorrentes das relações sociais são as influências do contexto social sobre o currículo, incorporando elementos como desigualdades sociais,

cultura local e políticas educacionais. Esses componentes coletivos exercem impacto na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, assim como nas transformações almejadas nos alunos, podendo contribuir significativamente para a formação de valores e a construção de identidades.

Para Moreira e Candau (2008), mesmo que as concepções sobre currículos possuam bases teóricas distintas e específicas, é possível inferir que as discussões em torno dele englobam diversos elementos. Isso inclui os conhecimentos escolares, os procedimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e os fatores oriundos das relações sociais, todos eles influenciando a forma como esse processo ocorre e as transformações desejadas nos alunos e alunas, especialmente no que se refere a valores e na construção de identidades.

Dessa forma, é importante destacar que os valores e a construção de identidades desempenham papéis fundamentais e devem ser alvo de transformação quando se trata do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esses aspectos não apenas moldam as experiências educacionais, mas também têm o potencial de impactar profundamente a maneira como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo ao seu redor. Portanto, considerar esses elementos é essencial para um currículo educacional abrangente e eficaz.

A ideia de integração curricular tem acompanhado a evolução histórica do currículo, recebendo diferentes denominações ao longo do tempo, como currículo global, metodologia de projetos e currículo interdisciplinar, entre outras. A importância da integração é tão significativa que até mesmo as propostas curriculares centradas nas disciplinas reconhecem a necessidade de discutir formas de integração entre elas. É importante ressaltar que a integração não se limita a propostas curriculares críticas ou teorias recentes (Lopes; Macedo, 2011). Em uma instituição de EPT, o currículo integrado deve possibilitar a conexão entre a formação geral, técnica e política.

A proposta de um currículo integrado, conforme delineado por Ramos (2009), visa promover uma formação politécnica e omnilateral. Esta abordagem tem por objetivo proporcionar às classes trabalhadoras uma compreensão abrangente da realidade circundante, visando capacitá-las a efetuar transformações que atendam às suas necessidades de classe.

O conceito de integração transcende a mera disposição, não se limitando a sobrepor (somar ou juntar) currículos e/ou cargas horárias do ensino básico e das habilitações profissionais. Ao contrário, trata-se de estabelecer relações intrínsecas dentro da estrutura curricular e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, unindo conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia (Ramos, 2010).

De acordo com Sacristán (2000), adotar uma perspectiva de currículo integrado, em contraposição ao currículo fragmentado, torna mais possível a criação de relações e conexões, uma vez que promove e reconhece a diversidade. Além disso, a abordagem que guia o conhecimento especializado não o isenta de se relacionar com o conhecimento específico que emerge do contexto social dos alunos, mas sim deve ser sensível à sua organização interna.

Conforme Fernandes (2014) o currículo disciplinar limita o processo formativo, pois é desconectado da realidade e não considera a contribuição de alunos e professores. Já o currículo integrado, por exemplo, ao fomentar a participação dos alunos, fomenta a sua formação crítica. Esse contraste ressalta a importância de abordagens curriculares que estejam mais alinhadas à dinâmica real do aprendizado, envolvendo ativamente todos os envolvidos no processo educacional.

Consoante Silva (2014) afirma que o planejamento coletivo é essencial para a elaboração e implementação de um currículo integrado, sendo uma possibilidade de coligar várias ideias e perspectivas educacionais. Ele destaca que, nessa etapa, os professores têm a oportunidade de trocar ideias e visões educacionais, delinear estratégias e avaliar o processo. O autor enfatiza que o planejamento contínuo é fundamental para a efetivação do currículo integrado, pois é por meio dele que as equipes constroem relações de totalidade e se fortalecem para avançar no processo.

Segundo Crizel, Passos e Del Pino (2013), a integração curricular representa um desafio significativo para os sistemas de educação no Brasil. Isso ocorre devido à necessidade de repensar profundamente o processo formativo, visando à formação de indivíduos autônomos e intelectualmente aptos. Esse processo envolve a interação dos alunos com o ambiente em que vivem e a capacidade de agir de forma significativa sobre essa realidade, na intenção de uma transformação construtiva.

De acordo com os estudos de Cruz *et al.* (2015) uma das principais dificuldades para implementar um currículo integrado é a falta de modelos consolidados. Isso ocorre porque a ideia de integração curricular é recente e requer o comprometimento de todos os envolvidos, professores e gestores, em sua consolidação. De modo que, a constatação da importância em assegurar diretrizes direcionadas ao progresso da proposta integrada ressaltou a necessidade de sua essencial transição para uma esfera de natureza política e institucional, relegando-a a uma condição que vai além de iniciativas isoladas do corpo docente.

A falta de modelos consolidados dificulta a implementação de um currículo integrado porque não há referências claras sobre como ele deve ser organizado e implementado. Isso pode levar a interpretações diferentes por parte dos docentes e gestores, o que pode dificultar a coerência e a consistência do currículo.

Além disso, a ideia de integração curricular é atual e ainda não está plenamente consolidada na cultura educacional. Isso significa que docentes e gestores podem não estar familiarizados com essa abordagem e podem não estar preparados para implementá-la.

Constata-se que para superar essas dificuldades, é importante que haja um comprometimento de todos os envolvidos, docentes e gestores, na consolidação da integração curricular. Isso requer a elaboração de diretrizes claras e específicas sobre como o currículo integrado deve ser organizado e implementado. Além disso, é importante que docentes e gestores sejam capacitados para implementar essa abordagem.

3.3 Acessibilidade curricular na EPT para discentes com TEA

Esta subseção da dissertação tem como objetivo analisar as possibilidades e desafios da implementação da acessibilidade curricular na EPT para discentes com TEA. Serão identificadas as lacunas na perspectiva docente, bem como as necessidades específicas dos discentes com TEA, conforme os autores citados adiante.

A profissionalização desempenha um papel central na conexão entre trabalho e inclusão social. No entanto, a educação profissional da pessoa com deficiência enfrenta uma série de desafios, resultantes da falta de políticas públicas que reconheçam a educação profissional como um catalisador do desenvolvimento social,

bem como das iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que enfatizam projetos de profissionalização e inserção no mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral (Silva, 2000).

A inclusão dos discentes com deficiência tem sido cada vez mais abordada nas pesquisas acadêmicas que investigam a EPT no Brasil, refletindo um dos princípios orientadores dessa modalidade de ensino (Freitas; Cavalcante, 2022):

[...] observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade” (Brasil, 2021, p. 2).

A EPT, como já mencionado anteriormente, tem como objetivo principal prepará-los para o mercado de trabalho, oferecendo-lhes formação específica em diferentes áreas. No entanto, garantir o acesso e a permanência de discentes com TEA na EPT exige também a implementação de medidas de acessibilidade curricular que possibilitem a inclusão plena desses discentes.

A EPT deve ser permeada por uma aprendizagem com ampla aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essa integração visa tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade (Barbosa; Moura, 2013).

A implementação da acessibilidade curricular na EPT para discentes com TEA abre um leque de possibilidades para a inclusão desses discentes no mercado de trabalho. Através da adaptação do currículo e da utilização de recursos didáticos específicos, os discentes com TEA podem desenvolver as habilidades necessárias para atuar em diferentes áreas profissionais.

No entanto, a implementação da acessibilidade curricular na EPT também apresenta alguns desafios. A falta de formação dos docentes para lidar com as necessidades específicas dos discentes com TEA, a insuficiência de recursos materiais e a resistência cultural à inclusão são alguns dos principais desafios que precisam ser superados.

É fundamental reconhecer que cada discente aprende em um ritmo e de forma singular. O professor, em sua prática docente, precisa apresentar o conteúdo com a consciência de que cada discente é único e possui suas próprias características e necessidades. Compreender as deficiências existentes, sejam elas

físicas, intelectuais, visuais ou auditivas e mais especificidades do TEA, é essencial para conduzir os processos de ensino e aprendizagem de maneira eficaz e garantir que as individualidades de cada aluno sejam contempladas (Batista; Barbosa, 2022).

A escola assume um papel fundamental na construção de instrumentos que viabilizam o acesso efetivo à educação e ao currículo para discentes com deficiência. Para tanto, a acessibilidade curricular é imprescindível, permitindo que as diferentes necessidades de cada discente sejam contempladas. A comunidade escolar deve ser mobilizada para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a apreensão do conhecimento e a ressignificação dos conteúdos de forma abrangente e inclusiva (Machado et al., 2018).

A inclusão de discentes com TEA na escola exige o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo de práticas pedagógicas e recursos personalizados. A capacitação do corpo docente é fundamental para compreender as particularidades de cada aluno nos processos de socialização e aprendizagem. Ressalta-se a importância do conhecimento individualizado dos alunos pelos professores, a fim de identificar seus interesses e adaptar recursos e materiais de ensino para promover maior engajamento e motivação (Benini; Castanha, 2016).

Para garantir a inclusão efetiva dos discentes com TEA, é essencial superar a visão de incapacidade. Isso exige uma mudança de postura, com foco em uma formação educacional de qualidade e em ações e políticas públicas que combatam as fragilidades nos sistemas e instituições de ensino (Costa; Noletto, 2021).

Nesse sentido, a superação de concepções deficitárias no currículo é essencial para a construção de uma prática pedagógica enriquecedora em experiências educativas nas relações humanas. É fundamental transformar as necessidades do discente em motivação pelo aprendizado e pela construção, proporcionando-lhe autonomia e identidade. O cerne da educação reside no aprendizado (Cunha, 2019).

A inclusão do discente com TEA na escola não se baseia em fórmulas prontas, mas sim na construção de um processo individualizado. Cunha (2020) destaca que o professor, através da observação, avaliação e mediação contínuas, pode compreender as necessidades e características do aluno autista, elaborando intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas.

Assim, no planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com o transtorno, o conhecimento individualizado das especificidades do aluno é fundamental para que o professor encontre os melhores caminhos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isso porque a qualidade do trabalho em sala de aula depende da descoberta do aluno: o que ele faz, deseja e como aprende (Bezerra; Pantoni, 2022).

Ao iniciar o seu trabalho junto ao discente com TEA, a melhor coisa que o docente poderá fazer é observá-lo, atentar para suas ações e buscar entender como ele se comunica e se relaciona com o mundo ao seu redor. Através da observação e do conhecimento individualizado do aluno, o professor pode encontrar os melhores caminhos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo (Bezerra; Pantoni, 2022).

Nesse sentido, considerar o currículo com foco na acessibilidade implica garantir as flexibilizações adequadas para a permanência de todos os alunos no contexto escolar, com acompanhamento pedagógico. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel crucial ao aproximar o estudante das práticas consideradas normais, atendendo à exigência de inclusão presente em todas as instituições escolares (Santos; Sardagna, 2023).

Observa-se que a relevância da acessibilidade no desenvolvimento curricular se faz patente, exigindo flexibilização para atender às diversas demandas dos alunos. A escola assume papel fundamental como agente promotor da inclusão, aproximando os estudantes das práticas normativas. Dessa maneira, políticas e práticas educacionais que visem garantir acesso equitativo e participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, são determinantes para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A escola, como instituição normativa, almeja um ambiente educacional que reconheça as diferenças sem considerá-las problemas. Nesta perspectiva, a inclusão frequentemente gera encontros mediados por processos que tendem a neutralizar as diferenças, buscando uniformidade. Contudo, tais processos também geram experiências que levam ao reconhecimento do outro, ou seja, reconhece a legitimidade da diferença e promove o respeito à individualidade e à alteridade (Rigo, 2019).

A educação inclusiva exige uma escola comprometida com a acessibilidade curricular e o aprimoramento de estratégias pedagógicas, atitudinais e estruturais. Fortalecer os serviços de apoio, como o AEE, é crucial, mas insuficiente. Políticas e regulamentos abrangentes que garantam a acessibilidade curricular em todas as escolas são essenciais para construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. (Santos; Sardagna, 2023).

Para superar esses desafios, é necessário que haja um compromisso conjunto do governo, das instituições de ensino e da sociedade civil. O governo deve investir na formação de docentes e na produção de materiais didáticos específicos para discentes com TEA. As instituições de ensino devem criar uma cultura de inclusão e adaptar seus currículos para atender às necessidades desses discentes. A sociedade civil deve se conscientizar sobre o TEA e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Compreender e educar pessoas com TEA no contexto da aprendizagem escolar, profissional e acadêmica apresenta desafios significativos. Ademais, promover um diálogo contínuo e reflexivo sobre práticas que facilitem a participação e a aprendizagem tanto do indivíduo com TEA quanto de seus familiares, mediados por professores e equipes multidisciplinares, é fundamental. Isso requer a exploração de novas abordagens e perspectivas, traduzidas em intervenções, estimulação precoce, propostas de acessibilidade curricular, atendimento educacional especializado e mediação no processo de aprendizagem (Santiago; Gabriel, 2021).

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, serão delineados os procedimentos metodológicos que fundamentarão o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, fornece-se uma visão panorâmica por meio de um fluxograma ilustrado na Figura 2. Este fluxograma mapeia a sequência de etapas que compõem o procedimento metodológico desta investigação, desde sua fase inicial, que abrange a definição do problema, até a conclusão e validação do produto final educacional.

Serão abordados também o lócus da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta das informações, os procedimentos adotados para a análise dos dados e os aspectos éticos e legais da pesquisa.

Figura 2 – Fluxograma da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2024).

4.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, pois apresenta a necessidade inicial de compreensão do estado da arte sobre o tema e com isso, a solidez argumentativa necessária para o desenvolvimento dos elementos teóricos desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa tem como diretriz a não-quantificação da realidade, e foca na busca pela compreensão de um fenômeno no contexto em que ocorre, propondo interpretações, correlações e significados que tornem mais explícita a essência desse fenômeno. Para isso, enfatiza a perspectiva da subjetividade das pessoas nele envolvidas, de modo a descrever e analisar os seus pontos de vista. Além disso, prescinde de procedimentos estatísticos em prol da descrição da complexidade do objeto de estudo (Minayo, 2014).

Dessa forma, o levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes, SciELO e na *Web of Science*. Essa revisão também inclui buscas em fontes de pesquisa de produções como o Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e fonte complementar, os trabalhos científicos existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil que são disponibilizados no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD do IBICT), entre junho de 2022 a março de 2024. Após a conclusão do levantamento delineado anteriormente, a seleção dos autores e autoras empregadas nesta investigação foi realizada considerando critérios de relevância temática, atualidade e afinidade com os objetivos estabelecidos.

Quanto aos objetivos, tratou-se de um estudo de caso tendo em vista que lidou com participantes envolvidos diretamente com o problema pesquisado e foi realizado no IFPI, no *Campus* Teresina Central. Também é intento da pesquisa desenvolvida proporcionar uma visão geral do problema pesquisado e aprimorar as ideias sobre o mesmo, o que facilitará a aplicação de um estudo de caso (Rodrigues, 2006).

Dessa forma, Estudo de caso é uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real e as variáveis que o influenciam.

Trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre uma instituição, comunidade ou indivíduo que permite examinar fenômenos complexos.

Compreende-se que:

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Alves-Mazzotti, 2006, p. 650).

Portanto, o estudo de caso qualitativo é uma abordagem investigativa detalhada e situada, amplamente utilizada na pesquisa acadêmica para fornecer uma compreensão aprofundada de fenômenos específicos. A escolha dos critérios para seleção do caso e a interpretação dos resultados são influenciadas pelo paradigma do pesquisador, destacando a importância da transparência e relevância na condução da pesquisa.

4.2 Cenários de estudo

Em relação aos procedimentos e objetivos a pesquisa foi qualitativa, bibliográfica e descritiva, do tipo Estudo de caso, pela necessidade de analisar o contexto em que os docentes prestam o atendimento a pessoas com TEA no IFPI do *Campus* Teresina Central. Com o propósito de atender a essa demanda, procedeu-se à verificação das necessidades identificadas durante o processo de coleta de dados, o qual foi conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada docente.

No caso desta pesquisa teve-se como objeto do estudo de caso, pois envolveu especificamente uma instituição de ensino no estado do Piauí, a saber o IFPI do *Campus* Teresina Central onde foram feitos os estudos para levantamento das demandas docentes em relação ao atendimento de discentes ingressantes com TEA.

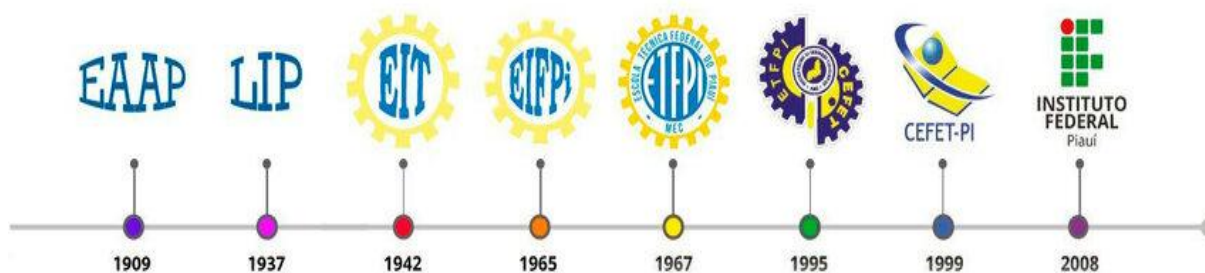
Segundo Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

4.3 Lócus da pesquisa - IFPI *Campus Teresina Central*

Teresina, a capital do estado do Piauí, abriga uma população aproximada de 866.300 habitantes, com uma densidade demográfica de cerca de 622,66 habitantes por quilômetro quadrado, de acordo com os dados do Censo Demográfico divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Teresina se destaca por sua área territorial, que abrange 1.391,293 quilômetros quadrados (IBGE, 2022).

O IFPI *Campus Teresina Central* é o mais antigo e foi estabelecido por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) foram transformados em Institutos, conforme demonstrado na linha do tempo:

Figura 3 - Linha do tempo do IFPI



Fonte: DIRCOM/IFPI, dez. 2019.

O *Campus Teresina Central* está estrategicamente localizado no coração da cidade de Teresina, no estado do Piauí, nas imediações da Praça da Liberdade, situado entre as Ruas Álvaro Mendes e Quintino Bocaiúva (IFPI, 2020). Seu

endereço oficial é Praça da Liberdade, número 1597. O campus é composto por três edifícios espaçosos, identificados como "A," "B," e "C," que abrigam área física de apoio à administração, salas de aula e laboratórios para uma variedade de cursos técnicos, tais como Administração, Análises Clínicas, Contabilidade, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Instrumento Musical, Mecânica, Refrigeração e Segurança do Trabalho, bem como cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, e cursos de Tecnologia em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Geoprocessamento, Gestão Ambiental, Gestão de Recursos Humanos, Radiologia e Secretariado. Além disso, o campus abriga o curso de bacharelado em Engenharia Mecânica e o programa de Mestrado em Engenharia de Materiais.

Em julho de 2016, ocorreu uma reorganização espacial no campus, onde parte do Prédio "A" foi dedicada à área administrativa, realocando setores dos Prédios "B" e "C" para o Prédio "A," incluindo o Controle Acadêmico, as Coordenações de Mecânica, Refrigeração e Engenharia Mecânica, e a Diretoria Geral (IFPI, 2018).

A infraestrutura do *Campus* Teresina Central compreende um auditório de 371,50 m², um miniauditório de 101,00 m² para conferências e seminários, uma biblioteca espaçosa de 809,00 m² e um refeitório com 455,55 m². Além disso, o campus conta com salas administrativas que totalizam 829,92 m², um ginásio poliesportivo de 1.180,00 m², uma quadra poliesportiva com 718,00 m², salas de professores de 98,3 m², salas de reuniões, e um departamento de Saúde equipado com consultórios médicos, de psicologia, de nutrição, odontológico, sala de fisioterapia, laboratório de análises clínicas e sala de curativos e enfermagem.

A instituição também possui dois veículos acessíveis a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida: um ônibus com capacidade para 42 passageiros e um micro-ônibus para 24 passageiros, ambos equipados com cadeira de transbordo. Adicionalmente, o campus oferece uma área de convivência de 224,50 m², diversos laboratórios, salas de aula de diferentes tamanhos, salas de estudo em grupo e individual localizadas na biblioteca Francisco Montojo, salas de coordenações de cursos, um estacionamento de 1.041,30 m² e uma portaria/guarita com 17,51 m² (PDI, 2020-2024).

Quadro 3 – Cursos de Nível Médio e Concomitante/Subsequente *Campus* Teresina Central

IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL												
Código	Curso	Turno	Cotas 1 (SC1)	Cotas 2 (SC2)	Cotas 2 - Pessoa com deficiência (SC2-PCD)	Cotas 3 (SC3)	Cotas 3 - Pessoa com deficiência (SC3-PCD)	Cotas 4 (SC4)	Cotas 4 - Pessoa com deficiência (SC4-PCD)	Cotas 5 (SC5)	Cotas 5 - Pessoa com deficiência (SC5-PCD)	NÃO COTISTA (AC)
64	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - ELETROÔNICA	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
62	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - AGROINDÚSTRIA	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
61	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - AGRIMENSURA	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
63	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - ELETROTÉCNICA	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
65	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - MECÂNICA	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
66	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - INFORMÁTICA	Manhã	4	13	2	4	1	13	2	4	1	36
67	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - MEIO AMBIENTE	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
68	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - TÉC. EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
69	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - ADMINISTRAÇÃO	Manhã	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
70	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - CONTABILIDADE	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
71	TÉC. INTEGRADO AO MÉDIO - TÉC. EM LOGÍSTICA	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
72	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - ADMINISTRAÇÃO	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
73	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - ADMINISTRAÇÃO	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
74	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - CONTABILIDADE	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
75	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - CONTABILIDADE	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
76	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - TÉC. EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
77	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - TÉC. EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
78	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - ELETROTÉCNICA	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
79	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - ELETROÔNICA	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
80	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - MECÂNICA	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
81	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - TÉC. EM REFRIGERAÇÃO	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
82	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - SEGURANÇA DO TRABALHO	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
83	CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE - TÉC. EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEIS	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
84	SUBSEQUENTE - TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
85	SUBSEQUENTE - ANÁLISES CLÍNICAS	Tarde	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18
86	SUBSEQUENTE - TÉCNICO EM CUIDADOS DE IDOSOS	Noite	2	6	1	2	1	6	1	2	1	18

Fonte: Exame Classificatório, 2024.1.

De acordo com o Quadro 3, observa-se que o *Campus* Teresina Central oferece diversas opções de formação de Nível Técnico, com cursos que variam em duração de 02 (dois) a 03 (três) anos, considerando o tempo mínimo necessário. A admissão nesses cursos é feita por meio de um Exame Classificatório, cujas diretrizes são estabelecidas por editais organizados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN).

Dessa forma, a disponibilidade de cursos superiores em diferentes formatos, incluindo tecnólogos, licenciaturas e bacharelados, juntamente com os cursos de Nível Técnico, expandiu significativamente as oportunidades educacionais oferecidas pelo campus. Isso resultou em uma maior variedade de formações disponíveis para a comunidade, beneficiando diretamente a população ao proporcionar uma ampla gama de escolhas educacionais e a oportunidade de avançar na hierarquia de cursos. Além disso, essa expansão levou à contratação de novos profissionais, tanto docentes quanto técnicos, para atender de forma mais eficaz à crescente demanda da instituição.

Até o ano de 2022, o acesso aos cursos de graduação se dava por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), exigindo que os candidatos tivessem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, para o processo de admissão referente ao ano de 2024.1, a entrada nos cursos de graduação está sendo conduzida por meio de um Vestibular, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e da Comissão-Geral do Vestibular, conforme estabelecido na PORTARIA nº 2675/2022 - GAB/REI/IFPI, de 29 de setembro de 2022.

Os candidatos têm a oportunidade de se inscrever uma única vez e escolher uma das opções de vagas oferecidas pela instituição. Se houver vagas disponíveis em outro curso no mesmo campus, os candidatos podem optar por fazer uma reopção de curso, visando preencher as vagas remanescentes, conforme as regras estabelecidas no edital (IFPI,2024). É fundamental também que os candidatos indiquem se desejam concorrer a vagas de ampla concorrência ou às vagas reservadas. A classificação dos candidatos para cada curso será determinada em ordem decrescente, com base na soma das pontuações obtidas nas provas objetivas e na prova de redação.

É fundamental destacar o sistema de distribuição de vagas na instituição, onde, por curso e turno, 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas são designadas para a ampla concorrência (AC). Ademais, de acordo com a Resolução Normativa 144/2022 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI, de 25/08/2022, 5% das vagas são alocadas para candidatos com deficiência (PcD) que não tenham frequentado escolas públicas, independentemente de renda e etnia (SC1).

Além disso, 50% (cinquenta por cento) do total de vagas por curso e turno são reservados para políticas de ações afirmativas aplicáveis a candidatos cotistas. Esses candidatos devem ter completado todo o ensino médio em escolas públicas, conforme estipulado nas Leis nº12.711, de 29/08/2012, e nº13.409, de 28 de dezembro de 2016, assim como nos decretos e portarias correlatos, como o Decreto nº7.824, de 11/10/2012, a Portaria Normativa MEC nº18, de 11/10/2012, e a Portaria nº1.117, de 01/11/2018. A seguir, descreve-se o NAPNE no IFPI *Campus* Teresina Central.

4.3.1 NAPNE no IFPI Campus Teresina Central

O NAPNE, criado pela Resolução CONSUP/IFPI nº 35/2014, tem como objetivo promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. O núcleo está vinculado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Pró-Reitoria de Extensão, e em cada campus à Direção Geral.

É importante ressaltar que o vínculo do NAPNE a duas pró-reitorias é essencial para garantir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFPI. A dimensão pedagógica é responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, que deve garantir que os alunos tenham acesso ao currículo e aos recursos educacionais necessários. A dimensão social é responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, que deve promover ações de conscientização e sensibilização sobre a inclusão (IFPI, 2021).

Dessa forma, o NAPNE pode atuar de forma integrada para garantir que os alunos com necessidades educacionais específicas tenham uma educação de qualidade e inclusiva.

A composição do NAPNE, de acordo com seu regulamento, requer a formação de uma equipe multidisciplinar. Esse enfoque visa reunir uma variedade de perspectivas de diferentes especialidades, todas trabalhando em conjunto em direção a um objetivo comum: promover a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino, contribuindo para a sua formação integral dentro do contexto do IFPI.

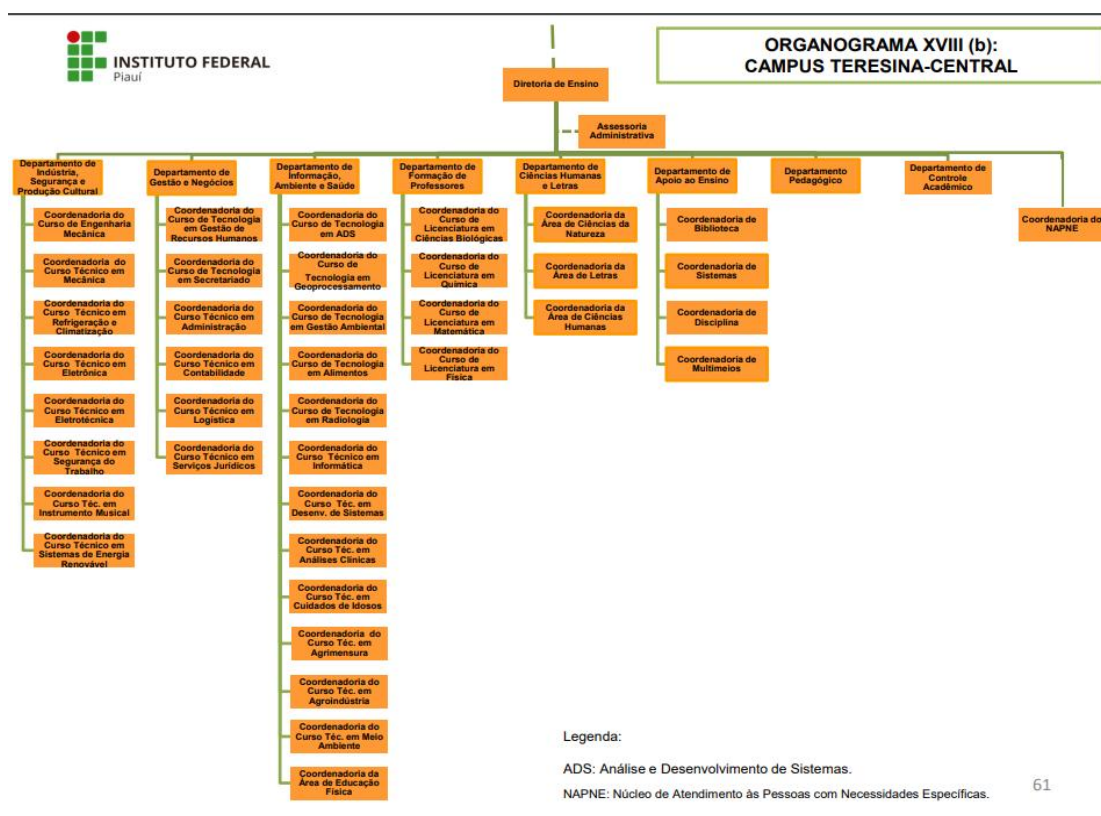
A equipe do NAPNE é diversificada e inclui profissionais como psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais (TAE), docentes das áreas comuns e técnicas, pesquisadores da instituição, médicos, enfermeiros, intérpretes de LIBRAS, familiares de alunos ou membros de organizações representativas da sociedade civil. Além disso, também envolve os técnicos responsáveis pelas Pró-Reitorias de Ensino e Extensão (IFPI, 2021). Essa abordagem multidisciplinar e inclusiva visa garantir um apoio abrangente e eficaz para os estudantes com necessidades específicas.

Quanto à relevância da Equipe Multidisciplinar, compreende-se que a presença de uma diversidade de profissionais de diferentes especialidades, atuando de forma eficaz, aumenta substancialmente as chances de sucesso do processo de inclusão no ambiente institucional. Essa abordagem adota uma perspectiva holística que considera a totalidade do contexto, evitando uma visão fragmentada da

realidade. Dessa forma, o sucesso de uma política de inclusão está intimamente ligado ao grau de apoio que ela recebe da comunidade, envolvendo diversos intervenientes nesse processo.

Em relação à estrutura administrativa do NAPNE, a sua composição mínima deve incluir um Coordenador, um secretário, representantes da comunidade acadêmica (incluindo servidores e discentes) e um representante da comunidade externa (como familiares e pesquisadores), conforme estipulado no documento do IFPI de 2021. A seleção do Coordenador é realizada por meio de um processo eleitoral direto, que segue as normas e diretrizes estabelecidas em um edital aberto a todos os servidores efetivos lotados e em exercício no campus. Segue o organograma (Figura 4) do *Campus Teresina Central* a seguir:

Figura 4 - Organograma *Campus Teresina Central*



Fonte: Organograma IFPI, 2023.

O NAPNE iniciou suas atividades no IFPI - *Campus Teresina Central* em 2001, sob a designação de Programa TEC NEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), conforme estabelecido na Portaria nº190 de 06/08/2001. Naquela época, o programa era

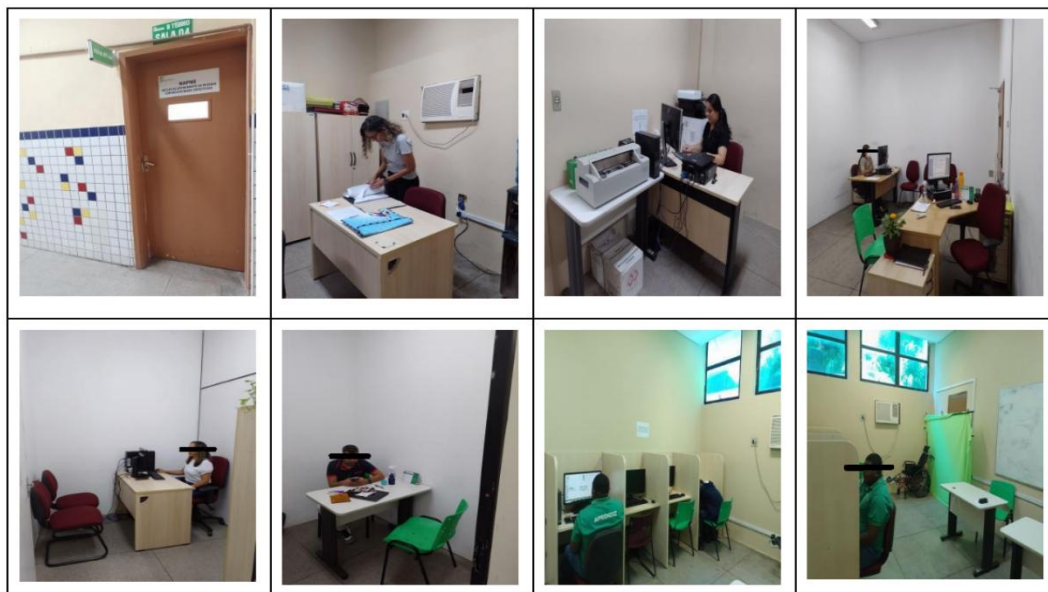
coordenado pela servidora Helenice de Oliveira Sousa, que contava com o auxílio de uma equipe composta pelas servidoras técnica-administrativa Zita Ana Coutinho, professora Luzia Aurea Bezerra Albano Barbosa, assistente social Samara Cristina Silva Pereira e a técnica em assuntos educacionais Rosa Maria Morais.

O grupo coordenado por Helenice exerceu suas funções até junho de 2015, proporcionando uma variedade de serviços durante sua gestão de 2001 a 2015. Esses serviços incluíam apoio aos alunos com deficiência, oferta de cursos de extensão para os estudantes do IFPI e a comunidade externa, bem como atendimento aos alunos por meio de programas de Monitoria e cursos de Formação Continuada. Ao longo desse período, foram implementadas importantes iniciativas, incluindo a introdução da disciplina de Libras com uma carga horária de 60 horas nos cursos de Licenciatura, a inclusão das disciplinas de Educação Especial e Novas Tecnologias com carga horária de 60 horas nos cursos de Licenciatura, e o desenvolvimento do curso de especialização em Libras com uma carga horária de 400 horas.

A primeira gestão do NAPNE concluiu suas atividades em 2015. A partir desse período, a coordenação do NAPNE passou a ser assumida pela servidora técnica administrativa Ana Lidia de Oliveira Feitosa. Ela contou com a colaboração da pedagoga Maria Cardoso de Carvalho Lacerda, da revisora Braille Maria da Conceição Cunha Rabelo Saraiva, das tradutoras e intérpretes de Libras Luzia Almeida de Sousa, Delany Ramos de Sousa e Gleyciane Santos da Silva, bem como das servidoras técnicas administrativas Lia Beatriz Mesquita Costa e Carla Cléia Araújo. Além disso, o NAPNE também contou com a assistência de profissionais de apoio desempenhando papéis como cuidador escolar, leitor e intérprete de Libras.

Os serviços oferecidos pelo NAPNE abrangiam uma ampla gama de apoio, incluindo orientações pedagógicas tanto para docentes quanto para discentes com necessidades educacionais específicas, atendimento às famílias desses alunos, tradução e interpretação em Libras, produção de material em Braille e fonte ampliada, cuidador escolar, leitor e programas de monitoria. Além disso, o NAPNE promoveu diversas atividades, como capacitações e eventos na área da inclusão, com o objetivo de criar um ambiente educacional acessível e inclusivo para todos.

Figura 5 - NAPNE- IFPI Campus Teresina Central



Fonte: Acervo da autora (2023).

O NAPNE dispõe de instalações próprias que incluem uma sala destinada a estudos e monitoria, outra sala dedicada ao atendimento pedagógico, uma sala de leitura e uma sala de reuniões. Além disso, o NAPNE está equipado com recursos inclusivos, como uma impressora Braille, uma máquina fusora, uma máquina de datilografia Braille, um teclado em Braille, um adaptador de lápis, regletes e outros dispositivos para promover a acessibilidade e apoiar as necessidades específicas dos estudantes.

4.4 Participantes da pesquisa e estrutura

O sujeito da pesquisa foi a comunidade de docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do IFPI *Campus Teresina Central*. A fundamentação para a seleção do campus de pesquisa reside na condição de meus filhos, que possuem TEA, serem discentes no *Campus Teresina Zona Sul*, no qual atuo como servidora e pelo motivo de que o referido campus seja o maior da instituição possuindo, dessa forma, maiores probabilidades no quantitativo de discentes com TEA.

O recorte da pesquisa, para serem incluídas como participantes da presente pesquisa, foram consideradas apenas docentes do eixo citado anteriormente que

lidam com discentes com TEA em processo de inclusão, regularmente matriculados e frequentando o semestre pesquisado. A pesquisa contou com a participação de cerca de 35 (trinta e cinco) docentes, sendo que 31(trinta e um) deles foram efetivamente envolvidos no estudo. Ademais, a escolha do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica, se justifica pela quantidade de discentes com TEA matriculados no IFPI do *Campus* Teresina Central, por isso, a preferência.

Para essa pesquisa, o ingressante, objeto de estudo, é o que possui TEA. Como procedimento metodológico foi realizado um levantamento de quais cursos possuem ingressantes cotistas que sejam autistas. A coleta de dados foi aplicada no eixo escolhido através de uma entrevista com os docentes pertencentes ao eixo (respectivos cursos). Para isso, foram elaboradas 08 (oito) perguntas abertas que compuseram a entrevista.

Após a aplicação dos critérios de inclusão, os docentes ativos do IFPI *Campus* Teresina Central que ministram disciplinas no eixo tecnológico de controle e processos industriais dos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica foram convidados a participar. É importante ressaltar que os participantes tiveram a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento, caso assim desejassem.

Quanto aos critérios de exclusão, foram removidos da pesquisa os docentes que não se enquadram nas variáveis nominais mencionadas anteriormente, bem como aqueles que estavam em afastamento para capacitação técnica e profissional, ou que manifestassem sua indisposição para participar da pesquisa, tendo obtido 04 (quatro) participantes da pesquisa. Além disso, os docentes ativos que estavam sob tratamento médico, impossibilitando a realização da entrevista, também foram excluídos do estudo.

Para preservar a identidade dos participantes e em respeito aos princípios éticos e legais, todos os docentes foram identificados como "Entrevistado", seguido de um número aleatório de 1 a 31, conforme apresentado no Quadro 4. Essa medida garantiu o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas durante a pesquisa.

Quadro 4 - Identificação dos docentes participantes da entrevista (continua)

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	MODALIDADE	DATA	CURSO
Entrevistado 1	M	Presencial	21/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 2	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 3	M	Presencial	22/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 4	M	Presencial	29/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 5	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 6	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 7	M	Presencial	23/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 8	M	Presencial	23/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 9	M	Presencial	31/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 10	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 11	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 12	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 13	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 14	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 15	F	Presencial	23/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 16	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 17	M	Presencial	29/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 18	M	Presencial	25/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 19	M	Presencial	25/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 20	M	Presencial	29/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 21	M	Presencial	25/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 22	M	Presencial	29/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 23	M	Presencial	29/08/2023	Curso Técnico Integrado em Mecânica
Entrevistado 24	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica

Quadro 4 - Identificação dos docentes participantes da entrevista (conclusão)

Entrevistado 25	M	Presencial	30/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 26	M	Presencial	30/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 27	M	Presencial	30/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 28	M	Presencial	22/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 29	M	Presencial	22/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica
Entrevistado 30	M	Presencial	24/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica
Entrevistado 31	M	Presencial	23/08/2023	Curso Técnico Integrado em Eletrônica

Fonte: elaborada pela autora (2024).

As entrevistas duraram entre 8 e 20 minutos. Todos os participantes da pesquisa estão situados na faixa etária de 30 a 60 anos, tendo sido designados pseudônimos para preservar suas identidades, com as informações passíveis de identificação pessoal reestruturadas para garantir o anonimato dos envolvidos. Essa medida visa proteger a privacidade dos entrevistados e garantir a confiabilidade dos dados coletados. Após a transcrição das entrevistas, seguiu-se a etapa da análise qualitativa dos dados obtidos, por meio de categorização.

4.5 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados efetivou-se por entrevista semiestruturada ao público-alvo, com uso de perguntas acerca do objeto desta pesquisa a comunidade de docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica IFPI do *Campus* Teresina Central (APÊNDICE E).

O método de entrevista semiestruturada é caracterizado por um conjunto de questões básicas pré-determinadas que são alinhadas aos objetivos da pesquisa. Sua distinção em relação à entrevista estruturada reside na flexibilidade concedida

ao pesquisador, permitindo ajustes nas perguntas conforme a interação com o participante e a evolução da entrevista (Manzini, 2004).

As entrevistas ocorreram presencialmente, com agendamento prévio, entre os dias 21 de agosto de 2023 a 01 de setembro de 2023, juntamente com o convite da participação aos docentes da pesquisa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca do tema e somente foram gravadas com autorização do entrevistado(a) com registro de áudio e arquivadas no *Drive* virtual da conta de *e-mail* institucional da pesquisadora responsável, onde permanecerão por um período mínimo de 05 (cinco) anos). Os dados qualitativos recebidos a partir das respostas das transcrições das entrevistas, com quase 8h20 minutos de gravação em foco deste estudo, de modo que os dados foram analisados e interpretados com o objetivo de refletir fielmente as informações fornecidas pelos entrevistados.

Foi um momento de participação ativa, onde os docentes expressaram livremente suas ideias em resposta às perguntas. Após a transcrição das entrevistas, os dados foram submetidos à análise qualitativa, que incluiu a categorização dos resultados. Os dados e resultados obtidos através da investigação da pesquisa serão utilizados para fins científicos, divulgação em eventos e/ou publicações, tais como palestras ou oficinas dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação.

Ao apontar alguns instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados, o autor da pesquisa cita a entrevista, que é muito útil para captar explicações e interpretações do que ocorre em um grupo, de acordo com Gil (2002).

Cada pesquisa deve possuir sua metodologia e exige técnicas específicas para a obtenção dos dados. Uma vez eleitos os métodos de investigação, a escolha das técnicas a serem empregadas ocorrerá em consonância com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, conforme preconizado por Andrade (2009). Com essa afirmação, a autora faz referência a escolha dos instrumentos de coleta de dados, que são próprios de cada tipo de pesquisa. De acordo com a autora, a pesquisa de campo utiliza técnicas e instrumentos específicos, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo.

É através dos instrumentos de pesquisa que são aplicadas técnicas selecionadas para instrumentos de coletas de dados. É necessário elaborar um roteiro ou formulário para se extrair os dados de sua pesquisa (Andrade, 2009). Em

seu livro “Introdução à Metodologia Científica”, (Andrade, 2009) inicia uma introdução ao estudo dos instrumentos de coleta de dados os qualificando como instrumentos de pesquisa, que são compreendidos como as técnicas que são selecionadas para se levantar os dados necessários para a realização da pesquisa. Por isso, deve-se sempre buscar a adequabilidade dessas técnicas e aplicá-las buscando extrair e coletar os dados que realmente irão servir para a interpretação e formulação de interpretações dos mesmos à luz do problema pesquisado.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista. A disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido. As condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos, 1996).

Para se obter uma narrativa natural, muitas vezes não é interessante fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o pesquisado relembre parte de sua vida. Para tanto, o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado. (Bourdieu, 1999).

Nesse contexto, para esta pesquisa, a abordagem de entrevistas semiestruturadas emerge como estratégia metodológica relevante, alinhada à premissa de Bourdieu (1999) de suscitar memórias e promover narrativas naturais. Ao permitir que os docentes recontem suas experiências, a pesquisa busca não apenas dados factuais, mas também *insights* subjetivos que enriquecem a compreensão das necessidades educacionais. Essa abordagem contribui para uma análise mais profunda, promovendo uma visão holística das demandas docentes e respaldando a formulação de intervenções e políticas educacionais mais contextualizadas e eficazes e foi precisamente por esse motivo e dessa forma que a entrevista semiestruturada foi escolhida e aplicada em minha investigação.

Vale lembrar que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. A perícia do entrevistador reside na habilidade de instaurar

um cenário propício para que as respostas fornecidas pelo informante revelem-se verídicas e válidas, conforme preconizado por Selltitz (1987). Em consonância com essa premissa, a pesquisa adotou a técnica de entrevistas semiestruturadas para garantir não apenas a confiabilidade das informações obtidas, mas também uma compreensão aprofundada das necessidades docentes, alinhando-se assim aos padrões metodológicos preconizados na literatura científica.

Assinala-se que para se realizar uma entrevista bem-sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível, consoante Goldenberg (1997).

Em outras palavras, esta modalidade de entrevista consiste em um modelo de entrevista flexível, caracterizada por estruturação. Autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm tentado definir e caracterizar o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p.146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Ainda de acordo com o supracitado autor os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada facilita não apenas a delineação dos fenômenos sociais, mas também a sua elucidação e a apreensão de sua integralidade, ao mesmo tempo em que assegura a participação consciente e ativa do pesquisador no decorrer do processo de coleta de informações, conforme afirmado por Triviños (1987).

Cada entrevista foi identificada pela letra E seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (entrevistados), como, por exemplo, E1, que se refere à entrevista do participante docente 1.

O resultado das entrevistas (respostas às perguntas do entrevistador) serviu de balizador para a construção do produto educacional em que se verificará todas as necessidades advindas das entrevistas. Isso proporcionou traçar estratégias de inclusão e permanência dos discentes com TEA no IFPI que fizeram parte do manual de acolhimento docente, produto educacional desta pesquisa.

4.6 Organização e análise dos dados

Os dados foram analisados a partir das respostas dadas nos questionamentos obtidos com a entrevista. Foi realizada uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), das respostas e os dados analisados serviram de insumos para a elaboração do produto educacional, que é o manual de acolhimento manual que possibilita aos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento/atendimento de discentes com TEA. Cada dado analisado é um item fundamental para a elaboração da estratégia de inclusão para prática docente.

4.7 Aspectos éticos e legais da pesquisa

Este projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Centro Universitário Uninovafapi (CEP/UNINOVAFAPI), nº do Parecer: 6.155.616, atendendo aos princípios éticos-legais norteadores de pesquisas com seres humanos dispostos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, buscando o desenvolvimento científico, com ética, legalidade e respeito à dignidade humana.

Os aspectos éticos foram garantidos por meio da autorização do diretor geral da instituição onde foi aplicada a pesquisa, bem como através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado aos docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do IFPI, *Campus* Teresina Central, conforme APÊNDICE B.

Os participantes da pesquisa receberam convite por e-mail institucional, contendo como anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação foi voluntária, permitindo aos participantes a livre escolha de participar ou recusar-se. A assinatura no TCLE ocorreu apenas após esclarecimentos completos e concordância dos participantes em responder à entrevista, respeitando os termos estabelecidos no documento. Duas vias do TCLE foram assinadas, sendo uma entregue ao participante e a outra retida pelo pesquisador responsável.

4.8 Riscos da pesquisa

A tipificação de risco de pesquisa é um processo pelo qual se define o grau de risco de uma investigação. Baseia-se na possibilidade de ocorrência de danos dela

decorrentes, na magnitude desses e nas consequências à integridade dos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões.

Existem uma miríade de riscos desde os de origem psicológica, física, de danos etc. Para mitigar os riscos à integridade dos participantes, os docentes foram previamente esclarecidos sobre a pesquisa, com a garantia de que sua participação poderia ser interrompida a qualquer momento. A abordagem priorizou um ambiente amistoso, confiável e livre de coação. As entrevistas foram agendadas em local e horário convenientes para cada participante, com autorização prévia para gravação, assegurando confidencialidade, privacidade e proteção da imagem. Os participantes foram informados do caráter voluntário da pesquisa, do sigilo dos dados fornecidos e da guarda adequada das informações coletadas. O compromisso de não publicar nomes ou qualquer informação que permita a identificação individual dos participantes foi assumido. Antes de cada entrevista, foi realizada a leitura atenta do TCLE, contendo o tema, objetivo, a forma de participação, garantia de sigilo, riscos e benefícios da pesquisa. Caso ocorresse algum desses riscos foi dada a garantia de reparação/indenização ao docente participante.

Portanto, os riscos de pesquisa foram observados de acordo com os critérios elencados anteriormente a fim de respaldar a pesquisa científica resguardando-a e protegendo os partícipes de quaisquer riscos inerentes que possam surgir. Foi preenchido um Termo Circunstanciado Livre Esclarecido (TCLE), no Apêndice B, de forma a formalizar os riscos inerentes aos partícipes da pesquisa.

Cada participante assinou o termo de consentimento no instante da entrevista, sendo possível a desistência da pesquisa a qualquer instante. Isso serviu como forma de minimizar [evitar] possíveis riscos que poderiam vir a surgir durante a pesquisa. Pode enumerar os possíveis riscos: emocionais, físicos, prejuízo financeiro, sigilo de respostas [restrito aos pesquisadores], dentre outros.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Este capítulo aborda os resultados e análises da pesquisa, visando responder à questão de pesquisa proposta. A análise dos resultados baseou-se na coleta de dados das entrevistas realizadas com os participantes, os quais foram categorizados e examinados conforme apresentado nas subseções. A pesquisa concentrou-se na realização dos objetivos específicos delineados previamente em suas respectivas seções.

5.1 Análise das entrevistas

Os dados foram obtidos mediante a realização de entrevistas com os docentes pertencentes ao eixo tecnológico de controle e processos industriais dos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica, todos vinculados ao IFPI do *Campus* Teresina Central. As transcrições das entrevistas obtidas dos 31 (trinta e um) participantes da pesquisa foram submetidas a uma minuciosa análise de conteúdo de natureza qualitativa, essa abordagem investiga as camadas mais profundas das relações, processos e fenômenos, escapando da mera operacionalização de variáveis.

Após a etapa de entrevistas, procedeu-se à transcrição e análise de conteúdo. Seguindo a abordagem proposta por Bardin (2011), em que a análise de conteúdo é uma metodologia que almeja classificar e categorizar qualquer forma de conteúdo, sintetizando-os em elementos-chave. Ademais, o conjunto de técnicas de análise de conteúdo tem como propósito investigar as informações obtidas em entrevistas ou observadas pelo pesquisador. Essas técnicas proporcionam uma descrição sistemática das mensagens e atitudes vinculadas ao contexto da enunciação, permitindo inferências a partir dos dados coletados (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014).

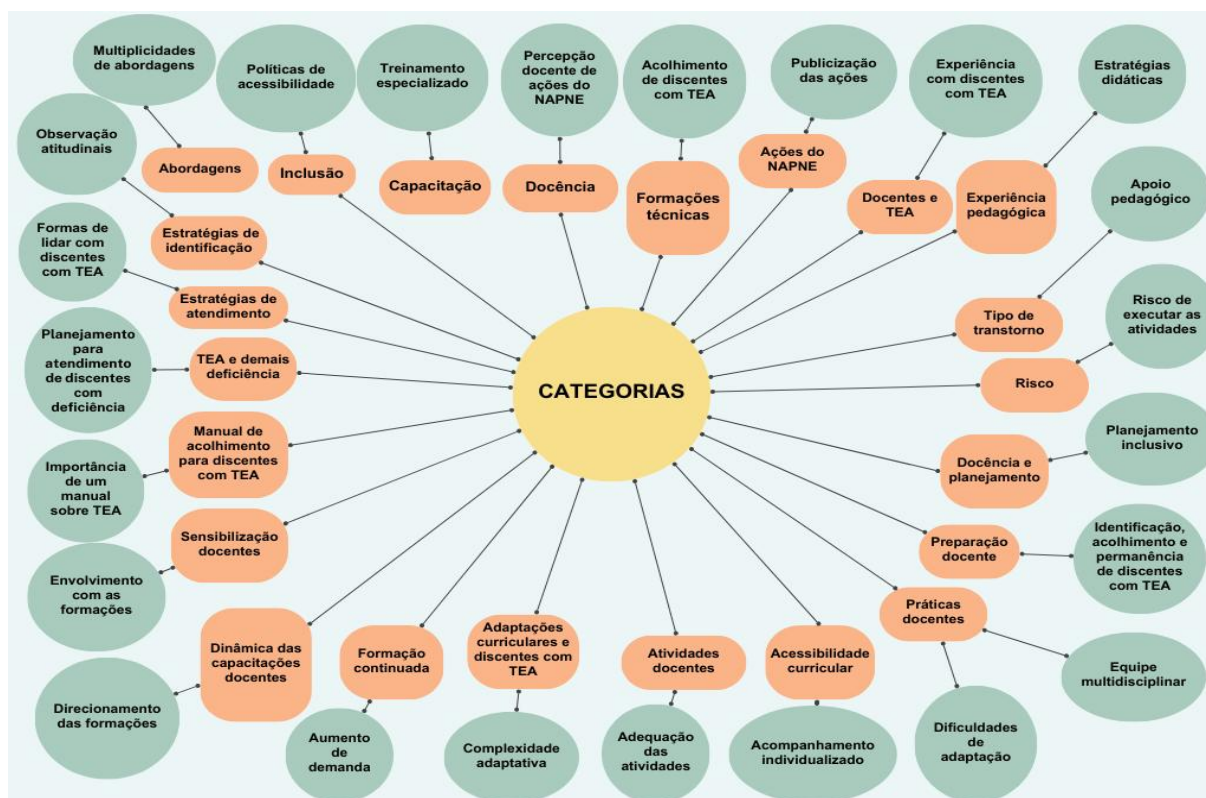
Neste trabalho, a integração da análise de conteúdo em entrevistas semiestruturadas com docentes forneceu uma perspectiva detalhada e abrangente sobre a experiência didática com discentes com TEA. Ao empregar esse método, esperou-se extrair informações das respostas dos participantes, identificando padrões, temas e significados subjacentes aos relatos dos docentes. Através dessa abordagem, foi possível capturar nuances importantes sobre as práticas de

atendimento, às necessidades dos discentes com TEA e as estratégias adotadas pelos docentes, informando assim a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A presente seção apresentará os resultados provenientes das entrevistas com os docentes, destacando as reflexões que emergiram das respostas dos participantes, com a codificação e classificação de categorias e subcategorias, analisando as demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes com TEA. A partir desse momento as mensagens lidas e analisadas são identificadas por meio de unidades de registro na análise do conteúdo, realizando a divisão das categorias de análise, destacando os aspectos semelhantes e diferentes identificados nas comunicações. Todo esse processo visou aprofundar reflexões sobre a problemática aqui investigada para o problema e para alcançar os objetivos da pesquisa.

As categorias e as subcategorias foram retiradas das respostas dos docentes participantes da entrevista, conforme consta abaixo, na Figura 6:

Figura 6 - Categorias e Subcategorias



Fonte: elaborada pela autora (2024).

A identificação das categorias e subcategorias resultou da análise minuciosa das entrevistas com os docentes do Eixo Tecnológico de Controle e Processos Industriais contidos nos cursos técnicos integrados em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do IFPI, onde suas respostas foram meticulosamente examinadas e agrupadas. Através da análise do conteúdo das mensagens, foi possível categorizá-las tematicamente, destacando tanto os pontos convergentes quanto os divergentes nas falas das entrevistas. Esse procedimento teve como propósito enriquecer as reflexões sobre as demandas desses docentes e as abordagens de acessibilidade curricular para a inclusão de discentes com TEA.

5.1.1 Políticas em torno da acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE-IFPI nos anos de 2019-2023

O direito à educação para alunos com TEA encontra amparo legal na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e em outros documentos legais. No entanto, a efetivação desse direito no contexto escolar exige a convergência entre a legislação e a prática. A ação pedagógica dos professores, permeada por conhecimentos específicos sobre o TEA e estratégias de ensino inclusivas, torna-se fundamental para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola. A implementação de políticas públicas que promovam a inclusão escolar, como a formação continuada de professores, a acessibilidade física e curricular e o apoio especializado, é essencial para assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA (Ribeiro, 2020).

A gestão democrática, sob a ótica da acessibilidade biopsicossocial e interdisciplinar, configura-se como a orquestração de ações cooperativas e multisetoriais entre gestores, docentes, servidores e discentes de diferentes unidades institucionais. O objetivo central é identificar e implementar medidas que assegurem o direito à cidadania, desde o ingresso à permanência, formação e transição para o mercado de trabalho, reconhecendo e valorizando as identidades e diferenças das minorias político-sociais. Essa abordagem holística da gestão busca construir um ambiente educacional inclusivo e equitativo, onde todos os indivíduos,

independentemente de suas características, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento e sucesso (Lima; Cabral, 2020).

Nesse sentido, conforme observado por Sacristán (2000), o currículo, concebido como um processo dinâmico, não se limita a um documento oficial, mas abrange diversas dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas. Influenciado por diversas forças, pode ser utilizado para domínio e doutrinação ou para atender a interesses específicos. Essa compreensão ressalta a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na construção e implementação do currículo, visando a uma educação mais inclusiva e equitativa.

A flexibilização do currículo pode ser compreendida como uma estratégia que promove a integração e parceria entre instituição, pais e educadores, buscando a convergência de objetivos educacionais para discentes com autismo no ambiente escolar. Essa transformação estrutural visa adaptar o currículo diante dos desafios apresentados pela inclusão de crianças com autismo em escolas regulares (Oliveira, 2020).

Dessa forma o currículo, como campo pedagógico, deve ser moldado pelas necessidades dos discentes, facilitando a acessibilidade curricular, no intuito de promover uma aprendizagem humanizadora e emancipatória. Os docentes desempenham um papel crucial nesse processo, exercendo uma influência direta na formação desses discentes.

Quadro 5 - Conhecimento dos docentes sobre Política de acessibilidade curricular

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Inclusão	Políticas de acessibilidade	<i>Não me recordo de nenhum especificamente. (ENTREVISTADO 1).</i> <i>Não. É possível que exista, mas nunca consultei e só conheço de forma superficial que o NAPNE desenvolve apoio a esse discentes com deficiência. (ENTREVISTADO 3).</i> <i>Eu tenho conhecimento de algumas políticas que são implementadas por reuniões que fazemos aqui no conselho, com os coordenadores, então a gente é informado de que existe uma política, agora uma coisa bem informal assim, eu não tenho conhecimento. (ENTREVISTADO 4).</i> <i>Eu tenho conhecimento de que o setor existe, mas política curricular que são implementadas no momento, não lembro de nenhuma, não tenho conhecimento. (ENTREVISTADO 9).</i> <i>Podem ser que existam as políticas, mas eu não tenho conhecimento. (ENTREVISTADO 10).</i>

		<i>Nenhum. Eu sei que existe o NAPNE, mas o que ele faz ninguém sabe. (ENTREVISTADO 31).</i>
Capacitação	Treinamento especializado	<i>O NAPNE do Campus Teresina Central é bastante atuante nesse sentido, né? Eles têm limitações, pessoal de treinamento público, mas procuram acolher os discentes e de certa forma, até sensibilizar alguns docentes, inclusive fizeram isso em alguns encontros pedagógicos, mas assim, nós não temos um treinamento. Nós não temos um treinamento, acompanhamento com profissionais, por exemplo, como psicólogos, psiquiatras para entender o distúrbio e para melhor interagir comigo, o tempo que a gente tem é muito curto. (ENTREVISTADO 7).</i>
Docência	Percepção docente de ações do NAPNE	<i>Eu sei que o NAPNE tem feito um papel de formação de línguas de libras de sinais. Bom, mas fora isso eu não sei, talvez falte divulgação, alguma coisa. (ENTREVISTADO 15).</i> <i>Não, infelizmente não tem nenhuma política assim, de conhecimento de uma política que implemente essa acessibilidade, não. Nós sabemos que o NAPNE está para assistência, né? aos alunos, no caso que haja algum tipo de deficiência, seja qualquer que seja, entendeu? a deficiência, mas assim, de implementação de política nenhuma que eu saiba não. (ENTREVISTADO 18).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

O Quadro 5 apresenta o primeiro questionamento acerca dos resultados da pesquisa sobre o conhecimento dos docentes do IFPI sobre as Políticas em torno da acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE-IFPI nos anos de 2019-2023, que está relacionado com o objetivo delineado na presente pesquisa, da seguinte forma: a) realizar mapeamento dos processos das atividades docentes em atendimento a acessibilidade curricular. No contexto desta investigação observou-se que, dentre os 31 (trinta e um) docentes participantes entrevistados, uma quantia de 20 (vinte) docentes revelou desconhecimento ou incapacidade de resposta quanto às políticas pertinentes à acessibilidade curricular. Apenas 11 (onze) dos docentes entrevistados demonstraram familiaridade com tais diretrizes, embora a maioria tenha mencionado a influência do NAPNE-IFPI na abordagem das demandas dos discentes com deficiência.

Nesse sentido, a resposta do docente ENTREVISTADO 7 enfatiza a importância da capacitação dos docentes para lidar com discentes com TEA. O docente relata que o NAPNE-IFPI tem feito um esforço para sensibilizar os docentes, mas que isso não é suficiente. É necessário que os docentes tenham um treinamento específico para entender as características do TEA e como lidar com essas

características em sala de aula, pois a formação continuada, mesmo de curta duração, quando elaborada com a participação das professoras, demonstra ser extremamente benéfica. Isso se comprova pela relevância atribuída a esses momentos de formação, que auxiliam na resolução de questões do dia a dia em sala de aula (Silva *et al.*, 2019).

O docente ENTREVISTADO 19 relata que tem conhecimento de uma Política de acessibilidade curricular implementada pelo NAPNE-IFPI. Essa política consiste em favorecer os discentes com deficiência, promovendo um ambiente de inclusão.

Sim, tenho. Eu tenho acompanhado, conversado com a professora Maria. E lembro muito bem de um discente que tivemos e era completamente cego e conseguia assistir nossas aulas sem problema nenhum acompanhado com uma pessoa do NAPNE, assim como outro discente que era completamente surdo nas mesmas condições, mas que desenvolveu bem os trabalhos ao ponto de se destacar em sala como um dos melhores discentes da turma. É claro que nosso trabalho é diferenciado para eles e sem favorecimento, até porque a gente percebe que se a gente trabalhar com favorecimento, eles mesmo não se sentem à vontade. Então, tento não favorecê-los fazendo as mesmas cobranças de aprendizagem que a gente faz para os outros. Buscamos promover um ambiente de inclusão. (E19).

Essa resposta revela que o docente reconhece a relevância da igualdade de oportunidades para todos os discentes. Contudo, é crucial destacar que a não discriminação transcende a mera cobrança de aprendizagem. Os docentes também devem estar aptos a lidar com as particularidades dos discentes com deficiência, proporcionando-lhes os recursos e suportes indispensáveis para o seu sucesso no ensino superior (Ribeiro, 2020).

O docente ENTREVISTADO 25 relata que tem conhecimento de uma Política de acessibilidade curricular implementada pelo NAPNE-IFPI. Essa política consiste em disponibilizar um monitor para acompanhar os discentes com deficiência durante as aulas.

Que eu lembro, foi uma ação pelas tomadas, mas não se tornou, chegou a ser uma política, mas que foi de colocar um monitor numa época também, mas não sei se isso ainda funciona. Dessa forma, um monitor para acompanhar esses discentes durante as aulas. Então, eles se conheciam antes e aí era não só do TEA, né? Acho que é, mas também de outras e de outro tipo de deficiência que o discente pudesse ter. (E25).

Nessa resposta observa-se que o NAPNE-IFPI está trabalhando para garantir a acessibilidade curricular dos discentes com deficiência. No entanto, é importante

ressaltar que a disponibilização de um monitor por si só não é suficiente para garantir a inclusão desses discentes.

A resposta do docente ENTREVISTADO 31 também é significativa, pois aponta para a falta de informação sobre o NAPNE-IFPI, “ *nenhum. Eu sei que existe o NAPNE, mas o que ele faz ninguém sabe.*” (E31). Dessa forma, o docente afirma que sabe que o NAPNE existe, mas que não sabe exatamente o que esse Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas faz. Isso sugere que há uma necessidade de melhorar a divulgação do trabalho do NAPNE-IFPI para a comunidade acadêmica.

O NAPNE assume um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no campus. Sua atuação transcende a garantia da aprendizagem, participação e inclusão dos discentes com necessidades específicas, pois viabiliza o cumprimento da missão do campus de oferecer uma educação de qualidade para todos, em consonância com as políticas de inclusão e a legislação para atendimento de pessoas com deficiência (Rosa, 2021).

É preciso fortalecer os NAPNEs com estratégias de gestão, incluindo a disponibilização de espaços adequados e a contratação de profissionais especializados em tempo integral. Além disso, é necessário aumentar a divulgação das políticas de ingresso e promover formações sobre inclusão para professores e funcionários. Ampliar as ações de acompanhamento da política de egresso também é fundamental para garantir o sucesso dos alunos na conclusão de seus cursos e na inserção no mercado de trabalho (Santos, 2023).

A análise dessas respostas reforça a necessidade de melhorar o conhecimento e a implementação de Políticas de acessibilidade curricular no IFPI. Para isso, é importante que o NAPNE-IFPI fortaleça as ações de divulgação das políticas existentes e que o IFPI invista na capacitação dos docentes para lidar com a diversidade de discentes, incluindo aqueles com deficiência. Dessa forma, os resultados indicam a necessidade de maior divulgação das Políticas de acessibilidade curricular entre os docentes. Isso permitirá uma implementação mais eficaz das políticas, assegurando a inclusão de todos os discentes no processo educacional.

5.1.2 Atividades desenvolvidas pelo NAPNE- IFPI *Campus* Teresina Central

Quando perguntado para os respondentes sobre a relação às atividades desenvolvidas pelo NAPNE- IFPI *Campus* Teresina Central e como essas atividades são disponibilizadas aos docentes para incentivá-los a participar e se envolver, o Quadro 6 mostra que:

Quadro 6 - Atividades desenvolvidas pelo NAPNE- IFPI *Campus* Teresina Central direcionada aos discentes com TEA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Formações técnicas	Acolhimento de discentes com TEA	<i>Não. Inclusive no semestre de 2019.2 tivemos uma entrada de muitos discentes com TEA e durante o Encontro pedagógico foi solicitado um treinamento e ficou de ser planejado para 2020. Com a pandemia, acabou sendo esquecido. Então, já participei de alguns treinamentos do NAPNE, mas não com relação a treinamento de discente com TEA. (ENTREVISTADO 1).</i>
Ações do NAPNE	Publicização das ações	<i>Se desenvolveu, não fiquei sabendo e não foi repassado para nossa coordenação. Eu acabei não repassando para nenhum docente. (ENTREVISTADO 2).</i> <i>Desconheço. (ENTREVISTADO 3).</i> <i>Eu não tenho conhecimento. (ENTREVISTADO 4; 5; 6; 12; 14; 20; 22 e 30).</i> <i>Se teve algum evento, não tenho conhecimento, então não participei. Até sinto falta, na verdade. (ENTREVISTADO 8).</i> <i>Não, eu desconheço qualquer tipo de treinamento, evento nesse sentido. (ENTREVISTADO 9).</i> <i>Creio que nesse período não, pelo menos que eu tenha conhecimento. Eu ingressei no IFPI em 2018, até então, desde há cinco anos, eu nunca tive ciência, nunca recebi comunicado formal, muito menos informal sobre esse treinamento, minicurso, algum evento não tá? Se teve, não foi divulgado amplamente de maneira oficial. (ENTREVISTADO 10).</i> <i>Lembro que teve a questão da política que já foi abordada em alguns encontros pedagógicos. Já foi apresentada para gente, eu que não me aprofundi. Já atividade de minicurso também já tivemos e não cheguei a fazer, mas não era sobre TEA. (ENTREVISTADO 11).</i> <i>Também não tenho conhecimento se tem, não foi divulgado, não chegou ao meu conhecimento. A gente tem até dificuldade. Eu, como docente, tenho dificuldade na área de interagir e na forma de abordagem desses conteúdos, dos assuntos. Para essa clientela, que</i>

		<i>é bem específica. (ENTREVISTADO 18).</i> <i>Se desenvolveu, eu não participei e não tive conhecimento dessa prática. (ENTREVISTADO 23).</i> <i>Não. Estou a cinco anos e nunca fui capacitado para trabalhar com esse tipo de público. Existem reuniões, mas coisa de 1 hora, 2 horas só para passar aqueles alunos que tem esse tipo de transtorno. (ENTREVISTADO 24).</i> <i>Se eu não estou enganado, teve um encontro pedagógico. Agora me falha a memória. Se foi um curso que eles deram como forma de minicurso que o docente pudesse escolher e participar ou se foi em uma reunião da coordenação de eletrotécnica, que teve uma palestra. Mas teve alguma coisa nesse sentido quando começaram a entrar os primeiros alunos com esse tipo de transtorno. (ENTREVISTADO 25).</i> <i>Eu não tenho conhecimento, isso não quer dizer que o IFPI não tenha. Acredito que o IFPI deva ter alguma política. Como não é divulgado, pelo menos pra mim, nunca chegou essa informação, mas acredito que deva ter. (ENTREVISTADO 26).</i> <i>Não é do meu conhecimento. Agora é possível que eles tenham dado algum minicurso no Encontro Pedagógico. Agora não estou lembrado. (ENTREVISTADO 27).</i>
--	--	---

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Esta questão está alinhada a um dos objetivos primordiais desta pesquisa, o qual se materializa em identificar as ações inclusivas de acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE para auxílio dos docentes no atendimento dos discentes com TEA do IFPI do *Campus* Teresina Central.

A partir das 31 (trinta e uma) entrevistas realizadas com os docentes participantes, foi possível identificar que 4 (12,9%) docentes do IFPI têm conhecimento de que o NAPNE-IFPI *Campus* Teresina Central desenvolveu alguma atividade como curso/minicurso/evento para docentes com o intuito de capacitação direcionada ao atendimento de discentes com TEA. Os demais docentes 25 (80,6%) não têm conhecimento dessas atividades e 2 (6,5%) não souberam responder à pergunta.

Contudo, em levantamento realizado à equipe administrativa do NAPNE no *Campus* Teresina Central, evidenciou a ausência de atividades direcionadas aos discentes com TEA nos anos de 2019 a 2023, conforme a seguir:

Quadro 7 - Eventos desenvolvidos pelo NAPNE-IFPI *Campus* Teresina Central, nos anos de 2019-2023

Evento	Ano	Objetivo
Linguagem, inclusão e diferença	2019	Palestra sobre inclusão proferida discutindo tópicos sobre a inclusão de pessoas com deficiência
Conscientização sobre cegueira	2022	Acolhida de discentes cegos
Trajetória para Educacional, Ensino Superior e pesquisa na Perspectiva do Surdo Piauiense	2022	Evento com palestrantes surdos falando sobre as trajetórias educacionais dos surdos no Piauí
Desmistificando o capacitismo na comunidade surda	2023	Fomentar o debate sobre o atendimento à pessoa surda e o enfrentamento ao capacitismo
Oficinas para formação de Ledor e Transcritor para os processos seletivos do IFPI	2023	Capacitar profissionais para atuarem como leitores e transcritores para pessoas com deficiência e transtornos específicos, em processos seletivos do IFPI

Fonte: NAPNE, mar. 2024.

É importante destacar que, entre os docentes participantes da pesquisa que têm conhecimento das atividades, 2 (dois) dos entrevistados mencionaram que foram realizadas em Encontros pedagógicos ou reuniões das coordenações. Apenas 1 (um) ENTREVISTADO mencionou que houve um minicurso específico sobre TEA.

A participação nas ações formativas promovidas pelo NAPNE é crucial, uma vez que todos os profissionais envolvidos no sistema educacional, incluindo a gestão administrativa, devem possuir uma compreensão clara dos princípios da educação inclusiva e estar comprometidos em aplicá-los. A falta desse alinhamento pode resultar no fracasso da escolarização dos estudantes com deficiência, levando a uma inatividade e à transferência de responsabilidade em cascata, desde a gestão até os demais profissionais (Capellini; Zerbato, 2019).

Algumas respostas dos docentes revelam a importância da capacitação para atender de forma adequada aos discentes com TEA. Por exemplo, o docente ENTREVISTADO 29 afirma que *"não tive ciência, nunca recebi comunicado formal, muito menos informal sobre esse treinamento, minicurso, algum evento"*. Essa situação pode dificultar o atendimento desses discentes, pois os docentes não têm as informações e habilidades necessárias para lidar com suas necessidades específicas. Outro docente, o ENTREVISTADO 19, afirma que:

Também não tive conhecimento e se teve, não foi divulgado, e com isso, não chegou ao meu conhecimento. A gente tem até dificuldade. Eu, como docente, tenho dificuldade na área de interagir e na forma de abordagem desses conteúdos, dos assuntos. Para essa clientela, que é bem específica. (E19).

Essa dificuldade também pode ser amenizada por meio da capacitação, que pode proporcionar aos docentes os conhecimentos e habilidades necessários para atender de forma adequada aos discentes com TEA (Costa *et al.*, 2019).

Algumas das respostas dos docentes entrevistados fornecem mais detalhes sobre a situação. Por exemplo, o docente ENTREVISTADO 7:

Como eu falei, é, já tiveram alguns encontros. Normalmente acontece mas pelo mês de março, mas eu, lhe confesso que eu não tenho conhecimento, não digo que não teve, mas eu não tenho conhecimento se foi feito um curso especificamente para capacitação, não sei, não sei dizer.

Os resultados obtidos através das respostas a esta pergunta da entrevista sobre as atividades desenvolvidas pelo NAPNE-IFPI indicam que a maioria dos docentes participantes da pesquisa do IFPI *Campus* Teresina Central desconhece a existência de capacitações específicas para o atendimento de discentes com TEA.

A deficiência na preparação pedagógica dos docentes pode representar um obstáculo significativo para a integração dos discentes com TEA na comunidade escolar, uma vez que a capacitação adequada é fundamental para suprir as necessidades individuais desses discentes e proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor.

5.1.3 Experiência pedagógica com discente com TEA

Esta questão se relaciona a um dos objetivos específicos delineados no início desta investigação, a saber: levantar as experiências de conduta docente no atendimento de discentes com necessidades específicas. Nesse sentido, a integração de indivíduos com TEA no ambiente escolar e acadêmico emerge como uma tendência crescente, como indicado pelas análises das respostas coletadas nesta seção. A presença de discentes com TEA nas atividades educacionais é observada como uma ocorrência habitual, delineando, conseqüentemente, um imperativo ao qual a instituição, seus profissionais técnico-administrativos e docentes devem estar adequadamente habilitados.

Quadro 8 - Experiência pedagógica com discente com TEA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Docentes e TEA	Experiência com discentes com TEA	<i>Sim. Os discentes com TEA tem uma característica bem diferente que fui percebendo com o tempo e muitas vezes vamos descobrindo no meio e no final do semestre em reuniões com a família. (ENTREVISTADO 1).</i> <i>Sim. Mas confesso que não houve nenhuma alteração com relação aos conteúdos didáticos. (ENTREVISTADO 3).</i> <i>Sim. Já tive discentes com esse transtorno. Já tive cerca de 03 (três) discentes, salvo engano, em turmas diferentes [...]. (ENTREVISTADO 17).</i> <i>Sim. Atualmente eu tenho um discente que é diagnosticado com TEA. (ENTREVISTADO 24).</i> <i>Já dei aulas com discentes com TEA em duas ocasiões. No início era aula remota e depois dei aula presencial no último período. (ENTREVISTADO 27).</i>
Experiência pedagógica	Estratégias didáticas	<i>Sim. Já tive discentes com TEA e confesso que eu me senti bem à vontade com esses discentes. Percebi que esses discentes com TEA não ficam tão voltados para si, e que inclusive ficam atentos e até interagem com o computador. Eu via esses discentes com TEA muito interessados em aprender a parte de informática, programação, até porque ministro aulas na área de programação, de dispositivos eletrônicos. Então, percebi que gostam muito dessa parte e se sentem muito motivados nessa área. Evidentemente que no começo, no primeiro momento de aula, sentem um pouco retraído, mas com o tempo se adaptam rapidamente na parte de programação. (ENTREVISTADO 15).</i>
Tipo de Transtorno	Apoio pedagógico	<i>Eu não saberia dizer se era discente com TEA. Mas com transtorno, com certeza, já tive em sala de aula. Procurei ter mais paciência e dar uma atenção mais especial, tentando garantir um maior rendimento. (ENTREVISTADO 13).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Algumas respostas dos docentes revelam a importância da capacitação para atender de forma adequada aos discentes com TEA. Por exemplo, o docente ENTREVISTADO 17 afirma que:

Já tive cerca de 03 (três) discentes, salvo engano, em turmas diferentes. E a experiência é muito gratificante. Esses discentes com TEA são muito inteligentes, mas às vezes têm dificuldade de se expressar. Então, a gente tem que se adaptar a eles. (E17).

Outro docente, o ENTREVISTADO 22, afirma que:

Já trabalhei em outras instituições com discentes com esse tipo de transtorno. E aí antes de iniciar o semestre, a gente estava sendo preparado para saber como receber, como entender, como lidar de modo geral, né? Foi muito importante, porque conseguimos atender melhor esses discentes com TEA. (E22).

Além das informações apresentadas no Quadro 8 e na interpretação, é importante destacar algumas respostas dos docentes entrevistados que fornecem reflexões adicionais sobre a experiência pedagógica com discentes com TEA.

O docente ENTREVISTADO 6 afirma que: *"esses discentes tem uma dificuldade de atenção em sala de aula, porém, nas aulas práticas é totalmente diferente, é bem dedicado, tem uma habilidade excepcional"*. Essa resposta sugere que os discentes com TEA podem se beneficiar de aulas práticas e atividades que envolvam o uso do corpo e dos sentidos (Magalhães et al., 2017; Silva, 2019).

O docente ENTREVISTADO 7 afirma que *"a gente procura de certa forma motivá-los a participar das atividades, né? acolher. Inclusive, eu uso aqueles discentes que são mais simpáticos e procuro fazer com que incluam o colega com TEA"*. Essa resposta sugere que a inclusão dos discentes com TEA pode ser promovida por meio de atividades que promovam a interação social e a cooperação entre os alunos (Magalhães et al., 2017).

O docente ENTREVISTADO 14 relata um caso de 01 (um) discente com TEA que teve um comportamento disruptivo em que afirma:

Tivemos um discente com TEA e talvez outros transtornos que não irei revelar o nome até porque foi público estando numa aula minha, no jogo da seleção brasileira e era mais ou menos 16h40, eu liberei a turma para assistir o jogo. E esse discente saiu daqui direto do IFPI para a praça Saraiva ateou o fogo no ônibus estando na bolsa dele com uma garrafa de gasolina e essa foi a experiência mais triste que tive. (E14).

Essa resposta sugere que os docentes precisam estar preparados para lidar com comportamentos desafiadores de discentes com TEA.

O docente ENTREVISTADO 15 afirma que:

[...] eu me senti bem à vontade com esses discentes. Percebi que esses discentes com TEA não ficam tão voltados para si, e que inclusive ficam atentos e até interagem com o computador [...] até porque ministro aulas na área de programação, de dispositivos eletrônicos. (E15).

O depoimento do docente ENTREVISTADO 15 destaca a sua experiência positiva ao trabalhar com discentes com TEA, ressaltando a sensação de conforto e interação que ele experimenta durante as aulas. Esse testemunho ressalta a

importância de estratégias pedagógicas personalizadas e sensíveis às características individuais dos discentes com TEA, promovendo não apenas a participação ativa desses discentes, mas também o seu engajamento efetivo com o conteúdo do curso.

O docente ENTREVISTADO 23 afirma que:

Não consegui, não foi desenvolvido nenhum trabalho diferenciado. Assim, por exemplo, eu até tenho discente, agora uma turma que diferencia-se um do outro. Então as aulas corriam de que maneira, né? Corriqueiras, habituais, como se não tivesse discente com TEA. Essa é a verdade. (E23)

Essa resposta aponta que a inclusão dos discentes com TEA pode ser prejudicada pela ausência de planejamento e de ações específicas voltadas para esses discentes.

Corroborando, nesse sentido, com o que se encontra na literatura sobre o tema:

No Brasil, as lacunas na formação docente para atuar com educandos com autismo parecem ainda mais acentuadas. Em revisão integrativa de 22 estudos sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com esse alunado na escola regular, Azevedo (2017) observou que menos de 20% dos agentes educacionais possuíam formação na área de educação especial, não sendo relatada qualquer capacitação específica em autismo. No estudo de Schmidt e colaboradores (2016), mais da metade dos 29 professores de alunos com autismo não possuía qualquer formação complementar, além da graduação em Pedagogia (Nunes; Schmidt, 2019, p.91).

Desse modo, as respostas desta questão fornecem informações sobre a experiência pedagógica com discentes com TEA. Elas podem ser utilizadas para orientar a formação dos docentes e para o desenvolvimento de estratégias de inclusão mais eficazes.

5.1.4 Elementos da prática docente

Foi perguntado aos docentes participantes da entrevista sobre quais aspectos da prática docente poderiam ser aprimorados ou desenvolvidos para melhor acolher e motivar os discentes com TEA a permanecerem no curso. As respostas obtidas estão detalhadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Elementos da prática docente

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Práticas docentes	Dificuldades de adaptação Equipe multidisciplinar	<i>Eu não saberia responder e inclusive por conta da variedade de problemas identificados dentro do chamado espectro indicando que há uma variedade de situações que cada uma delas irá merecer um acompanhamento de uma equipe multidisciplinar e não é uma área que eu tenha conhecimento. (ENTREVISTADO 3).</i>
Risco	Risco de executar as atividades	<i>[...] inclusive eu particularmente considero que em alguns casos esses discentes com TEA deveriam ser desincentivados a permanecer em certos cursos, principalmente a própria operação, a execução de atividade neste campo irá trazer um risco não só para esses discentes, mas para quem irá se servir das atividades que irão futuramente executar. (ENTREVISTADO 3).</i> <i>Eu acredito que primeiro lugar é identificá-los antes ou pelo menos já no ato da matrícula porque alguns desses discentes fazem o exame classificatório, mas não conhecem a realidade do curso, no caso, da mecânica, por exemplo, a gente tem equipamentos de alta periculosidade que demandam um grau de atenção maior. Então, os docentes têm até receio de trabalhar com alguns equipamentos com discentes com TEA. E justamente por conta desse receio acabam afastando esses discentes com TEA das aulas práticas no decorrer do curso e durante o curso tem esse acompanhamento justamente com essa monitoria para que não se sintam deixados excluídos, mas que participem com segurança. (ENTREVISTADO 2).</i>
Docência e planejamento	Planejamento inclusivo	<i>Eu acho que o primeiro ponto, na verdade, partiria já do planejamento, né? Penso que é pré-requisito seria se esses docentes já terem conhecimento de todos os discentes que ingressam nas disciplinas com TEA e aí como as atividades variam de discente para discente, seria interessante o diagnóstico para ver quais as particularidades de cada um, e a partir desse diagnóstico, a gente conseguir adaptar discente por discente. Porque os dois discentes que tive tiveram comportamentos diferentes, então tinham sensibilidade diferentes e nem sempre o comportamento dado para um, serve para o outro. (ENTREVISTADO 8).</i> <i>Eu acho que a primeira coisa seria fazer meio que um workshop ou participação de palestras dos docentes para entenderem do que se trata, TEA, né? E aprender a diferenciar TEA de outros tipos de transtornos para, a partir disso, entender que parece que tem níveis, né? E se eu não sei que existe isso,</i>

		corre o risco de colocar todos os discentes e avaliá-los como se tivesse o mesmo comportamento de desobediência, não prestando atenção na aula ou então ficando sempre saindo ou ficando disperso. Aí eu termino tendo risco de classificar o discente como alguém que não é interessado, não se esforça, não quer aprender, mas na realidade está tendo um comportamento que é característica de quem tem quem tem TEA, né? Aí eu tenho que aprender a distinguir isso para saber qual estratégia utilizar nesses casos, porque quem tem TEA, por exemplo, parece que é nível 1, que é mais leve, né? Às vezes é só chamar atenção do nome dele, fulano, presta atenção que já volta daquele mundo dele e retorna a prestar atenção no que você está fazendo e não usar outro tipo de abordagem. (ENTREVISTADO 9).
Preparação docente	Identificação, acolhimento e permanência de discentes com TEA	Primeiro, entender e conhecer o tipo desse transtorno para desenvolver a prática e se o docente não conhece esses transtornos que o discente apresenta, com certeza, nivelará todos iguais e, consequentemente, um aprendizado pode não ser igual para todos. Então é preciso que haja informação para o docente, ou seja, dado uma informação no sentido de que o docente possa receber a turma e possa saber quais os discentes apresentam algum transtorno para que possa, não diferenciar, mas dar uma igualdade para todos no mesmo patamar. (ENTREVISTADO 12). É realmente é uma coisa que tem de ser levado em conta todo um processo, uma sistemática estrutural, didática e com acompanhamento dinâmico, porque devido essa questão do transtorno, a pessoa às vezes apresenta alguma alteração, né? E é preciso que a equipe esteja atenta para lidar com essas situações específicas. Eu acho que realmente ainda falta muita coisa a ser feita, principalmente porque eu acredito que tem crescido. (ENTREVISTADO 14). Primeiramente em relação ao tipo de discente com esse tipo de transtorno acho válidas as políticas de ingressos deles, tá? Que haja cotas, só que o que incomoda é realmente, é existir a política de ingresso, mas a permanência de auxílio do discente não é tanto evidente e a meu ver, muito pouco eficaz, tá? Então, assim, eu creio que o mais adequado seria? Ter uma equipe, né? E isso eu sei que gera custo, né? Tem toda uma questão de custo para o discente, tá? Mas de ter algo voltado para cada discente que tem o transtorno, espectro, então cada discente tem a sua particularidade, então é difícil para o docente, ainda mais, do eixo que a maioria são bacharéis, não ter informação. Definir estratégias para cada discente? Então eu creio que esse trabalho deveria ser acompanhado de bem perto e que houvesse um plano a partir do NAPNE. Com certeza, com cada docente, para cada discente, de cada disciplina, para saber cada particularidade. Ter um plano de atuação do docente, tanto para

		<i>preparar a aula quanto para aquele discente. Assim como temos para preparar formas de avaliação para aquele discente com TEA. (ENTREVISTADO 17).</i>
--	--	---

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Este questionamento da entrevista se relaciona com objetivo delineado nesta pesquisa de realizar mapeamento dos processos das atividades docentes em atendimento à acessibilidade curricular. Além das respostas apresentadas no quadro, é importante destacar algumas respostas dos docentes entrevistados que fornecem indícios adicionais sobre os elementos da prática docente que poderiam ser adequados ou desenvolvidos para acolher e incentivar discentes com TEA.

O docente ENTREVISTADO 22 afirma que:

A questão principal é explorar as potencialidades dos discentes com TEA. Dessa maneira, compreende-se que os docentes devem buscar identificar as habilidades e interesses desses discentes, para que eles possam se desenvolver de forma integral. (E22).

Corroborando a relevância das aulas práticas para discentes com TEA, o depoimento do ENTREVISTADO 25 evidencia a crença na efetividade dessa metodologia para atender às necessidades específicas desse público. Tal perspectiva reforça a importância de as instituições de ensino oferecerem aulas práticas diversificadas e adaptadas às diferentes demandas e características dos discentes. Essa visão enfatiza a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas que possibilitem um ambiente de aprendizado acessível e enriquecedor para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios individuais.

O docente ENTREVISTADO 26 sugere que “*a matrícula dos discentes com TEA seja mais criteriosa, para que eles possam receber o apoio necessário desde o início do curso*”. Isso sugere que as instituições de ensino devem estabelecer procedimentos claros para a identificação e o atendimento de discentes com TEA. A fala supracitada do respondente destaca a importância da identificação do discente com TEA, considerando os diferentes níveis de gravidade do TEA, o que pode exigir estratégias de acolhimento e abordagens didáticas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada pessoa.

Pessoas classificadas no nível 1 do TEA necessitam de apoio espontâneo e podem enfrentar dificuldades de comunicação, falta de interação social e uma leve

fixação em interesses restritos. Aqueles classificados no nível 2 demandam um suporte substancial devido a significativas dificuldades de comunicação verbal e não verbal, além de necessitarem de auxílio para interagir e responder ao ambiente, frequentemente experimentando frustração diante de mudanças em contextos familiares. Já os indivíduos classificados no nível 3 necessitam de um suporte intenso e substancial, pois apresentam déficits severos de comunicação, interação social muito limitada e reagem gravemente a mudanças, frequentemente resultando em automutilação (Almeida; Albuquerque, 2017).

O docente ENTREVISTADO 30 destaca a importância da comunicação entre docentes e pais/responsáveis de discentes com TEA. Essa interação permite aos docentes obter informações valiosas sobre as características individuais e necessidades específicas de cada discente. Ao envolver os pais/responsáveis no processo educacional, os docentes criam uma parceria colaborativa visando o desenvolvimento integral dos discentes com TEA. Essa abordagem ressalta a relevância da colaboração entre escola e família para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e adequado às necessidades de cada discente.

As práticas de educação inclusiva requerem do professor conhecimentos pedagógicos para a organização da aula, transposição didática, proposição de situações de aprendizagem e aproximação entre teoria e prática (Silva Filho, 2013). Desta forma, as percepções fornecidas pelos docentes entrevistados destacam diretrizes prioritárias para o acolhimento de discentes com TEA. Há ênfase na exploração das potencialidades individuais, ressaltando a importância de identificar habilidades e interesses para promover um desenvolvimento integral.

Uma das coisas que foi percebido por nós docentes na área de indústria, é que esses discentes com TEA tem facilidade em trabalhar nas aulas práticas. Agora o problema muitas vezes é que os laboratórios possuem cabines duplas e a maioria dos discentes com TEA não se sente a vontade de fazer aquela atividade em dupla naquela mesma bancada, e muitas vezes a turma possui 50 discentes e isso torna uma dificuldade imensa para os docentes. (E1).

Outros aspectos, através da literatura, são evidenciados: o primeiro aspecto refere-se à necessidade de o docente adotar uma postura de leitura crítica das práticas propostas, integrando seu conhecimento pessoal e compreensão das características individuais de cada aluno em suas intervenções. Conforme Nunes e Schmidt (2019) a importância de valorizar o comportamento de tentativa e erro,

indicando que a Prática Baseada em Evidências (PBE) será eficaz se os professores puderem testá-la e ajustá-la continuamente conforme as demandas da criança e do contexto ao longo da intervenção.

Além disso, as aulas práticas emergem como uma estratégia apropriada, indicando a necessidade de oferecer atividades diversificadas para atender às distintas demandas dos discentes. A sugestão de uma matrícula criteriosa destaca a importância de procedimentos claros para a identificação e suporte desde o início do curso. A colaboração entre escola e família também é enfatizada como essencial para o sucesso dos discentes com TEA.

Eu acho que o primeiro ponto, na verdade, partiria já do planejamento, né? Penso que é pré-requisito seria se esses docentes já terem conhecimento de todos os discentes que ingressam nas disciplinas com TEA e aí como as atividades variam de discente para discente, seria interessante o diagnóstico para ver quais as particularidades de cada um, e a partir desse diagnóstico, a gente conseguir adaptar discente por discente. Porque os dois discentes que tive tiveram comportamentos diferentes, então tinham sensibilidade diferentes e nem sempre o comportamento dado para um, serve para o outro. (E8).

Dessa forma, ratifica-se que a identificação dos discentes com TEA é importante para que possam receber o apoio necessário. Ressalta-se que a identificação deve ser realizada no ato da matrícula, com a colaboração da família, da equipe pedagógica e do NAPNE.

5.1.5 Demanda prioritária para o acolhimento de discentes com TEA

A análise das respostas dos docentes entrevistados permite identificar demandas prioritárias para o acolhimento de discentes com TEA.

Quadro 10 - Acolhimento de discentes com TEA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Acessibilidade curricular	Acompanhamento individualizado	<i>Acho que vai nesse sentido, na demanda curricular temos atividades práticas de laboratório que são medidas algumas seguranças maiores. Então, acredito que esse acompanhamento mais pessoal individualizado com esses discentes com TEA vai permitir que participem das atividades práticas, mas dando toda base necessária. E se tivéssemos uma disciplina em nossa grade complementar do PPC para capacitar nossos docentes e até os discentes, com</i>

		<i>certeza teríamos resultados melhores. (ENTREVISTADO 1).</i>
Atividades docentes	Adequação das atividades	<i>Eu acredito que a prioridade seria a gente tentar adequar com as atividades práticas. E se tratando de curso técnico do eixo tecnológico, então isso tem algumas dificuldades com relação a coordenação. Na hora de fazer as suas atividades práticas. Então acho que a prioridade deveria ser aí e também com relação a inclusão desses discentes nas atividades em grupo. Fazendo isso aos poucos para que consigam se sentir à vontade nessas atividades. (ENTREVISTADO 7).</i>
Adaptações curriculares e discentes com TEA	Complexidade adaptativa	<i>Para mim falta conhecimento sobre o que de fato envolve o TEA. O que tenho percebido é que tem discentes com necessidades específicas bem diferentes. Então eu não saberia dizer se teria uma demanda que entendesse a todos os tipos de necessidade. Então acho que são casos assim, específico e cada um que tem uma necessidade diferente. (ENTREVISTADO 23).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

As respostas dos docentes entrevistados apontam para a importância de quatro demandas prioritárias para a acessibilidade curricular para discentes com TEA: a capacitação docente, a adaptação curricular, o acompanhamento individualizado e a inclusão nas atividades em grupo são elementos essenciais para garantir o sucesso acadêmico dos discentes com TEA. Elas também mostram que os docentes entrevistados estão conscientes da necessidade de garantir a acessibilidade curricular para discentes com TEA, mas ainda há desafios a serem superados, como a falta de formação e de recursos.

Importante voltar a enfatizar que a legislação brasileira garante o acesso e a permanência de estudantes com TEA em escolas regulares, com a obrigatoriedade de matrícula prevista na Lei nº 12.764, de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a presença de profissionais de apoio escolar, previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015). Esses profissionais desempenham funções essenciais, como assistência nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, contribuindo para o domínio dos conteúdos curriculares (Brasil, 2012; 2015).

A proposta pedagógica da instituição escolar reflete a dinâmica do processo inclusivo dentro desse contexto. A análise dessa proposta permite avaliar se a

escola de fato incorpora a inclusão em seus projetos. A questão sobre a efetividade das práticas inclusivas na escola, suas modalidades e as dificuldades enfrentadas por professores e mediadores é frequentemente levantada na comunidade. Reconhecendo que a inclusão é fundamental para assegurar o direito à educação de todos, embasada nos princípios dos direitos humanos e em uma abordagem profissional direcionada ao direito de aprender, é crucial que assumamos um papel ativo como defensores legítimos do processo inclusivo (Magalhães *et al.*, 2017).

Acredita-se que para implementar essas demandas, é importante que as instituições de ensino desenvolvam políticas e procedimentos de inclusão que garantam o acesso e a permanência dos discentes com TEA. Isso implica na criação de estratégias eficazes que considerem as necessidades específicas desses discentes ao longo de sua trajetória educacional. Dessa forma, busca-se criar um ambiente educacional que promova a igualdade e oportunidades para todos, independentemente das diferenças.

5.1.6 Formações que o NAPNE poderá oferecer para processo de inclusão e permanência de discentes com TEA

O quadro abaixo apresenta algumas respostas dos docentes entrevistados, em relação à questão seis da entrevista, sobre quais tipos de formações o NAPNE-IFPI poderia oferecer para que o processo de inclusão e permanência de discentes com TEA seja mais efetivo e se relaciona com o objetivo proposto nesta presente investigação de identificar as ações inclusivas de acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE para auxílio dos docentes no atendimento dos discentes com TEA do IFPI do *Campus Teresina Central*.

Quadro 11 - Formações que o NAPNE poderá oferecer na visão dos docentes entrevistados

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Formação continuada	Aumento de demanda	<i>Primeiro, qualificar os docentes. Agora assim, eu imagino que nem todo docente irá querer participar desse processo. Eu participo porque tenho um filho com TEA. Sou motivado a fazer, mas isso dá mais trabalho e demanda mais atenção.</i> (ENTREVISTADO 7).

Dinâmica das capacitações docentes	Direcionamento das formações	<i>Eu acho que poderia ter workshops tratando da temática; fazer grupo de discussão com docentes, técnicos administrativos, principalmente quem atua na disciplina que tem contato direto com esses discentes todo dia. Coordenadores de cursos e esse grupo de discussão poderia ser na época do encontro pedagógico, para que pudesse mostrar uns levantamentos já realizados e como os docentes poderiam se comportar para poder ajudar nesse sentido? Não digo assim, um treinamento contínuo, mas disponibilizar usando as tecnologias de informação e comunicação para produzir conteúdo e esse conteúdo fica disponibilizado via SUAP naquela plataforma do SUAP-EDU. Para os docentes dos diversos campi da instituição acessarem informando o que vem a ser o transtorno, como identificar e como saber diferenciar isso daquilo para poder facilitar a própria abordagem que o docente vai ter nessas horas. (ENTREVISTADO 9).</i>
Sensibilização docente	Envolvimento com as formações	<i>Formações que tentam atingir diretamente os docentes. Os docentes terem mais conhecimento, me enquadro nisso. Inclusive não forçando que nem um docente ele vá forçado a fazer algum curso, mas que tenha um controle e que esses números. Os docentes se capacitem, que venham melhorar com o tempo e tenham um melhor controle do próprio desenvolvimento. (ENTREVISTADO 23).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

A análise das respostas dos docentes entrevistados revela que a formação continuada é a principal proposta para a melhoria do processo de inclusão e permanência de discentes com TEA. Essa formação deve ser voltada para os docentes, com o objetivo de informá-los sobre o TEA, suas características e como lidar com discentes com esse transtorno.

Dessa maneira, a formação profissional implica no reconhecimento das identidades e diferenças apresentadas por estudantes com e sem deficiências em todos os cursos das Instituições de ensino. É essencial, portanto, considerar o potencial das experiências cotidianas para impulsionar avanços pedagógicos, científicos e tecnológicos, por meio de uma articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, institucionais e departamentais (Lima; Cabral, 2020).

Importante destacar que o artigo 59 da LDB (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com necessidades especiais, entre outras diretrizes, a presença de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado. Além disso, é exigida a

capacitação de professores do ensino regular para a integração desses educandos nas classes comuns, além de professores especialistas (Brasil, 1996; 2001).

Nesse sentido, as respostas dos docentes entrevistados também sugerem que essa formação deve ser organizada de forma a atender às necessidades específicas dos docentes. Isso significa que a formação deve ser adaptada para o nível de conhecimento e experiência dos docentes, bem como para a área de atuação deles.

Além da formação continuada, os docentes ressaltaram a relevância de outros tipos de capacitações, tais como: formações específicas para TEA, abordando questões como comunicação, comportamento e aprendizagem dos discentes com TEA; e formações sobre práticas inclusivas, auxiliando os docentes no desenvolvimento de estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os discentes, incluindo aqueles com TEA.

A formação continuada é essencial para a prática da inclusão, sendo um elemento indissociável. Assim, em diversos formatos e espaços, capacitar os profissionais para sensibilizar, conscientizar, respeitar e incluir tem se mostrado uma estratégia promissora para promover a compreensão do outro e desenvolver práticas educativas mais democráticas (Bezerra; Pantoni, 2022).

Nesse sentido, a análise das respostas dos docentes entrevistados também revela que a formação dos docentes é fundamental para a inclusão e permanência de discentes com TEA. No entanto, é importante que essa formação seja organizada de forma a atender às necessidades específicas dos docentes e a promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

A seguir, são apresentadas algumas respostas selecionadas dos docentes entrevistados, que ilustram os temas abordados na análise:

Acho que formação continuada, vindo palestrantes e pessoas que tenham já técnicas de capacitar desenvolvidas diretamente para área tecnológica. Porque muita coisa da área de humanas, por exemplo, não se aplica ao método de ensino tecnológico e profissional. Sobretudo, acredito que será interessante. (E5).

Esta resposta destaca a relevância da motivação dos docentes para engajarem-se em formações relacionadas ao TEA. É fundamental que os docentes reconheçam a variedade de abordagens que tais formações podem oferecer, destacando aspectos como acolhimento e diferentes metodologias didáticas. Essa

conscientização é fundamental para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de todos os discentes, incluindo aqueles com TEA.

Eu acho que deveria partir primeiro de conhecer essa particularidade. O mais informativo, primeiro e depois acho que a abordagem de comunicação, como se comunicar com esses discentes, quer dizer, é o que eu sinto? Mas a gente fica mais inseguro em saber se vão ser assertivos ou não, né? (E8).

Essa resposta ilustra a importância de que os docentes tenham conhecimento sobre as características do TEA, incluindo as dificuldades de comunicação. Essa compreensão é fundamental para que os docentes possam desenvolver estratégias de comunicação eficazes com discentes com TEA.

Bom, então se for para a gente pensar na capacitação do docente, o NAPNE confesso que às vezes falam um pouco, mas tem que reforçar mais que o discente tem o transtorno tem de ser tratado como um discente com transtorno. [...] só que não posso fazer a mesma exigência de um outro discente, na minha opinião, evidentemente que vão ter até umas habilidades até menor do que a deles. Porque esse discentes com TEA, muitas vezes tem habilidades em coisas que o nosso discente considerado normal não tem, né? Então tem características deles que são melhores do que de outros e temos que explorar isso aí. Que lhes têm capacidade de conseguirem fazer coisas mais rápidas, às vezes são mais interessados, são focados, são objetivos, se estressam bastante quando não consegue e percebo a ansiedade, e isso mostrar que é porque querer e quando querem não adianta fazer o que não querem, porque não vai querer fazer. (E15).

Essa resposta ilustra a importância de que os docentes entendam que os discentes com TEA são indivíduos únicos, com suas próprias potencialidades e dificuldades. É importante que os docentes não generalizem sobre os discentes com TEA e que reconheçam a diversidade dentro desse grupo.

5.1.7 Manual de acolhimento contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA

A análise das respostas dos docentes à questão sete, um manual de acolhimento poderá contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA. Os resultados indicam que o manual de acolhimento é reconhecido como uma ferramenta relevante no aprimoramento das competências e habilidades dos professores para o atendimento de discentes com TEA.

Quadro 12 - Manual de acolhimento contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
Manual de acolhimento para discentes com TEA	Importância de um manual sobre TEA	<i>Com certeza. Dará conhecimento ao docente como eu, não tenho tanto conhecimento amplo do assunto, de como deve ser tratado esse assunto. (ENTREVISTADO 4).</i>
TEA e demais deficiências	Planejamento para atendimento de discentes com deficiências	<i>Eu acredito que só o manual não resolve. O que resolve é toda uma mudança de comportamento da estrutura, da instituição. Então, se eu, a partir do momento em que aceito discentes especiais, eu tenho que ter uma estrutura adequada para dar apoio para aquele discente. Como por exemplo, no caso de libras, quando se tem algum discente com deficiência visual ou auditiva, no caso do braile. Estão lá ajudando, o de libras, tá ajudando, então para esses outros tipos de deficiência também tem que ter. E aí você fica sozinho numa sala de aula com mais de 30, 40 alunos, tá? É complicado, porque só o manual não irá resolver, mas que poderá contribuir, mas desde que haja engajamento institucional, se houver, aí sim! se não houver, pode esquecer. (ENTREVISTADO 6).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os dados coletados das entrevistas com os 31 docentes participantes revelam uma unanimidade na resposta afirmativa sobre a importância do manual de acolhimento no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o atendimento de discentes com TEA. Essas respostas indicam que o manual pode desempenhar múltiplos papéis nesse contexto educacional. No entanto, é ressaltado pelo docente ENTREVISTADO 6 que, apesar da relevância do manual, sua eficácia depende também do apoio e implementação de outras medidas pela instituição de ensino. Ainda assim, em relação às contribuições que podem vir do manual, foram ressaltados:

- a) fornecer informações básicas sobre o TEA e suas características;
- b) orientar os docentes sobre como lidar com as dificuldades específicas dos discentes com TEA;
- c) proporcionar estratégias de ensino e aprendizagem inclusivas.

Além disso, os docentes também destacaram que o manual de acolhimento pode contribuir para a sensibilização dos docentes para a inclusão de discentes com TEA;

[...] o manual irá contribuir bastante e direcionar os docentes. (E1).

[...] o manual seria um guia inicial, mas fica apenas uma ressalva que eu creio que o manual, sim, é um ponto de partida excelente, mas o manual por si só, não consegue sanar. Eu acho que uma equipe atuando para cada discente seria o ideal. (E17).

[...] olha, no caso aqui, que eu li há um tempo, e vi aqui que a própria mãe do discente, orientando aqui, ela está com essa competência que ela conhece desde criança, os filhos. Ela tem mais habilidade que o próprio docente em lidar com isso. (E30).

Essas respostas ilustram a importância do manual de acolhimento como uma ferramenta inicial para o desenvolvimento de competências e habilidades dos docentes para atendimento de discentes com TEA. No entanto, é importante que o manual seja acompanhado de outras ações, como a formação continuada dos docentes e a atuação de uma equipe especializada em inclusão.

Dessa forma, compreende-se que o manual de acolhimento é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de competências e habilidades dos docentes para atendimento de discentes com TEA. O manual pode contribuir para a inclusão de discentes com TEA, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os discentes.

5.1.8 Estratégias de atendimento para discentes com TEA

A questão oito buscou questionar quais estratégias de atendimento poderiam ser incluídas em um manual para contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para o atendimento de discentes com TEA.

Essa questão é importante, pois o atendimento de discentes com TEA nas instituições ainda é um desafio. Os docentes precisam estar preparados para lidar com as necessidades específicas desses discentes, de forma a garantir o seu sucesso acadêmico e social.

O Quadro 13 e a interpretação apresentados abaixo fornecem informações relevantes para responder a essa questão:

Quadro 13 - Estratégias de atendimento para discentes com TEA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FALA DO RESPONDENTE
-----------	--------------	---------------------

Estratégias de atendimento	Formas de lidar com discentes com TEA	<i>Uma das principais estratégias que poderá ser incluídas no manual será a forma lidar com esses discentes com TEA em seus momentos de crises e de que forma poderá ser conduzido. (ENTREVISTADO 1).</i>
Estratégias de identificação	Observação atitudinais	<i>Uma das estratégias que considero importante seria de enumerar fatos, atitudes, ações que esses discentes podem expressar de modo que os docentes de fato, possam identificar de forma mais assertiva esse tipo de situação e inclusive relatar/reportar ao NAPNE e a outros setores da instituição por conduzirem as políticas de acolhimento desses discentes. (ENTREVISTADO 3).</i>
Abordagens	Multiplicidade de abordagens	<i>Acho que primeiro as técnicas de abordagem para esse discentes; segundo, a parte do material de apoio de como elaborar esse material e principalmente quando você vai utilizar slides, que tipo de ilustração, colocar cores, questão de iluminação também quando a gente for utilizar recursos audiovisuais né, verificar a questão de volume. Posicionamento da sala onde esse discente vai ficar mais confortável. Mas acho que a chave realmente é a parte da comunicação e da abordagem, porque permite que você tenha uma comunicação melhor com esses discentes e às vezes a questão dessa sensibilidade vem conseguir resolver posicionamento desses discentes na sala onde ficam mais à vontade, a adaptação. Para que o manual possa ser um roteiro, mas que a gente adapte caso a caso e aí, sem comunicação, ficando impossível a gente fazer adaptação mais específica para cada um. (ENTREVISTADO 17).</i>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

A análise das respostas dos docentes ressaltou a importância de uma abordagem inicial para estabelecer vínculos com os discentes com TEA, buscando compreender suas características individuais. Os professores reconheceram a necessidade de adotar estratégias preventivas para lidar com crises, considerando fatores como sobrecarga sensorial e estresse. Além disso, destacaram a relevância de implementar estratégias para aprimorar a comunicação e interação com esses discentes, assim como adaptar o ambiente e os materiais de ensino de acordo com suas necessidades.

Houve também o reconhecimento da importância da capacitação docente para lidar de forma eficaz com as particularidades desses discentes, enfatizando o papel fundamental do apoio familiar no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes ressaltaram ainda a necessidade de desmistificar o TEA, visando promover uma visão mais inclusiva e positiva dos educadores em relação a esses discentes, e reconheceram a importância da identificação precoce de sinais indicativos de TEA

para garantir um diagnóstico e intervenção adequados.

Eu acredito com exemplos. [...] por exemplo: Ele teve aula, ele chorou e nesse caso como a gente pode agir. Outro momento em que o aluno não quer ficar na atividade em grupo e você ver que aquilo ali é importante, mas aí tem que saber como lidar com aquilo, por que é uma coisa dele. Não quer participar do grupo e assim, com exemplos práticos. Escrevendo a situação e como você pode agir diante da situação, seria legal. (E29).

Essas estratégias são baseadas nas características e necessidades dos discentes com TEA, que apresentam dificuldades em áreas como a comunicação, a interação social, a organização e o processamento sensorial. As estratégias devem ser individualizadas, levando em consideração as características específicas de cada discente.

A inclusão de estratégias de atendimento no manual é uma importante medida para promover a inclusão de discentes com TEA na EPT. O manual deve ser elaborado de forma participativa, com a colaboração de docentes, profissionais da saúde e familiares de discentes com TEA.

A diversidade de manifestações do espectro autista implica em diferentes abordagens interventivas, uma vez que as características individuais de cada aluno influenciam o processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que discentes com TEA são capazes de assimilar conhecimentos, inclusive os relacionados ao ensino de Ciências, porém utilizando estratégias alternativas que compensam suas limitações. Entre essas estratégias, as adaptações são essenciais em uma perspectiva inclusiva, ressaltando a importância de conhecer o aluno com espectro autista para implementar recursos adaptados, especialmente para aqueles com maiores desafios de aprendizagem (Sousa; Silva, 2023).

A resposta do docente ENTREVISTADO 20 é particularmente interessante, pois sugere que o manual poderia ser um "cursinho" para os docentes, com orientações sobre como lidar com discentes com TEA. Essa ideia é promissora, pois poderia contribuir para a formação de professores mais capacitados para atender às necessidades desses discentes.

Eu acho que deve ser incluído no manual alguma coisa de como lidar com o discente com esse transtorno, porque eu acho que o lado pessoal, a coisa, vamos dizer assim, é particular de cada um, de como agir, ou seja, seria um cursinho para o docente com relação ao discente com TEA. (E20).

A resposta do docente ENTREVISTADO 31 também é relevante, pois enfatiza a

importância de trabalhar a autoestima e a inclusão dos discentes com TEA. Esses discentes podem se sentir discriminados se não forem tratados da mesma forma que os demais discentes.

Olha, eu vou até repetir o que eu falei. As pessoas que são tratadoras de TEA tem que acrescentar um trabalho de tirar o medo, o pavor que ele tem. Que ele se sinta relaxado, que ele se sinta acolhido, porque eu acredito que ele vai chegar a uma certa idade e vai ter até uma certa frustração de fazer por si só. Porque eu faço e meus colegas não passam. Isso aí a gente chama de discriminação. Então isso aí, no começo, eu acho que tudo bem. Mas um trabalho rápido, fazer com que eles se abrem a ficar na nossa aula como todo mundo, porque senão ele vai se sentir uma pessoa discriminada pelo resto da vida. (E31).

Em suma, as respostas dos docentes aos questionários fornecem informações valiosas sobre as estratégias de atendimento que poderiam ser incluídas no manual, tais como a identificação das características do discente com TEA, as atividades que mais podem gerar envolvimento didático com os tópicos estudados, a postura e a comunicação acolhedora diante do discente com TEA, assim como as formações continuadas tendo como temáticas as perspectivas inclusivas. A inclusão dessas estratégias é essencial para promover a inclusão de discentes com TEA nos cursos técnicos integrados ofertados pelo IFPI.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional distingue-se do acadêmico por meio de requisitos específicos, centrando-se na aplicação do conhecimento. Sua essência reside no desenvolvimento de pesquisas aplicadas que resultam em produtos e/ou processos educacionais destinados à implementação nas situações do cotidiano escolar, conforme preconizado pela CAPES (2016).

O Produto Educacional (PE) gerado nesta pesquisa é derivado como parte integrante da dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do PROFEPT do IFPI, mais especificamente no *Campus* Parnaíba. A autora responsável pela elaboração foi Isabel dos Santos Lima, sob a orientação da Professora Doutora Jalva Lilia Rabelo de Sousa.

O manual de formação docente para atendimento de discentes com TEA, elaborado de maneira reflexiva, adota uma estrutura baseada em ciclos formativos (inicial, intermediário e avançado), apresentando um conteúdo programático relacionado ao tópico abordado em cada ciclo destinado aos docentes. Seu propósito é servir como um instrumento facilitador da inclusão e da permanência de discentes com necessidades de educação especial, com foco especial no TEA, no âmbito do IFPI. Destina-se a ser utilizado como um manual de acolhida, orientando a classe docente no processo de ensino e aprendizagem desses discentes. Cada ciclo abordará uma temática específica de formação docente, contribuindo para a eficácia do processo educacional inclusivo.

O manual propõe estabelecer estratégias abrangentes de acolhimento, desempenhando o papel de guia de formação pedagógica destinado aos docentes no manejo desse público específico. Tem-se como proposta, que a adoção do manual é notável nos encontros pedagógicos, onde será abordado como recurso para orientar os docentes em estratégias de acolhimento direcionadas aos discentes com TEA. A distribuição e orientação sobre o manual ocorrerão durante os encontros pedagógicos, com o apoio do NAPNE e da Diretoria de Ensino (DIREN) de cada campus. Essa abordagem será realizada em uma janela específica, focalizando os discentes ingressantes com TEA e promovendo uma integração mais efetiva no ambiente educacional.

6.1 Descrição do Produto Educacional (PE)

A pesquisa e a elaboração do PE são fundamentadas na perspectiva de que a inclusão deve abranger todas as pessoas, refletindo na proposta do produto, alinhada à realidade do IFPI, que considera a Educação Inclusiva como um conceito que engloba todos os discentes, independentemente de deficiência ou especificidade.

Nessa abordagem, os resultados da pesquisa foram apresentados e utilizados como fundamento para a elaboração do PE junto aos docentes participantes do eixo tecnológico de controle e processos industriais dos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica no IFPI, *Campus Teresina*, que ministram aulas para discentes com TEA matriculados.

Figura 7- Capa e contracapa do Produto Educacional



Fonte: elaborada pela autora (2024).

O manual de acolhimento proposto visa contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA, proporcionando estratégias inclusivas em suas áreas de ensino e servindo como guia para desempenhar um papel inclusivo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o manual poderá ser adotado como referência por outras instituições de ensino, adaptando as diretrizes conforme necessário.

6.2 Procedimentos metodológicos do Produto Educacional

O produto contempla um manual com estratégias inclusivas que foram formalizadas a partir das necessidades docentes obtidas nas entrevistas. Compõe o manual ciclos formativos: inicial, intermediário e avançado. Cada ciclo traz conteúdo incremental referente às estratégias que serão utilizadas na prática docente juntamente com discentes com TEA conforme o ciclo e servirá de manual de acolhimento para esses discentes.

6.3 Concepção

A concepção do PE, na forma de manual de acolhimento, baseado em ciclos formativos direcionado aos docentes a fim de proporcionar de modo formal a inclusão e permanência de discentes com TEA no IFPI teve em seu bojo itens fundamentais como se seguem:

- I. Alinhamento com estratégias inclusivas quanto a acessibilidade curricular visando a inclusão e permanência de discentes com TEA do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica do IFPI do Campus Teresina Central;
- II. Consonância com as demandas docentes no processo de inclusão e permanência dos discentes com TEA;
- III. Atrelamento às estratégias no que tange ao aprimoramento da acessibilidade atitudinal direcionadas ao acolhimento de discentes com TEA a partir das dificuldades e demandas docentes obtidas com a lida com esses discentes no dia a dia escolar e
- IV. Direcionamento às políticas de acessibilidade implementadas pelo NAPNE-IFPI entre 2019-2023 voltadas para o aprimoramento docente.

A contribuição dos docentes entrevistados foi fundamental para adentrarmos no contexto da sala de aula e refletirmos sobre a necessidade de elaborar este manual.

Essa experiência proporcionou uma imersão na realidade da inclusão, permitindo a compreensão dos desafios e das necessidades enfrentadas por esses educadores.

Quadro 14 - Quadro sinótico relacionando objetivo, construção, aplicação, validação e sujeitos

Objetivo	Construção	Aplicação	Validação	Sujeitos
Definir estratégias inclusivas	Através das demandas docentes sobre o lidar com os TEA	Em sala de aula	Banca de defesa	Docentes do <i>Campus</i> Teresina Central que estão aptos a participarem da pesquisa Servidores do NAPNE
Direcionar políticas de acessibilidade implementadas pelo NAPNE	Através das demandas do NAPNE sobre o lidar com os TEA	Em sala de aula	Banca de defesa	Docentes do <i>Campus</i> Teresina Central e servidores do NAPNE
Alinhamento com as demandas docentes	Através das demandas docentes sobre o lidar com os TEA	Em sala de aula	Banca de defesa	Docentes do <i>Campus</i> Teresina Central e servidores do NAPNE

Fonte: elaborada pela autora (2022).

As análises dos dados recolhidos durante a pesquisa incidem diretamente sobre a construção do PE, isto porque após os primeiros resultados, obtidos por meio de entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa.

6.3.1 Objetivos do produto educacional

O objetivo do PE consiste em contribuir no exercício profissional de educadores para a facilitação do acolhimento e aprendizado dos discentes com TEA, promovendo um atendimento mais personalizado, adequado às suas reais necessidades no âmbito escolar. O manual de acolhimento desenvolvido nesta pesquisa possui uma linguagem acessível e tem os objetivos que se seguem no Quadro 15 com suas respectivas perguntas.

Tema: Transtorno do espectro autista (TEA) e orientações para a prática inclusiva docente.

Problema: **Quais as demandas dos docentes para fomentar as estratégias de acessibilidade curricular quanto a inclusão e permanência dos discentes com TEA?**

Quadro 15 - Objetivos do produto educacional

OBJETIVOS	PERGUNTAS
Fazer um levantamento das estratégias inclusivas institucionais de acessibilidade curricular que norteiam a inclusão e permanência dos discentes com necessidades específicas;	1. Tem conhecimento de alguma política em torno da acessibilidade curricular implementada pelo NAPNE-IFPI nos anos de 2019-2023? 2. O NAPNE-IFPI <i>Campus</i> Teresina Central desenvolveu algum minicurso/evento para docentes com o intuito de capacitação direcionada ao atendimento de discentes com transtorno do espectro autista (TEA)? 3. Existe planejamento institucional direcionado para inclusão dos discentes com TEA no IFPI?
Identificar as demandas docentes no atendimento de discentes com necessidades específicas;	1. Possui experiência pedagógica com discente com transtorno do espectro autista TEA? 2. Quais elementos da prática docente poderiam ser adequados ou desenvolvidos para que discentes com TEA sejam mais bem acolhidos e incentivados a permanecer no curso? 3. Qual deveria ser a primeira preocupação de um docente que recebe em sala de aula um discente com TEA?
Fazer um levantamento das ações inclusivas de acessibilidade atitudinal implementadas pelo NAPNE para auxílio dos docentes no atendimento dos discentes com transtorno do espectro autista (TEA);	1. Em se tratando de acessibilidade curricular, qual seria a demanda prioritária para o acolhimento de discentes com TEA? 2. Quais tipos de formações o NAPNE poderia oferecer para que o processo de inclusão e permanência de discentes com TEA seja mais efetiva? 3. As ações inclusivas do NAPNE têm se mostrado satisfatórias quanto ao acolhimento e permanência de discentes com TEA?

Elaborar um produto educacional que possibilite aos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento/atendimento de discentes com transtorno do espectro autista (TEA);	1. Um manual de acolhimento irá contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para atendimento de discentes com TEA? 2. Que estratégias poderiam ser incluídas no manual a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para atendimento de discentes com TEA? 3. Seria interessante a adoção do manual para a formação inclusiva docente antes de iniciar o período letivo?
--	---

Fonte: elaborada pela autora (2022).

6.3.2 Materialização

A materialização do PE se deu com a confecção de um manual de acolhimento composto por ciclos instrucionais e servirá como instrumento facilitador da inclusão e da permanência dos discentes com TEA.

6.3.3 Manual de acolhimento: forma e conteúdo

O PE desenvolvido teve a forma de um manual de acolhimento formado por ciclos (inicial, intermediário e avançado) com conteúdo programático referente ao tópico que será abordado no ciclo. Cada ciclo abordará uma temática específica de formação docente.

O produto desses ciclos, comporá um manual formativo que será passado para os docentes em encontros pedagógicos com o suporte do NAPNE e da DIREN de cada campus em uma janela específica para tratar dos discentes ingressantes com TEA. O manual estará disponível em formato QR Code, no Apêndice A da dissertação.

6.3.4 Aplicação

Com a confecção do PE, manual de acolhimento, os docentes farão uso desse para atender as demandas dos discentes com TEA. O manual conterà estratégias para acolhimentos e servirá de guia de formação pedagógica para os docentes ao

lidarem com esse público. Esse manual será de grande valia para os encontros pedagógicos, pois abordará estratégias de acolhimentos para os discentes com TEA.

6.3.5 Avaliação

Dentro desta categoria, as percepções dos avaliadores sobre as potencialidades do PE enfatizam a proposta de ampliar o escopo da inclusão já implementada pela instituição. Isso facilita a identificação de fatores que podem interferir na aprendizagem e serve como uma ferramenta para promover a inclusão e a permanência dos discentes.

A avaliação do PE teve como objetivo principal fornecer informações sobre suas ações de aprendizagem. Foi realizada pelos docentes participantes da pesquisa, bem como a equipe do NAPNE do *campus* Teresina Central. Para avaliar o manual os participantes da pesquisa receberam em seu *e-mail* institucional, via google formulário, o PE, assim como, o formulário de questões contendo 11 (onze) perguntas para avaliação sobre aspectos coerente com a questão-foco da pesquisa, como facilidade de leitura, atratividade, *layout*, conteúdo abordado e aplicabilidade ao objetivo proposto (APÊNDICE F).

Após avaliação, o PE passou por ajustes e alterações que fortaleceram a abrangência da educação inclusiva e destacaram seu caráter contínuo e permanente. Essas modificações foram identificadas por meio do instrumento de avaliação, resultando no aprimoramento do Manual de Acolhimento como PE para Inclusão e Permanência de Discentes com TEA, garantindo sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. O Manual está pronto para ser submetido ao processo de validação pela banca de defesa.

Lembrando que foram enviados para 31 (trinta e um) docentes que participaram da entrevista, além da equipe do NAPNE do *campus* Teresina Central, totalizando 11 (onze) respostas recebidas. A seguir, apresentamos os resultados obtidos sobre a avaliação. No Quadro 16, foram apresentadas algumas respostas verificando o grau de concordância dos participantes, como mostra:

Quadro 16 - Nível de concordância dos participantes da pesquisa sobre o manual

INDICADORES	CONCORDO	DISCORDO
-------------	----------	----------

O Manual de acolhimento como produto educacional para inclusão e permanência de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é coerente com a questão-foco da pesquisa?	100%	0%
Você conseguiu perceber qual o foco do assunto tratado e qual a importância dele?	100%	0%
O manual contribuirá para o desenvolvimento de instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com TEA, nos processos educacionais regulares do IFPI?	100%	0%
Acredita que seja mais fácil identificar discentes com TEA em sala de aula a partir da leitura do manual?	100%	0%
A pesquisa fez com que você refletisse sobre a temática, se interessasse pelo produto ou aprendesse algo novo?	100%	0%
É possível extrair lições do manual que o auxiliem em sua prática docente?	100%	0%
O manual apresenta conteúdo atrativo?	100%	0%

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Outra questão contemplada na avaliação foram as dicas do manual a qual o docente já aplicava em sala de aula, dentre esses, foram inseridas algumas, conforme Quadro 17:

Quadro 17 – Dicas do manual da qual o docente já aplicava em sala de aula

Troca de experiências entre os docentes.
Adaptação das atividades, rotinas, flexibilizar o tempo para realização das atividades, valorização das capacidades e dos hiper focos.
Observar a evolução do discente com TEA.
Atividades coletivas de forma igualitária.
Estimular na minha disciplina para que esses alunos com esse transtorno aprendam com mais facilidade.
Paciência com esses alunos com transtorno do espectro autista.
Adaptar o ritmo da aula com paciência e atenção.
Atenção diferenciada

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Ainda como resposta, foi solicitado que os participantes da entrevista pudessem expressar suas opiniões sobre o manual, conforme apresentado no Quadro 18:

Quadro 18 – Opinião dos pesquisados participantes sobre o manual apresentado

Parabéns pela dedicação a esse trabalho. O presente manual dará oportunidade aos diversos profissionais envolvidos bem como orientará as equipes pedagógicas dos campi e os docentes para que eles tomem ciência dos fatos que ocorrem no dia a dia da sala de aula e na melhoria do ensino, como um todo, no ambiente escolar, proporcionando a permanência do aluno com TEA no ambiente escolar, que é um dos desafios maiores aos que fazem a escola.
--

O manual está bem informativo, linguagem clara, ilustração e diagrama bem atrativo e chamativo para leitura.
Parabéns pelo trabalho.
Irá contribuir bastante para os docentes lidarem com esses alunos com TEA.
Muito importante esse manual para nossa instituição.
Parabéns pela iniciativa!
Pesquisa de extrema importância para a instituição.
O manual dará suporte aos docentes no processo de inclusão dentro da nossa instituição.
Riquíssimo esse manual para os docentes, tendo em vista que a cada semestre chegam discentes com TEA.
O Manual contém capítulos relevantes e vem bastante explicativo em cada etapa de apresentação com conceito, características, as leis, o processo de avaliação e adaptação desses discentes com transtorno.
Relevante para os docentes da nossa instituição que cada dia necessita de treinamento para acolher esses alunos com TEA.

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Percebe-se que os participantes da pesquisa demonstraram um claro entendimento na avaliação do manual, o qual será utilizado como referência inicial no processo de ensino-aprendizagem. Isso representa uma melhoria significativa no conceito aplicado ao ensino na instituição.

Buscou-se ainda sugestões para o aprimoramento do Manual de Acolhimento como produto educacional, compreendendo-o como um projeto construído com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA, resultando nas seguintes respostas, conforme Quadro 19:

Quadro 19 - Sugestões sobre o Manual apresentado na avaliação do PE

Tenho algumas sugestões: não utilizar o termo TEA leve, moderado e severo, e sim, apenas Autismo nível 1, nível 2 e nível 3. Pode também utilizar TEA nível 1.
Saiu um Parecer do CNE 50/2023 específico sobre o acompanhamento escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autista que aborda algumas estratégias baseadas em evidências muito interessante que pode enriquecer seu manual.
Que tenha versão digital e impressa.
Acredito que um manual mais resumido alcançaria mais servidores que não se interessam tanto pelo assunto.
Sugestão: levar o tópico Direitos e garantias fundamentais da pessoa com TEA para o tópico 3 que já aborda sobre BASE LEGAL PARA INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA.

Fonte: elaborada pela autora (2024).

6.3.6 Validação do produto educacional

No entendimento de Cook e Hatala (2016), a validação refere-se a um processo de coleta de evidências com o objetivo de avaliar a pertinência das interpretações e decisões, utilizando-se dos dados resultantes da avaliação.

O Manual, em sua versão final, após o processo de validação e aprovação pela banca de defesa, será disponibilizado no repositório do PROFEPT, na Plataforma Virtual de Material Educativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), denominada EduCapes, e na BIA / IFPI (Base Institucional Acadêmica). A banca irá avaliar os aspectos relevantes do manual e, após deliberação, aprovará ou não o produto final. As considerações da Banca serão analisadas e incorporadas ao Manual, contribuindo para aprimorar ainda mais sua qualidade e efetividade.

A validação do Manual de acolhimento para discentes com TEA visa aferir a efetividade das estratégias propostas no processo de ensino-aprendizagem. Futuras atualizações serão realizadas, considerando sugestões de encontros pedagógicos (como aplicação de novas tecnologias em sala de aula, exigências de novos conhecimentos e habilidades dos docentes) e modificações na estrutura dos projetos dos cursos (matriz curricular, perfil do egresso, entre outros). As atualizações garantem que o Manual permaneça relevante e eficaz ao longo do tempo, atendendo às necessidades dos docentes e discentes em constante mudança.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de discentes com TEA no IFPI é uma questão relevante, pois desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e educacional, influenciando diretamente o ambiente acadêmico e a sociedade em geral. Entretanto, esse processo demanda o desenvolvimento de estratégias e ações específicas, tanto por parte dos docentes quanto da instituição como um todo.

Os resultados da pesquisa foram alcançados por meio de um processo sistemático de investigação. Inicialmente, mapeou-se os processos das atividades docentes em atendimento à acessibilidade curricular, visando compreender as adaptações realizadas pelos docentes do IFPI, *Campus Teresina Central*, para satisfazer as demandas dos discentes com TEA. Esse mapeamento revelou percepções e iniciativas docentes ainda descoordenadas em relação a formas adequadas de lidar com discentes com TEA, surgindo de maneira não planejada ou incipientes.

Dessa forma, a inclusão de discentes com TEA, como já mencionado anteriormente, na sala de aula traz consigo uma série de desafios e necessidades que precisam ser enfrentadas para garantir o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos. Um dos principais desafios é a falta de formação específica por parte dos docentes. Muitos não se sentem preparados para lidar com as características e necessidades específicas dos discentes com TEA, o que pode dificultar a criação de um ambiente de ensino adequado.

Os resultados também endossam que em relação às atividades do NAPNE-IFPI, a maioria dos docentes do IFPI *Campus Teresina Central* demonstram não ter conhecimento de capacitações específicas para o atendimento de discentes com TEA. Essa lacuna na formação docente pode dificultar a inclusão desses discentes na instituição, pois os docentes necessitam de habilidades e conhecimentos específicos para atender às suas necessidades singulares. A falta de familiaridade com o TEA pode gerar desafios na comunicação, na organização da sala de aula e na avaliação dos discentes, impactando negativamente seu processo de aprendizagem. Portanto, é importante que o IFPI invista na formação continuada dos seus docentes, oferecendo capacitações que os preparem para lidar com as

demandas específicas dos discentes com TEA, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz para todos.

Os resultados apontaram que os docentes possuem demandas específicas para a inclusão de discentes com TEA, tais como: formação continuada, apoio técnico-pedagógico e recursos didáticos adaptados. Adicionalmente, foi observado que o NAPNE-IFPI *Campus* Teresina Central, carece de iniciativas inclusivas para apoiar o processo de integração de discentes com TEA, o que ressalta a importância de melhorias nas capacitações dos docentes e em outras medidas inclusivas.

Por fim, desenvolveu-se um manual que possibilita aos docentes o desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento e atendimento de discentes com TEA do IFPI e pode servir de modelo de propostas de acolhimento para outras instituições interessadas, desenvolvendo um guia prático que explora conceitos fundamentais relacionados ao TEA, algumas estratégias eficazes de acessibilidade curricular e reflexões sobre a prática pedagógica.

Os docentes destacam a incontornável necessidade de apoio institucional como elemento catalisador para a inclusão efetiva dos discentes com TEA, envolvendo não apenas recursos materiais, mas também uma rede robusta de recursos humanos. Também se propõe ações sistemáticas de sensibilização e conscientização na comunidade escolar, delineando a importância intrínseca do processo inclusivo.

O manual concebido como parte integrante desta pesquisa oferece um guia mais abrangente, abordando conceitos basilares sobre o TEA, características, métodos de diagnóstico, classificação e estratégias de acessibilidade curricular. A seção dedicada às reflexões sobre a prática docente propõe uma abordagem crítica e reflexiva, fomentando uma visão mais integrada sobre a inclusão de discentes com TEA.

A amplitude dos achados desta pesquisa transcende a esfera do IFPI, *campus* Teresina Central, lançando luz sobre necessidades prementes e estratégias eficazes para a inclusão de discentes com TEA na EPT.

Diante dessas considerações substanciais, recomenda-se a implementação de ações concretas, como cursos de formação docente específica em parceria com instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil, e a criação de um núcleo de apoio à inclusão.

A seguir, são apresentadas algumas recomendações específicas para o NAPNE-IFPI *Campus* Teresina Central:

- a) desenvolver um plano de ação para a inclusão de discentes com TEA, que inclua ações de formação docente, sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica;
- b) realizar formações continuadas sobre o TEA, adaptadas para as necessidades específicas dos docentes;
- c) oferecer formações sobre práticas inclusivas, que ajudem os docentes a desenvolverem estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os discentes, incluindo aqueles com TEA;
- d) desenvolver ações de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão;
- e) estabelecer parcerias com outras instituições, como escolas, organizações da sociedade civil e profissionais da área da saúde, para promover a inclusão de discentes com TEA.

A implementação dessas recomendações pode contribuir para a melhoria do processo de inclusão e permanência de discentes com TEA no IFPI. Essas ações, guiadas pelos princípios de inclusão e igualdade, não apenas reforçariam a qualidade da educação no IFPI, mas estabeleceriam um paradigma a ser seguido por instituições de ensino em todo o espectro da educação profissional e tecnológica.

Diante do exposto, ao eliminar barreiras, construir pontes e fomentar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, não apenas estaríamos respondendo às demandas específicas dos discentes com TEA, mas também pavimentaríamos o caminho para um futuro educacional mais equitativo e abrangente. A necessidade fundamental de uma resposta estratégica é clara, e a implementação colaborativa de estratégias de acessibilidade curricular é essencial para efetivar essas mudanças.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050/2005: **acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2005. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

ALMEIDA, C. M; ALBUQUERQUE, K. Autismo: importância da detecção e intervenção precoce. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1, p. 488-502, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/autismo>. Acesso em: 05 mar. 2024.

ALBUQUERQUE, Artur Fabiano Araújo de; AZEVEDO NETO, João Francisco de. Criatividade e uso de tecnologias: reflexões para o ensino médio integrado. **Revista faculdade FAMEN**, v.4, n. 1, p. 11-16, 2023. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/74/79>. Acesso em: 30 jun. 2023.

AMARAL, M. M. Políticas públicas de Formação Continuada de professores para a Educação Inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 120-140, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9841>. Acesso em: 30 jun. 2023.

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; RAFANTE; Heulália Charalo; CAIADO, Kátia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 28 dez. 2023.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual->

diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-77352015000200061&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 28 jun. 2023.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333> . Acesso em: 02 mar. 2024.

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

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão (Org.), **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. p.23-40. São Paulo: Bookman, 2006.

BATISTA; Maria José; BARBOSA, Leonardo F. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - câmpus Juiz de Fora. **Revista Iluminart**, ano 14, n. 20, p. 28-43, jun. 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BAZON, F. V. M. et al.. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e176672, 2018. Disponível em :<https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BELISÁRIO, Filho; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf . Acesso em: 18 out. 2023.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

BEZERRA, M. de F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e182622, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1826. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal nº8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5296&ano=2004&ato=e93UTVq5keRpWT529>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º

do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm . Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº12.764**, de 27 de dezembro de 2012. “Lei Berenice Piana” institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-norma-pl.html> . Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. 1996 . Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº8.213**, de 24 de julho de 1991. Lei de Cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotas-para-deficientes-e-pessoas-com-deficiencia___77.html. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. MEC /SEESP. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF: s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica,e%20na%20vida%20em%20sociedade>. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais na educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=Considera-se%20p%C3%ABlico-alvo%20do,condi%C3%A7%C3%B5es%20com%20as%20demais%20pessoas. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1824). **Lex:** Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. [S.l.]: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRAUN, P. Espaços-tempo de ensino e aprendizagem no contexto da escola para todos: reflexões a partir de cenas de um cotidiano. *In*. PLESTCH, M.; RIZO, G. **Cultura e formação**: contribuições para a prática docente. Rio de Janeiro: Editora da UFRRJ, 2010, p. 38-48.

BOLTON, P.; GRIFFITHS, P.; PICKLES, A. **Neuro-epileptic determinants of autism spectrum disorders in tuberous sclerosis complex**. *Brain*, n.125, 2002. p.1247-1255. Disponível em: <https://academic.oup.com/brain/article/125/6/1247/290393?login=false> . Acesso em: 20 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAMPANÁRIO, Isabela Santoro; PINTO, Jeferson Machado. **Devastação e autismo**. *Estud. psicanal.* [online]. 2011, n.36, pp. 93-102. ISSN 0100-3437. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0100-34372011000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 4 nov. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016. Disponível em:

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf . Acesso em: 04 out. 2023.

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

CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, ano 13, n. 3, p. 296-299, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 06 out. 2023.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CARVALHO, Ermans Quintela; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n.5, e 115953219, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3219/4952>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: brapci.inf.br/index.php/res/v/92625. Acesso em: 18 out. 2023.

CLERCQ, Hilde de. **Mamã, aquilo é um ser humano ou um animal?** Tradução de Maria João Gamelas. Estocolmo: Intermedia Books & Marians Bokforlag, 2005.

COOK, DA, HATALA, R. **Validação de avaliações educacionais**: uma cartilha para simulação e além. Adv Simul v.1, n. 31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41077-016-0033-y> . Acesso em: 04 nov. 2022.

CORDEIRO, T. D. S. **Educação integral**: uma concepção de formação do homem Integral. Imperatriz, MA: FIPED, 2016.

CORREIA, G. B. Deficiência. **Conhecimento e aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre educação especial e currículo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, Luana Ribeiro Oliveira da et al. Os desafios do docente frente à educação inclusiva: autismo. **REINPEC**, v.5, n.2, p.151-164, jul./ dez. 2019. Disponível em: <http://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/288>. Acesso em: 22 dez. 2023.

COSTA, Francisca Raquel da; NOLETO, Rute Glésia Lima. **Interface entre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica**: uma Análise da Produção Acadêmica no Perí-odo entre 2017-20021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/4412>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CRIZEL, Lílían Escandiel; PASSOS, Camila Greff; DEL PINO, José Cláudio. O currículo integrado do PROEJA do IFRS – Campus Bento Gonçalves: uma possibilidade real e complexa de efetivação em sala de aula. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, v. 28, p. 58-83, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1431>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão escolar**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CRUZ, Bruna Paula da et al. O projeto integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Itaperuna, RJ: uma experiência em integração e interdisciplinaridade. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2. p. 45-58. maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/726/599> . Acesso em: 28 jun. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf . Acesso em: 28 jun. 2023.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; MENEZES, Helena Cristina Soares; FERNANDES, George Pimentel. Transtorno do Espectro do Autismo: considerações sobre o diagnóstico / Autism Spectrum Disorder: Diagnostic Considerations. **Revista de psicologia**, [S.l.], v. 13, n. 47, p. 234-251, out. 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1983/3126> . Acesso em: 17 out. 2023.

FEITOSA, R. de S. As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA campi de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 1-16, 2021. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9951> . Acesso em: 7 nov. 2023.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. **Currículos e programas da EPCT**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206643/2/Curriculos%20e%20Programas%20-%20Livro.pdf> . Acesso em: 7 nov. 2023.

FERREIRA, Pedro. Traduzindo o autismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3610615/2021> . Acesso em: 19 out. 2023.

FERREIRA, Gislany Gomes. Conhecer as bases conceituais da ept: uma proposta de inclusão da temática na formação continuada de professores da educação profissional.. In: SEMINÁRIO REGIONAL SUL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2021, Blumenau, SC. **Anais...Blumenau (SC): IFC**, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sept2021/329170-conhecer-as-bases-conceituais-da-ept--uma-proposta-de-inclusao-da-tematica-na-formacao-continuada-de-professores-> . Acesso em: 7 nov. 2023.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. Cortez Editora, 2022.

FERREIRA, Vânia da Silva; ELIAS, Nassim Chamel. Práticas educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo na educação profissional. **Revista Nova Paideia**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 707 - 718, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/197>. Acesso em: 13 out. 2022.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. DE .. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 465–480, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r4nbdV8mLHZ7Jw5pFp79R7n/#>. Acesso em: 05 jan. 2024.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e12865, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.12865. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12865>. Acesso em: 06 mar. 2024.

GARCIA, R. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In JESUS, D. M. J.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. FACITEC,

Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/o-conceito-de-flexibilidade-curricular-nas-politicas-publicas-de-inclusao-educacional/> . Acesso em: 13 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, R.; SILVA, M. H. A. Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 7, p. 266-274, 2014.

GODOY. Arilda Schmidt. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 26 jun. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecílio . A produção científica brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.31, n.3, p.303-309, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

HAAS, C.; BAPTISTA, C.R. **Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 20 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 12 nov. 2023.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações aos modelos de competência. In C. Ferretti et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 128-142. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5805779/mod_resource/content/1/Hirata_Da%20polarizacao%20das%20qualificacoes_p%20128-142.pdf . Acesso em: 04 nov. 2022.

IBGE. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude> . Acesso em: 04 nov. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2019**. Disponível em: <https://ead.faesablog.com.br/blog/educacao-inclusiva>. Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**: construindo para o futuro. Teresina, 2020. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024_-anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view . Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Exame Classificatório 2024/1 - IFPI**. Disponível em: https://selecao.ifpi.edu.br/media/exame-classificatorio-2024.1/arquivo/edital_2023-09-29_Obok890.pdf . Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2020-2024**: construindo para o futuro. Teresina, 2020. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/pdi/pdi-2020-2024/documentos/pdi-2020-2024_-anexo-resolucao-009_2020-consup.pdf/view . Acesso em: 18 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do curso de Engenharia Mecânica na modalidade presencial campus Teresina Central**. Teresina, 2018. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/cursos/documentos-dos-cursos/ppc/PPCEMETSA.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução nº35 de 10 de junho de 2014 do Conselho Superior (CONSUP)**. Teresina, 2014. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/a-instituicao/pro-reitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf . Acesso em: 12 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. **Resolução nº55 de 23 de julho de 2021 do Conselho Superior (CONSUP)**. Atualiza e consolida as Resoluções que normatizam a Instituição e o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), dá outras providências. Teresina, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1TNHxXUIW8m4iixPHt-23gG60OCq5C9SJ> . Acesso em: 04 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI.
RPDI - Resolução nº56 de 02 de agosto de 2021 do Conselho Superior (CONSUP). Atualiza a Política da Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, e dá outras providências. Teresina, 2021.
 Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1TNHxXUIW8m4iixPHT-23gG60OCq5C9SJ> . Acesso em: 09 de set. 2023.

KOOTEN, I. van.; PALMEN, S.; CAPPELLIN P. von.; STEINBUSCH, H.; KOOR, H.; HEINSEN, H., HOF, P.; ENGELAND, H. van; SCHMITZ, C.. **Neurons in the fusiform gyrus are fewer and smaller in autism**. *Brain*, n. 131, 2008. p.987-99.
 Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18332073/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. **O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. 2012.
 Dissertação (Mestrado em Geografia Instituição de Ensino) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225061?show=full> . Acesso em: 04 nov. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIMA, André Henrique de; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Gestão Democrática Na Educação Superior Para a Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336/9805>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LIMA, Rossano Cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. EDUR/UFRRJ, vol. 36, 1, jul/dez, 2014, p. 109-123. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rossano-Lima/publication/348169211_A_construcao_historica_do_autismo_1943-1983_The_historical_construction_of_autism_1943-1983/links/5ff214d392851c13fee75773/A-construcao-historica-do-autismo-1943-1983-The-historical-construction-of-autism-1943-1983.pdf . Acesso em: 04 nov. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p. Disponível em:
https://www.academia.edu/62339174/A_Constru%C3%A7%C3%A3o_Hist%C3%B3rica_Do_Autismo_1943_1983 _ Acesso em: 03 nov. 2022.

LOPES, Hewerton Aparecido. **O currículo integrado na EPT/EJA: os desafios da implantação de um curso no âmbito do IFPR – campus Umuarama**. 2020. 246 f.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Profissional) -

Departamento de Educação à Distância, Instituto Federal de Paraná, 2020.
Disponível em: <https://doity.com.br/anais/iii-encontro-nacional-da-eja-ept-proeja-da-rede-federal/trabalho/156224>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUSTOSA, Francisca Geny; FERREIRA, Rebeca Gadelha. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989/19925>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline et al. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2010, p. 80-95.

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá; lima, Eloísa Barcelos de; GARCIA, Fernanda Albertina; LEMOS, Helen Denise Daneres; FERREIRA, Simone De Mamann. **Adaptando o ensino de disciplinas técnicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA**. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID11533_TB1643_20112023101327.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

MAGALHÃES, D. R. G. de; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Formação do professor inclusivo na educação profissional e tecnológica: particularidades. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 176–192, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9883> . Acesso em: 07 nov. 2023.

MAGALHÃES, C. de J. S.; CRUZ, J. G. M.; DE MORAES, C. S.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1031–1047, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MAIOR, Izabel. **Deficiência e diferenças**. São Paulo: Café Filosófico, Instituto CPFL. Exibido em 19 jun. 2016. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/videos/55947_deficiencia-e-diferencas-izabel-maior.html . Acesso em: 14 fev. 2023.

MAIOR, Izabel. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf> .

https://www.deficienciavisual.pt/txt-Historia_conceito_tipos_def.htm . Acesso em: 03 mar. 2023.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf . Acesso em: 03 mar. 2023.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MECCA, T.; BRAVO, R.; VELLOSO, R.; SCHWARTZMAN, J.; BRUNONI, D.; TEIXEIRA, M. Rastreamento de sinais e sintomas de transtornos do espectro do autismo em irmãos. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 2011. n.33. p. 116-120. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/DyWrZtPCGK4vFmmcDjspFQK/> Acesso em: 03 mar. 2023.

MELLER, Vanderléa Ana; DITTRICH, Maria Glória ; SILVA, Claudio da. Um olhar transdisciplinar para a educação inclusiva no autismo. **Educação & Linguagem (online)**, v. 26, p. 151-169, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373703698_Um_olhar_transdisciplinar_para_a_a_educacao_inclusiva_no_autismo . Acesso em: 12 jan. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo:Boitempo. 2008. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf> . Acesso em: 04 nov. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: SEB; MEC, 2008.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C.. Special education and autism: from evidence-based practices to school. **Cadernos de Pesquisa**, Luxembourg, Germany, v. 49, n. 173, p. 84–103, jul. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytdVJ5mgLv5w65Q9c/?lang=pt#>. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA, E. C. S. **Saberes e práticas no processo de inclusão escolar no município de Teixeira de Freitas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8408/1/tese_9583_07%20-%20Elizete%20Costa%20dos%20Santos%20Oliveira.pdf Acesso em: 04 nov. 2022.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198911>. Acesso em: 7 jun. 2022.

OLIVEIRA, Sabrine de. **As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica em Língua Brasileira de Sinais: o Padlet como ferramenta colaborativa entre tradutores intérpretes de LIBRAS do PROFEPT**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/795>. Acesso em: 02 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Transtornos do espectro autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 11 out. 2022.

ONOHARA, A. M. H.; VASSELO, A. C. F.; SANTOS CRUZ, J. A.; MARIANO, M. L. A cultura e a formação de professores. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 295–301, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12033/7842> . Acesso em: 29 jun. 2022.

ONU: 75% das crianças com deficiência não têm acesso à educação inclusiva e de qualidade. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1663191>. Acesso em: 11 out. 2022.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez. São Paulo, 2005.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLI, Pedro F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**. v.23, n. 1, p. 418-429, jan. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/16701/12652> . Acesso em: 04 nov. 2022.

PADILHA, Anna Maria L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Monica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473> . Acesso em: 04 nov. 2023.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684859>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RABELLO, S. Sobre crianças e autistas. **Textura Revista de Psicanálise**, v.4, n.4, 48-51, 2004.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, N.º 35, p. 65-85, jan/abr. 2010.

RIGO, N. M. Inclusão escolar: um olhar sobre as formas de conviver com o outro. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 495-512, 2019.

RIBEIRO, J. J. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–95, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13316. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso em: 07 mar. 2024.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica: completo e essencial para vida universitária**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais**. Texto Produzido para

o curso de Especialização em Educação Especial, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155248> . Acesso em: 20 mai. 2023.

ROSA, A. H. Práticas do napne para uma educação inclusiva: ações-práticas e desafios no despertar da consciência inclusiva. **Cadernos Macambira**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 345–355, 2021. Disponível em: <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/614>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão - Revista da Educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

SANTIAGO, M. C.; GABRIEL, K. A. Práticas multidisciplinares de atenção à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 640-656, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11736. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11736>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SANTOS, Amaya de Oliveira. **Memórias, histórias e processos do NAPNE**: fomento das políticas de inclusão como estratégia de acesso, permanência e êxito dos discentes no IFPI. Orientadora: Jalva Lília Rabelo de Sousa. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2023. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/2470>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SANTOS, S. P. dos .; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 434–454, 2023. DOI: 10.48075/educare.v18i45.30639. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30639>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i35.1868. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SAVIANI D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v.3, n.4, p. 54-84. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 jun. 2023.

SCHWARTZMAN, J. S. Terapias alternativas e controversas. In: José Salomão Schwartzman; Ceres Alves de Araújo. (Org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, v. 19, p. 255-262, 2011.

SCHMIDT, C. **Temple Grandin e o autismo**: uma análise do filme. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/V6fNTYgyv6hvhFqVY7pGg8S/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 set. 2023.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo Integrado**. Florianópolis, SC: Editora do IFSC, 2014. 97 p.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5, n. 1, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf . Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, A.G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251089> Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA, A. G. PALHANO, E. G. S. **Formação profissional**: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151566int.rtf> . Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações. **Educação por Escrito**, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SILVA, Gabrielle Lenz da, et al. Dificuldades pedagógicas de professores com alunos com TEA: mapeamento e intervenção. **Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**, Vol.1, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/dificuldades-pedagogicas-de-professores-de-alunos-com-tea-mapeamento-e-intervenc?lang=pt-br>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA, G. M. da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e6, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/6>. Acesso em: 2 dez. 2023.

SOUSA, Karina Cardoso de. **O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI Campus Teresina Zona Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - IFPI, Parnaíba, 2021. Disponível em: http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/906/1/2021_dis_kcsouza.PDF. Acesso em: 05 dez. 2022.

SOUSA, Bruce Lorrán Carvalho Martins de; SILVA, Delano Moody Simões da. Os recursos didáticos concretos e adaptados no ensino de ciências para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). **Experiências em Ensino de Ciências**, v.18, n.2, 2023. Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/1110>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOUZA, Renata Ferreira de; PAULA NUNES, Débora Regina de. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019.

TOLIPAN, S. **Autismo: orientação para os pais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO; MEC-Espanha. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos 1990** - Conferência de Jomtien – 1990. Educação. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 mai. 2023.

VERDUM, C. P.; CUNHA, F. L.; LUSA, M. G. Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/37548/26903> . Acesso em: 12 out. 2022.

VIEIRA, Vivacqua Fernanda. Direito fundamental à educação inclusiva. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 5, n. 3, 30 dez. 2019. Disponível em: <http://reinpec.cc/index.php/reinpec/article/view/315> . Acesso em: 14 ago. 2023.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



APÊNDICE B - TERMO CIRCUNSTANCIADO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

**INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ- IFPI
CAMPUS TERESINA CENTRAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Prezado(a) participante,

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL”**, que está sendo desenvolvida pela mestranda Isabel dos Santos Lima, Matrícula 20221PROFEPT0022, do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus* Parnaíba. O estudo está sob supervisão da Professora Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa, docente do programa.

Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O convite a sua participação se deve ao fato de você fazer parte do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica e por ministrar para discentes com TEA matriculados no IFPI do *Campus* Teresina Central. Assim, sua participação é muito importante para a concretização dessa pesquisa.

O objetivo da pesquisa é analisar as demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do IFPI do *campus* Teresina Central.

Este estudo justifica-se pela necessidade de desenvolver instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com TEA, nos processos educacionais regulares do IFPI, se aliando às exigências de uma educação mais inclusiva que está constantemente sendo discutida em eventos nacionais e internacionais. Não basta que haja vagas previstas em lei para alunos com deficiência, devidamente vislumbradas nas políticas educacionais que regem universidades e institutos federais. Também é preciso contexto acolhedor, preparo de servidores técnico-administrativos e docentes, bem como a criação de mecanismos inclusivos que consigam contribuir para a trajetória educacional desses alunos com deficiências em condições de igualdade com alunos sem deficiência.

Sou Isabel dos Santos Lima, servidora pública federal, investida no cargo de bibliotecária documentalista do IFPI - fazendo parte como membro da equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFPI - *Campus* Teresina Zona Sul - e mãe de filhos com TEA. Pela convivência com filhos com TEA e por ser conhecedora da realidade da trajetória socioeducacional dos filhos e as dificuldades enfrentadas no dia a dia de suas vidas, obtive motivação ainda maior para desenvolver esse trabalho de pesquisa.

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa, por conseguinte, se concentra no desejo de contribuir para desenvolver, diversificar e institucionalizar formas de acolhimento e permanência para discentes com TEA orientadas para o contexto da docência no IFPI. Por meio da construção de um manual com orientações para docentes que perpassam desde aspectos de reconhecimento das características do TEA às formas de se relacionar atitudinalmente com esses discentes. Ademais, a escolha do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrados em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica, se justifica pela quantidade de discentes com TEA matriculados no IFPI do *Campus* Teresina Central, ou seja, dos 14 (quatorze) discentes com TEA regularmente matriculados, conforme dados do NAPNE-IFPI, do

Campus Teresina Central, 06 (seis) discentes com TEA encontram-se neste eixo acima, por isso, a preferência.

A estratégia para alcançar o objetivo deste estudo, dar-se-á mediante o uso de entrevista com perguntas previamente elaboradas, mas que permitem resposta aberta, ou seja, resposta livre por parte do participante, a qual será realizada em local, data e horários escolhidos conjuntamente com os envolvidos (participante e pesquisador), priorizando as opções do participante.

Sua participação é voluntária, isto é, você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Serão respondidas as indagações feitas pelo pesquisador encerrando sua participação ao término da entrevista (todas as questões respondidas).

A pesquisa será desenvolvida após avaliação do CEP com previsão de realização no período de (Abril/2023) a (Abril/2024). Serão feitas tantas visitas necessárias a fim de colher na íntegra todas as questões pertinentes à entrevista.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questões pertinentes à entrevista. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado(a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 10 a 20 minutos e a seu conteúdo somente terão acesso o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UNINOVAFAPÍ.

Para além do já explicitado, será garantido a suspensão imediata do trabalho de pesquisa, caso haja indícios de riscos e/ou danos à saúde dos participantes,

estejam eles previstos ou não no termo de consentimento assinado pelos participantes ou seus responsáveis. Assim, garantir-se-á aos participantes do estudo o mínimo de riscos, uma vez que, suas ações participantes não gerarão impactos e/ou danos físicos, morais, culturais, religiosos ou financeiros.

É importante ressaltar que, como qualquer tipo de pesquisa que envolve pessoas, existem uma miríade de riscos desde os de origem psicológica, física, de danos etc. Caso ocorra alguns desses riscos é dada a garantia de reparação/indenização ao participante. Para esta pesquisa como o método de coleta de dados se baseia em aplicação de entrevista semiestruturada, existindo alguns riscos e danos possíveis que enumera-se a seguir:

I. Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). Para evitar esse risco deve-se anonimizar os dados para que não vazem. Para minimizar esse risco deve-se garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.

II. Quebra de sigilo. Para minimizar esse risco deve-se garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.

III. Considerar riscos de contaminação pelo novo coronavírus COVID-19. Esse risco ocorrendo deve-se encaminhar imediatamente o participante para tratar os sintomas procurando de imediato uma unidade de atendimento hospitalar para tratamento. A fim de minimizar os riscos esse risco deve-se encaminhar imediatamente o participante para tratar os sintomas usando medidas preventivas e até mesmo procurando de imediato uma unidade de atendimento hospitalar para tratamento

Portanto, os riscos de pesquisa devem ser observados de acordo com os critérios elencados anteriormente a fim de respaldar sua pesquisa científica resguardando-a e protegendo os partícipes da pesquisa para quaisquer riscos inerentes que possam surgir. Será preenchido um Termo Circunstanciado Livre

Esclarecido (TCLE), no Apêndice A, de forma a formalizar os riscos inerentes aos partícipes da pesquisa.

Cada participante irá assinar o termo de consentimento no instante da entrevista, sendo possível a desistência da pesquisa a qualquer instante. Isso servirá como forma de minimizar [evitar] possíveis riscos que possam surgir no decorrer da pesquisa. Pode enumerar os possíveis riscos: emocionais, físicos, prejuízo financeiro, sigilo de respostas [restrito aos pesquisadores], dentre outros.

Além do mais, o manual a ser construído terá a participação dos entrevistados no momento da coleta e análise de dados através de livre adesão. Os resultados serão apresentados em revistas, artigos e eventos científicos com anonimização do respondente conforme acordo realizado previamente.

Convém enfatizar que, além dos riscos já citados envolvidos no processo de realização da pesquisa, a mesma poderá oferecer benefícios a seus participantes. Benefícios estes que poderão contribuir para o auxílio do acolhimento e da aprendizagem dos discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando um atendimento mais personalizado por parte dos docentes, a partir das suas reais necessidades.

As suas informações ficarão sob sigilo, e ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você vier a nos fornecer. Os dados e resultados obtidos através da investigação da pesquisa serão utilizados para fins científicos, divulgação em eventos e/ou publicações, tais como palestras ou oficinas dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNINOVAFAPÍ, no endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123 – Uruguai, CEP: 64073-505 - Teresina – Piauí, Telefone: (86) 2106-0738, e-mail: cep@uninovafapi.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para os responsáveis por este estudo:

- Isabel dos Santos Lima – Pesquisador responsável

Telefone (86) 99909-9340

E-mail: isabel.lima@ifpi.edu.br

- Jalva Lilia Rabelo de Sousa – Pesquisadora participante

Telefone (86) 99985-3772

E-mail jalva@ifpi.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Teresina - PI, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante
RG / CPF

Assinatura do pesquisador responsável
RG / CPF

Assinatura do pesquisador participante
RG / CPF

APÊNDICE C - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, XXXXXXXX , CPF : XXXXXXXXX abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “DIAGNÓSTICO DAS DEMANDAS DOCENTE NO ATENDIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT: estratégias de inclusão e permanência dos discentes com transtorno do espectro autista (TEA) no IFPI, *Campus* Teresina Central”. como voluntário (a).

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Teresina, ____/____/____ Assinatura _____ do participante: _____ Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores)	Impressão digital (opcional)
--	------------------------------------

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:



APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
_____, residente à Av./Rua
_____, nº. _____, município de
_____/Piauí. AUTORIZO o uso de minha imagem
em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser
utilizada na **Dissertação**, intitulado "**Análise das demandas docentes e
estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista
(TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, Campus Teresina Central**".
A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem
acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page;
(II) mídia eletrônica, entre outros.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer
tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual
teor e forma.

_____, dia ____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Telefone p/ contato:



INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ- IFPI

CAMPUS TERESINA CENTRAL

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista nº _____

A coleta de dados se dará por entrevista semiestruturada com o público-alvo, com uso de perguntas acerca do objeto desta pesquisa a comunidade de **docentes do eixo tecnológico de controle e processos industriais contidos nos cursos técnico integrado em eletrotécnica, técnico integrado em eletrônica e técnico integrado em mecânica** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) do *Campus* Teresina Central. Os dados qualitativos recebidos a partir das respostas das transcrições das entrevistas em foco deste estudo serão analisados e interpretados.

A entrevista possui 08 (oito) questões e respondê-las podem exigir de 10 a 20 minutos, sendo que suas respostas serão coletadas no anonimato e, portanto, não será possível identificar o autor das respostas. Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós, pois desejamos reunir o máximo de informações dos docentes participantes.

Desde já agradeço pela contribuição.

1- Você tem conhecimento de alguma política em torno da acessibilidade curricular implementada pelo NAPNE-IFPI nos anos de 2019-2023?

2 - O NAPNE-IFPI *Campus* Teresina Central desenvolveu alguma atividade como curso/minicurso/evento para docentes com o intuito de capacitação direcionada ao atendimento de discentes com transtorno do espectro autista (TEA)?

3 - Possui experiência pedagógica com discente com TEA?

4 - Quais elementos da prática docente poderiam ser adequados ou desenvolvidos para que discentes com TEA sejam mais bem acolhidos e incentivados a permanecer no curso?

5 - Em se tratando de acessibilidade curricular, qual seria a demanda prioritária para o acolhimento de discentes com TEA?

6– Quais tipos de formações o NAPNE poderia oferecer para que o processo de inclusão e permanência de discentes com TEA seja mais efetiva?

7– Um manual de acolhimento poderá contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA?

8– Que estratégias de atendimento poderiam ser incluídas no manual a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para atendimento de discentes com TEA?



INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ- IFPI

CAMPUS TERESINA CENTRAL

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MANUAL DE ACOLHIMENTO PARA
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Prezados (as) colegas,

Este é um instrumento de avaliação do produto educacional "**Manual de acolhimento como produto educacional para inclusão e permanência de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**", desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), *Campus Parnaíba*, com o propósito de desenvolver instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com TEA, nos processos educacionais regulares do IFPI.

A pesquisa realizada debruçou-se sobre a análise das demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes Transtorno do Espectro Autista (TEA) do IFPI do *Campus Teresina Central*.

Sua participação é muito importante para a conclusão da minha pesquisa!

Questões:

1. O "Manual de acolhimento como produto educacional para inclusão e permanência de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)" é coerente com a questão-foco da pesquisa?

() Concordo

() Discordo

2. Você conseguiu perceber qual o foco do assunto tratado e qual a importância dele.

() Concordo

() Discordo

3. O manual contribuirá para o desenvolvimento de instrumentos e condições cada vez mais eficientes no que diz respeito à inclusão e permanência de discentes com TEA, nos processos educacionais regulares do IFPI?

() Concordo

() Discordo

4. Acredita que seja mais fácil identificar discentes com TEA em sala de aula a partir da leitura do manual?

() Concordo

() Discordo

5. O manual contribuiu para esclarecer as suas dúvidas sobre práticas docentes direcionadas para discentes com TEA?

() Concordo

() Discordo

6. A pesquisa fez com que você refletisse sobre a temática, se interessasse pelo produto ou aprendesse algo novo.

() Concordo

() Discordo

7. É possível extrair lições do manual que o auxiliem em sua prática docente?

() Concordo

() Discordo

8. O manual apresenta conteúdo atrativo?

() Concordo

() Discordo

9. Existem sugestões para ampliar ou suprimir o conteúdo do manual?

() Concordo

() Discordo

10. Pode sinalizar alguma dica do manual da qual você já aplicava em sala de aula com discentes com TEA:

11. Esse espaço é reservado para você expressar sua opinião sobre o manual apresentado, compreendendo-o como um projeto construído com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades do docente para atendimento de discentes com TEA.



Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica | ProfEPT

Coordenação Acadêmica Nacional | CAN - Gestão 2022/2025

APÊNDICE G - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) - ProfEPT

IDENTIFICAÇÃO	
Instituição Associada:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI
Discente:	Isabel dos Santos Lima
Produto/Processo Educacional:	Manual de Acolhimento para Inclusão e Permanência de Discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Dissertação:	ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL
Orientadora:	Profa. Dra. Jalva Lília Rabelo de Sousa
Área de Concentração:	Ensino
Linha de	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação

Pesquisa:	Profissional e Tecnológica (EPT)
Macroprojeto	Organização do currículo integrado na EPT

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS	
	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
X	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS			
		Sim	Não
Aderência	À projeto de pesquisa		
	À linha de pesquisa do Programa		
	Área de concentração do Programa		
	Ao macroprojeto		
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?		
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual		

IMPACTO	
X	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

IMPACTO - DEMANDA	
X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)
IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA	
X	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	
	Local
	Regional
X	Nacional
	Internacional
INOVAÇÃO	
	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).

X	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)	
X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está
	atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
APLICABILIDADE	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de

	replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
ESTÁGIO DA TECNOLOGIA	
X	Piloto/protótipo
	Em teste
	Finalizado/implantado
	Não se aplica
ACESSO	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

--

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	
Membro interno ProfEPT/IA	
Membro externo	

Data da defesa	
----------------	--

Ficha elaborada a partir de:

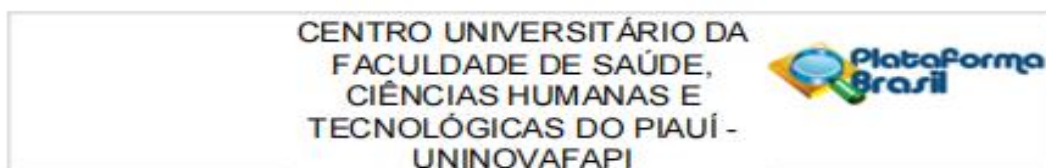
1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.

RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.



ANEXO

Anexo A – PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DAS DEMANDAS DOCENTES E ESTRATÉGIAS NO ATENDIMENTO DE DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) A PARTIR DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT NO IFPI, CAMPUS TERESINA CENTRAL

Pesquisador: ISABEL DOS SANTOS LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66837023.1.0000.5210

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.155.616

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de solicitação de Emenda para alteração de Título e ajustes de objetivos com a seguinte justificativa: "a solicitação de emenda diz respeito ao fator de ter passado pela banca de qualificação havendo, desde então, pontos a serem corrigidos e revisados na tentativa de buscar mais objetividade e uma melhor estrutura de execução da pesquisa, de modo que esta consiga ser exequível, e assim obter os resultados esperados".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar as demandas docentes e estratégias de acessibilidade curricular para a inclusão e permanência de discentes com transtorno do espectro autista (TEA) do IFPI do campus Teresina Central.

Objetivos Específicos: Realizar mapeamento dos processos das atividades docentes em atendimento a acessibilidade curricular; Levantar as experiências de conduta docente no atendimento de discentes com necessidades específicas; Identificar as ações inclusivas de acessibilidade curricular implementadas pelo NAPNE para auxílio dos docentes no atendimento dos discentes com transtorno do espectro autista (TEA) do IFPI do campus Teresina Central; Desenvolver um manual que possibilite aos docentes o desenvolvimento de competências e

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123
 Bairro: Bairro do Uruguai CEP: 64.073-505
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86) 2105-0738 Fax: (86) 2105-0740 E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLÓGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPÍ**



Continuação do Parecer: 6.155.616

habilidades para o acolhimento/atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do IFPI do campus Teresina Central.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados pelos pesquisadores atendem as recomendações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se que a pesquisa se torna relevante, porque poderá contribuir com a educação inclusiva na referida instituição, potencializando o acolhimento institucional e fomentando conhecimentos para docentes se tornarem mais aptos para lidar com discentes com Transtorno do Espectro Autista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados no protocolo de Emenda os documentos obrigatórios para apreciação ética.

Recomendações:

Após o encerramento da pesquisa apresentar os resultados por meio do relatório final na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de Emenda encontra-se APROVADO, porque está elaborado de acordo com as recomendações éticas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Parecer do colegiado de que o protocolo de pesquisa está APROVADO foi acatado porque encontra-se elaborado de acordo com as recomendações éticas da Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_215154_3_É1.pdf	30/05/2023 10:57:01		Aceito

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123
Bairro: Bairro do Uruguai CEP: 64.073-505
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)2105-0738 Fax: (86)2105-0740 E-mail: cep@uninovafapi.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DA
FACULDADE DE SAÚDE,
CIÊNCIAS HUMANAS E
TECNOLOGICAS DO PIAUÍ -
UNINOVAFAPI**



Continuação do Parecer: 6.155.8/6

Outros	EMENDA.pdf	30/05/2023 10:53:37	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCep.pdf	30/05/2023 10:50:50	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEP.pdf	30/05/2023 09:46:13	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISACEP.pdf	30/05/2023 09:41:46	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	INSTRUMENTODADOS.pdf	24/02/2023 16:01:13	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	24/02/2023 16:00:46	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	DECLARACAODEAUTORIZACAO.pdf	26/01/2023 13:15:18	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	TCUD.pdf	26/01/2023 13:12:18	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	CARTEENCAMINHAMENTOCEP.pdf	26/01/2023 13:11:39	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	26/01/2023 13:11:03	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23/01/2023 22:58:38	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23/01/2023 22:54:31	ISABEL DOS SANTOS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 30 de Junho de 2023

Assinado por:

FERNANDA CLÁUDIA MIRANDA AMORIM
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vitorino Orthiges Fernandes, 6123

Bairro: Bairro do Uruguai

CEP: 64.073-505

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)2105-0738

Fax: (86)2105-0740

E-mail: cep@uninovafapi.edu.br