

## A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: DESVELANDO AS PRODUÇÕES TEÓRICAS ACADÊMICAS

Andreia Alice Rodrigues da Costa<sup>1</sup>  
Fernanda Miranda da Cruz<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura acerca da escolarização de estudantes autistas na Educação Básica e Profissional em Institutos Federais, investigando teses e dissertações do Catálogo CAPES. Foram selecionadas 21 produções de um total de 82, sem limitação de ano de publicação. A discussão da literatura foi organizada em duas etapas, destacando dimensões relativas à escolarização de estudantes autistas na Educação Básica, tais como: a) Fortalecimento do entendimento, por parte da família e da escola, sobre a importância dos primeiros anos da educação básica de estudantes autistas, b) Fortalecimento do entendimento, por parte dos profissionais da educação, sobre a importância da promoção de uma cultura e de processos sociais de interação e comunicação inclusivos, c) Fortalecimento do trabalho colaborativo envolvendo gestores, corpo docente, professores especialistas e os estudantes, d) Fortalecimento do entendimento, por parte da política de formação de professores e dos próprios docentes, sobre a importância da formação continuada específica para o trabalho com estudantes autistas. Relativas à Educação Profissional as discussões permitem identificar duas dimensões principais: a) Fortalecimento do entendimento institucional, sobre a importância da promoção de ações que minimizem barreiras à inclusão, b) Fortalecimento da institucionalização da política de capacitação e formação específica dos profissionais da educação para o trabalho com estudantes autistas. A discussão promovida coloca em destaque fatores que influenciam, favorecem e dificultam a escolarização desse público, contribuindo para ações educacionais que superem barreiras atitudinais, ambientais e pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolarização de estudantes autistas; Educação profissional em Institutos Federais e Educação básica; Inclusão educacional.

**ABSTRACT:** The article presents a systematic review of the literature on the schooling of autistic students in Basic and Professional Education at Federal Institutes, investigating theses and dissertations from the CAPES Catalog. 21 productions were selected from a total of 82, without limitation on year of publication. The literature discussion was

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências pelo PPG em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Grande área: Ciências Humanas. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de São Paulo/SJC, Rod. Pres. Dutra, Km 145 s/n., Jardim Diamante, São José dos Campos, 12223-201. Email: andreialicerc@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UNICAMP (2008) e em Sciences du Langage (2008) pela École Normale Supérieure en Lettres et Sciences Humaines (ENS-LSH), Lyon, França. Grande Área: Linguística, Letras e Artes. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, ambos da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Estr. do Caminho Velho, 333 – Jardim Nova Cidade, Campus Guarulhos/SP, 07252-312. Email: fernanda.cruz@unifesp.br

organized in two stages, highlighting dimensions related to the schooling of autistic students in Basic Education, such as: a) Strengthening understanding, on the part of the family and school, about the importance of the first years of basic education for students autistic people, b) Strengthening understanding, on the part of education professionals, of the importance of promoting an inclusive culture and inclusive social processes of interaction and communication, c) Strengthening collaborative work involving managers, teaching staff, specialist teachers and students, d) Strengthening understanding, on the part of the teacher training policy and the teachers themselves, about the importance of specific continuing education for working with autistic students. Regarding Professional Education, the discussions allow us to identify two main dimensions: a) Strengthening institutional understanding of the importance of promoting actions that minimize barriers to inclusion, b) Strengthening the institutionalization of the training policy and specific training of education professionals to work with autistic students. The discussion promoted highlights factors that influence, favor and hinder the schooling of this public, contributing to educational actions that overcome attitudinal, environmental and pedagogical barriers.

**KEY-WORDS:** Schooling of autistic students; Professional education in Federal Institutes and Basic Education; Educational Inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão na escola regular de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se efetivado pouco a pouco, trazendo para eles a possibilidade de continuidade nos estudos em níveis de escolarização mais elevados (MIRANDA, 2021). No entanto, a literatura evidencia uma realidade diferente para uma parcela desse público, que é marcada pela evasão escolar e por trajetórias difíceis, embora nem sempre continuadas, apontando que poucos estudantes conseguem chegar à escolarização de nível médio (GOESSLER, 2016; LIMA; LAPLANE, 2016; SANTOS; ELIAS, 2018; BARBOSA, 2018).

O TEA<sup>3</sup> é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, incluindo dificuldades na reciprocidade social, “em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos” (APA, 2014, p. 31). No caso específico de estudantes com diagnóstico de TEA, a escola regular favorece o desenvolvimento em domínios em que esses estudantes apresentam maiores dificuldades, como habilidades sociais de interação e relacionadas à área da comunicação, intervindo

---

<sup>3</sup> Na revisão do DSM-5 em 2013, houve a inclusão da Síndrome de Asperger e das variantes do autismo (Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo Infantil, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento) em apenas uma classificação (TEA), que passa a ter graus de severidade e não divisões.

pontualmente na qualidade da aprendizagem escolar desses alunos (CAMARGO; BOSA, 2012). Quando os primeiros anos do processo escolar favorecem o avanço do estudante com diagnóstico de TEA, reflexos positivos também podem ser observados em outras áreas sociais. Observa-se um aumento na autonomia, na capacidade para fazer escolhas e na reflexão sobre a continuidade da formação em níveis posteriores, como, por exemplo, a preparação e capacitação técnica ou formação em cursos superiores (MACEDO, 2019). Possibilitar a esse público condições favoráveis para o acesso, permanência e participação nas atividades escolares, por consequência, resultará no êxito acadêmico e, como efeito, favorecerá a atuação profissional do estudante egresso no mundo do trabalho (OMS, 2012; KHOURY ET AL., 2014; MACEDO, 2019). Entretanto, a continuidade em outros níveis de formação somente é possível se sua escolarização for atendida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (KHOURY ET AL., 2014; CHIOTE, 2017; MACEDO, 2019).

A escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas ou deficiência é um direito político e ético, garantido por meio de leis específicas (BRASIL, 2008, 2012, 2015), especialmente a partir da instituição da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008). A PNEE-EI objetiva assegurar que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam desenvolver sua escolarização em um ambiente educacional comum. Nesse sentido, uma das preocupações das escolas tem sido assegurar condições adequadas para participação, aprendizagem e possibilidade de continuidade da escolarização em diferentes níveis para os estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento – grupo ao qual os estudantes autistas se inserem – e também para aqueles com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A proposta deste artigo é, a partir de uma revisão sistemática da literatura acerca da escolarização de estudantes autistas na Educação Básica e Educação Profissional<sup>4</sup> em Institutos Federais, identificar as principais questões e desafios enfrentados por esses estudantes. Buscamos, assim, subsídios para discutir tanto as questões de escolarização comuns à escolarização de estudantes autistas, independente dos níveis de escolarização, quanto às questões específicas relacionadas aos distintos níveis de educação. A discussão promovida neste artigo, resultante da revisão bibliográfica, coloca em destaque os fatores

---

<sup>4</sup> Neste artigo, Educação Profissional refere-se aos cursos oferecidos pelos Institutos Federais, como Ensino Médio Integrado (EMI) ao Técnico, cursos Técnicos, Engenharias, Licenciaturas e Tecnólogos.

que influenciam, favorecem e dificultam a escolarização desse público. Tal discussão pode contribuir para o planejamento de ações educacionais que promovam a superação de barreiras atitudinais, ambientais e pedagógicas que limitam a plena participação e aprendizagem da pessoa autista.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O levantamento das produções foi organizado por meio das etapas de busca, seleção das produções e análise. A base investigada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já a pesquisa concentrou-se em teses e dissertações que abordassem questões relacionadas à escolarização de estudantes autistas sem limitação quanto ao ano de publicação. A estratégia utilizada para a seleção das produções foi a combinação de descritores, ora com aspas, ora sem, e, quando conveniente, para otimizar a busca, foram acrescentados os operadores “AND” e “OR”. Essa abordagem foi adotada para ampliar a eficácia da busca e garantir a inclusão de uma variedade de fontes relevantes relacionadas ao tema investigado. A Tabela 1 mostra a combinação de descritores utilizados nas pesquisas.

**Tabela 1: Conjunto de Descritores Utilizados para Levantamento dos Estudos**

DESCRITORES	ESTUDOS LEVANTADOS	ESTUDOS REPETIDOS	SEM ADERÊNCIA AO TEMA	ESTUDOS SELECIONADOS
Transtorno do Espectro Autista AND Ensino Médio AND Educação Profissional	20	-	15	6
Autismo AND Ensino Médio AND Escolarização	9	1	7	2
Transtorno do Espectro Autista AND Asperger AND Educação Profissional	11	7	1	3
Transtorno do Espectro Autista AND "Educação Profissional e Tecnológica"	4	1	-	3
Transtorno do Espectro Autista OR Asperger AND Ensino Médio AND Processo de Escolarização	2	1	-	1
"Educação Profissional e Tecnológica" AND Transtorno do Espectro do Autismo	10	3	4	2
"Transtorno do Espectro Autista" AND "Práticas Educativas" OR "Escolarização"	22	3	15	3
"Escolarização de Estudantes" AND "AUTISTA" OR "TEA"	4	-	3	1
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>16</b>	<b>45</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Elaborado pelas pesquisadoras.

Como questão norteadora para o levantamento bibliográfico, formulou-se a seguinte pergunta: “O que a literatura evidencia sobre a escolarização de estudantes autistas na escola regular, quais os resultados e implicações desses estudos?”.

Inicialmente, realizou-se uma pré-seleção na qual foram registrados e lidos os títulos e resumos a fim de identificar sua aderência ou não ao tema de interesse desta pesquisa. Na sequência, foram eliminados os trabalhos repetidos e, como critério de inclusão, foram selecionadas teses e dissertações relacionadas a questões de escolarização do estudante autista na Educação Básica e na Educação Profissional. Por fim, foram selecionadas 21 das 82 produções identificadas durante a consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e que apresentavam relevância para a temática que se pretendia discutir. A fase seguinte consistiu na leitura dos estudos selecionados e análise com foco nos: (1) resultados gerados pelos estudos e (2) considerações, implicações extraídas para pesquisa, referentes aos encaminhamentos apontados pelos autores.

A discussão da literatura foi organizada em duas etapas: a) apresentação e discussão de estudos sobre escolarização de estudantes autistas na Educação Básica (item 3.1) e estudos sobre escolarização de estudantes autistas na Educação Profissional (item 3.2). Os achados permitiram identificar que há questões de escolarização comuns a estudantes autistas independente dos níveis de escolarização e questões específicas relacionadas aos distintos níveis de educação. Esses resultados contribuem para dar mais inteligibilidade para o entendimento dos debates e da agenda necessária sobre autismo e inclusão escolar.

### **3. ANÁLISES: A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS**

#### **3.1 Escolarização de estudantes autistas na Educação Básica**

Oliveira (2013), em seu estudo pioneiro, investigou a inclusão de alunos autistas em escolas municipais de Barueri/SP, tendo contado com a participação de mães ou responsáveis por 44 crianças e adolescentes com idade entre seis e 18 anos matriculados em classes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para a produção de dados, a autora utilizou avaliação clínica<sup>5</sup> com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos

---

<sup>5</sup> Para condução do estudo, todos os casos passavam por uma avaliação clínica feita pela equipe multiprofissional da Universidade Mackenzie, que seguiu os critérios do DSM-IV, bem como os instrumentos de rastreamento ABC e ASQ. (OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Mentais quarta edição (DSM-IV), no *Autism Screening Questionnaire* (ASQ), no *Autism Behavior Checklist* (ABC), em questionários sociodemográficos e nos dados educacionais dos estudantes. Os resultados do estudo indicaram que parte das crianças e adolescentes não estavam matriculados em escola regular, estando aquelas matriculadas com frequência abaixo do estabelecido pelas normas da secretaria educacional do município. Na visão dos responsáveis, verificou-se um baixo grau de satisfação com o desenvolvimento das crianças, sendo justificado por eles a falta de formação específica dos professores. Além disso, muitas mães relataram discriminação enfrentada pelas crianças na escola regular. Quanto às expectativas e opiniões mencionadas pelos pais, o papel pedagógico da escola aparece em menor destaque se comparado à inclusão na escola regular, à socialização e ao cuidado.

O estudo de Pimentel (2013), com temática semelhante, investigou a inclusão de crianças e adolescentes autistas na escola regular e o impacto dessa abordagem no desenvolvimento dos alunos. A pesquisa foi dividida em três estudos, cada um deles abordando diferentes aspectos. O primeiro delineou o perfil de escolaridade de 56 participantes autistas, com idade entre três e 16 anos, sendo, em sua maioria, do sexo masculino (46 meninos e 10 meninas). A coleta de dados ocorreu por meio de questionários específicos aplicados individualmente aos responsáveis durante as sessões de terapia fonoaudiológica das crianças ou adolescentes. Os resultados indicaram baixa frequência e baixa permanência diária dos participantes na escola. Dos 54 alunos que frequentavam a escola, 46 estavam em escola regular, mas apenas 38 registravam uma frequência de cinco dias por semana e a outra parte do grupo, por sua vez, frequentava entre três e quatro dias por semana. A permanência diária variava entre uma hora e meia e seis horas, com apenas oito crianças permanecendo na escola em período integral. No segundo estudo, investigou-se a satisfação dos responsáveis com o processo de escolarização das crianças e adolescentes autistas. Alguns responsáveis relataram dificuldades em descrever as experiências de escolarização de seus filhos, com oito deles não percebendo benefícios no cotidiano dos estudantes, enquanto 46 apontaram pontos positivos, como socialização, suporte e limites. Ademais, somente cinco responsáveis notaram melhorias na aprendizagem. O terceiro estudo abordou a preparação dos professores para o trabalho com estudantes autistas, conforme a percepção dos próprios docentes. Assim, foram aplicados questionários fechados a 51 professores de escolas regulares e especiais. Os resultados destacaram dificuldades na definição do conteúdo a ser

ensinado, desafios na comunicação, nas relações interpessoais e no comportamento dos alunos. A falta de apoio especializado de outros profissionais, bem como a falta de experiência e conhecimento no trabalho com estudantes autistas, também foram mencionadas. Na visão dos participantes, todos esses fatores contribuíram para um sentimento de despreparo em relação à inclusão.

Pereira (2019), em estudo mais recente, também investiga a inclusão e a escolarização com foco na formação integral de estudantes autistas. A escola participante, localizada no Município de Anápolis/GO, atendia a 10 estudantes autistas (oito meninos e duas meninas) matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Para a produção dos dados, os participantes, sendo, quatro cuidadores escolares, sete professores regentes e dois professores do AEE, responderam um questionário. Os resultados de pesquisa revelam professores que se declaram despreparados para o acompanhamento do estudante autista em sala de aula, apontando tais dificuldades como associadas ao quadro clínico apresentado. Eles também destacam a necessidade de um tripé – família, escola e profissionais do campo da saúde – como apoio à inclusão desses estudantes e a ampliação de ações sociais envolvendo esse tripé.

Resultados semelhantes foram evidenciados no estudo de Rodrigues (2017) que, além de confirmar a tendência dos professores de justificar as dificuldades na prática pedagógica associada à carência no instrumental pedagógico, aponta para a importância de não condicionar o trabalho pedagógico ao saber biomédico e à especialidade clínica. Tal constatação, quando verificada, revela efeitos significativos na inclusão do estudante no grupo social do qual faz parte, trazendo consequências na escolarização desse público e na sua permanência na escola. Ou seja, corre-se o risco de deixar de lado a capacidade do ser humano de se desenvolver ao enxergar apenas a deficiência (FIDALGO; MAGALHÃES, 2020), limitando o potencial de aprendizagem e interação social dos estudantes.

Vicari (2019) investigou a inclusão de estudantes autistas (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) sob o ponto de vista da mediação e do suporte de profissionais de apoio previstos na legislação brasileira – Auxiliar de Apoio à Inclusão e o professor do AEE – com foco nas práticas pedagógicas dos professores. A produção de dados se deu por meio de observação sistemática em duas salas de aula em escolas distintas do Município de Belo Horizonte/MG, além de entrevistas com seis professores e dois auxiliares. Além disso, a pesquisadora solicitou aos participantes o preenchimento da escala *Childhood Autism*

*Rating Scale* (CARS), (GOMES; MENDES, 2010), que serve como instrumento de avaliação comportamental dos estudantes participantes do estudo.

Os resultados do referido estudo revelam avanços na inclusão, mas também apontam dificuldades na escolha de atividades e na falta de conhecimento dos professores sobre o TEA. Além disso, houve uma escassez de apoio efetivo da rede e falta de comprometimento da instituição em promover mudanças (nas concepções e práticas). Com relação às atividades, quando eram disponibilizadas, elas não convergiam para as atividades propostas para o restante da turma, bem como recursos visuais não eram utilizados, além de não disporem de um plano de ensino individualizado – documento previsto como direito de todo estudante com deficiência que dele necessite. O estudo revelou, também, que os estudantes autistas passavam muito tempo com a auxiliar de apoio, o que os afastava das atividades pedagógicas em sala de aula. Mesmo presentes na aula, ficavam distantes da professora e dos colegas, sentados no final da fila ao lado da auxiliar, o que favorecia o seu isolamento contínuo. Ou seja, o estudante se encontrava dentro do ambiente de sala de aula, mas não nele incluído, configurando-se naquilo que Bourdieu (2001) chamou de *excluídos do interior*, que é uma expressão utilizada pelo autor para se referir à exclusão processada no âmbito do sistema escolar. Esse mesmo contexto (de isolamento) também foi evidenciado nos estudos de Silva (2020), Chiote (2017) e de Barbosa (2018).

Silva (2020) teve como propósito investigar como os professores compreendiam a Educação Especial, tendo como apoio o professor do AEE no trabalho pedagógico. Participou da pesquisa um aluno autista, com 15 anos de idade, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, e 18 professores de uma escola estadual de Maringá/PR. Os dados foram produzidos por meio de um questionário sobre o trabalho com o aluno e temas relacionados à Educação Especial/inclusiva e autismo.

O estudo evidenciou que a inclusão de estudantes autistas ainda é uma grande dificuldade para os professores, sendo atribuída ao professor do AEE essa responsabilidade. As principais dificuldades apresentadas incluíram falta de conhecimento sobre Educação Especial e TEA, além de queixas sobre a falta de formação profissional específica e a dificuldade do aluno em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas. Segundo a pesquisadora, não foi possível identificar e analisar as práticas pedagógicas dada a realidade apresentada pelos professores participantes.

Chiote (2017) analisou a escolarização de estudantes autistas nas escolas estaduais do Espírito Santo, focando nas políticas educacionais para o Ensino Médio e Educação Especial. A produção de dados envolveu análise documental, entrevistas com gestores e professores de três escolas; observação e levantamento de dados de 17 alunos autistas.

O estudo mostra que a transversalidade da Educação Especial, no contexto pesquisado, se configura com centralidade no AEE, tornando fragmentado o processo de ensino desses estudantes e de outros. A contratação temporária de professores dificulta o vínculo entre os alunos e com os demais professores, prejudicando a colaboração entre eles. Além disso, os professores do AEE alegam falta de formação para ensinar conteúdos das disciplinas, enquanto professores regulares carecem de formação específica para lidar com as necessidades dos estudantes autistas. Ainda conforme relatos, os professores identificam três grupos de estudantes autistas na classe regular: 1) aqueles com pouca participação devido às adaptações necessárias exigidas pelos conteúdos; 2) os que frequentam com adaptações requeridas nos conteúdos e nas avaliações; 3) os que participam plenamente das atividades. O estudo mostra, também, que os gestores das Secretarias de Educação Especial dedicam grande parte do tempo a trabalhos burocráticos.

Barbosa (2018) realizou uma pesquisa participante para investigar a possibilidade de tornar o processo de escolarização de estudantes autistas uma responsabilidade compartilhada pelos profissionais da escola com vistas a melhorar o acesso ao currículo. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental I em Maceió. Participam um estudante de oito anos com TEA e hiperatividade, um profissional de apoio escolar, duas professoras, sendo uma de AEE, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora e a diretora. A produção de dados envolveu pesquisa documental, observação com registros em diário de campo, videogravação, entrevistas e sessões de diálogos.

Os resultados revelaram pouco diálogo entre gestão e demais profissionais da escola, resultando em planejamentos educacionais realizados de forma aligeirada e simplista. A atuação dos profissionais da escola foi apontada como uma das barreiras para a escolarização dos estudantes autistas, haja vista funções negligenciadas ou delegadas a terceiros. Além disso, o estudo evidenciou a falta de ações planejadas para os estudantes autistas em sala de aula devido à falta de articulação entre os professores, o que prejudica a construção do plano de ensino individualizado do estudante.

Assim como no estudo de Vicari (2019), Silva (2020) e Chiote (2017), Barbosa (2018) deixa evidências da dificuldade das instituições e dos educadores em se comprometerem com a transformação do ambiente, seja buscando formação, modificando práticas, seja por meio da leitura mais apurada quanto à função do professor do AEE (SILVA, 2020). Nesse sentido, os professores podem buscar estratégias pedagógicas que contribuam e motivem os estudantes para aprendizagem mais prazerosa e significativa. Dias (2017), Borges (2020) e Donadia (2020) demonstram em seus estudos que isso é possível.

Dias (2017) investigou a aprendizagem de estudantes autistas com foco em possibilidades didático-metodológicas para o ensino de Química, o que se deu em parceria com uma professora do AEE e duas de Química. Participaram ainda um estudante autista com 17 e outro com 21 anos de idade, ambos cursando o 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Pelotas. A produção de dados envolveu análise documental, entrevistas, observações e diário de bordo.

O estudo destacou o trabalho colaborativo entre os professores de AEE, professor regente e pesquisadora como uma estratégia eficaz para a inclusão dos estudantes autistas. O uso de metodologias diferenciadas, como jogos e atividades lúdicas, resultou em maior engajamento dos alunos e interesse pela aprendizagem. A intervenção da pesquisadora também contribuiu para a evolução dos estudantes em provas, trabalhos em grupo e apresentações, permitindo que a professora de Química dedicasse mais atenção a eles.

Nessa linha, Borges (2020) explorou, como recurso pedagógico, o uso de tecnologias educacionais digitais para promover a aprendizagem de Matemática de estudantes autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo envolveu a construção de uma sequência didática (SD) estruturada em atividades com jogos digitais. Os dados foram produzidos a partir de conceitos teóricos sobre TEA, aprendizagem colaborativa, gamificação e ludicidade, além da apreciação de professores que atuassem com estudantes autistas. A SD foi avaliada por 48 professores, dos quais 38 contribuíram com *feedback*, tendo sido 21 desses professores favoráveis à utilização da SD com crianças autistas de grau leve. Um dos pontos mencionados pelos professores foi a possibilidade de aumento na atenção, na comunicação e na motivação, que são elementos superimportantes para o progresso na aprendizagem do estudante autista.

Donadia (2020) também acredita no potencial de estratégias diferenciadas para aprendizagem. O autor investigou o uso da informática como uma estratégia no

ensino/aprendizagem de Matemática e inclusão de estudantes autistas. O estudo foi realizado em turmas do 5º e 6º ano de três escolas do Ensino Fundamental situadas na cidade de Vila Velha/ES e contou com a participação de cinco professores (Matemática, Educação Especial e Tecnologia). Para produção dos dados, foram utilizados entrevista e debate junto aos participantes sobre o TEA, dificuldades de aprendizagem, prática pedagógica e estratégias que poderiam facilitar a aprendizagem e a inclusão dos estudantes. Os resultados indicam professores pouco qualificados e conhecimento limitado acerca da inclusão. Todos os participantes mencionaram dificuldades na execução de atividades para os estudantes autistas, porém mostraram receptividade ao uso da informática como recurso pedagógico para estudantes autistas de grau leve e moderado.

Já Barbuio (2021), sob a perspectiva dos próprios estudantes, busca compreender como esses vivenciam seus processos de escolarização e os sentidos atribuídos a eles. O estudo de campo foi desenvolvido em 2019 nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior paulista. Participaram dois estudantes com deficiência (14-16 anos) e um estudante autista de 13 anos. Para a produção dos dados, utilizaram-se entrevistas individuais, rodas de conversa, desenhos, diário de campo e fotografias. Os resultados sugerem que as narrativas produzidas pelos estudantes se estabelecem na interação com o pesquisador e “apontam que os alunos com deficiência e no espectro do autismo ainda carregam uma marca da deficiência construída histórica e socialmente” (BARBUIO, 2021, p. 169). Os sentidos apreendidos, por vezes, indicam contradições na participação das atividades inerentes à escola (pouco significativas à participação desse público). Ao mesmo tempo em que os estudantes se sentem motivados para alguma atividade escolar, percebe-se também certa frustração e isolamento nessa participação, parecendo a forma como são percebidos pelos educadores se relacionar com essas experiências.

Miranda (2021), de modo semelhante, quis ouvir os estudantes inseridos nesse público. A autora investigou as práticas curriculares no Ensino Médio para estudantes com deficiência, focando na transversalidade da Educação Especial. Participaram da pesquisa um estudante autista de 16 anos com matrícula no 2º ano e um estudante de 18 anos com diagnóstico de deficiência intelectual do 3º ano, ambos de uma escola estadual de Belém. Para produção dos dados, foram utilizadas observação/diário de campo e entrevista semiestruturada. O resultado da pesquisa com base na concepção dos estudantes aponta

para vivências curriculares pouco dialógicas, não participativas e silenciadas, resultando em experiências de aprendizagem voltadas para alcançar média nas disciplinas. O resultado aponta, ainda, a necessidade de ajustes na programação curricular que assegure a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e, assim, desenvolver uma relação pedagógica (professor-estudante) mais próxima. O estudo também identificou um distanciamento entre os estudantes e seus colegas de classe, resultando em um isolamento contínuo e uma não participação das atividades e trabalhos em grupo. Além disso, foi observada a saída frequente da sala aula por parte do estudante autista que optava por fazer leituras de livros trazidos de sua casa em outros espaços da escola, o que contribuiu para o sentimento de não pertencimento ao grupo e de exclusão, segundo o próprio estudante. Contudo, o estudo também evidenciou, mesmo em meio a tantos obstáculos, atos de resistência cultural dos estudantes, relacionados às práticas curriculares experimentadas no Ensino Médio.

Dias (2021), tomando como base o contexto de educação inclusiva e o processo de escolarização de estudantes autistas, busca investigar e caracterizar indicadores qualitativos para escolarização desses estudantes. Para isso, foram selecionadas seis escolas do Município de Sinop/MT que passaram a colaborar para o levantamento de aspectos relacionados às políticas inclusivas, práticas e culturais vivenciadas nesses ambientes. Os participantes foram distribuídos em cinco grupos: professores, diretores, familiares (mães, pais e responsáveis), profissionais da saúde e de atendimento multidisciplinar (médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogas) e estudantes autistas. A produção de dados envolveu questionários e informações da secretaria de educação. O estudo resultou em 74 indicadores agrupados em seis dimensões de escolarização que têm em vista um ambiente de educação inclusiva. Elas foram nomeadas como: 1) Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, 2) Gestão Escolar, 3) Famílias, 4) Ambiente, 5) Parcerias Intersetoriais Articuladas e 6) Estruturas de Organização Inclusiva e Políticas Públicas. Também foram apresentados procedimentos metodológicos que permitem a avaliação dos indicadores e modelos que podem ser utilizados para definir métricas para cada indicador.

Os estudos acima baseados no contexto da Educação Básica, nos permitem identificar quatro dimensões relacionadas à efetivação de práticas e políticas de inclusão escolar de estudantes autistas: a) Fortalecimento do entendimento, por parte da família e da escola, sobre a importância dos primeiros anos da educação básica de estudantes autistas, b) Fortalecimento do entendimento, por parte dos profissionais da educação, sobre a

importância da promoção de uma cultura e de processos sociais de interação e comunicação inclusivos, c) Fortalecimento do trabalho colaborativo envolvendo gestores, corpo docente, professores especialistas e os estudantes, d) Fortalecimento do entendimento, por parte da política de formação de professores e dos próprios docentes, sobre a importância da formação continuada específica para o trabalho com estudantes autistas.

**a) Fortalecimento do Entendimento, por parte da Família e da Escola, sobre a Importância dos Primeiros Anos da Educação Básica de Estudantes Autistas**

Conforme identificado entre considerações e encaminhamentos feitos, os pesquisadores apontam para a necessidade de se considerar a primeira fase escolar (Educação Infantil e Ensino Fundamental) como preparatória para as etapas seguintes à escolarização dos estudantes autistas (OLIVEIRA, 2013; PIMENTEL, 2013; CHIOTE, 2017; RODRIGUES, 2017; PEREIRA, 2019) haja vista as evidências sobre a necessidade de conscientização das famílias sobre esse aspecto. Questões relacionadas à participação e frequência dos estudantes autistas nas atividades escolares são apontadas como obstáculos a serem superados, bem como a falta de conscientização dos pais sobre a importância da assiduidade escolar (OLIVEIRA, 2013; PIMENTEL, 2013).

Pimentel (2013) pontua que, apesar de existirem as leis que garantem a inclusão das crianças e adolescentes autistas em classes regulares, ainda fica a dúvida sobre como tal processo está sendo organizado. Destacando-se que, para que a verdadeira inclusão ocorra, é necessária melhor preparação da escola e do corpo docente para atender, desde a primeira etapa desse processo, as necessidades educacionais desses estudantes. Nesse sentido, a família pode e deve exigir que assim o seja. No entanto, a maioria dos pais ou responsáveis estão satisfeitos com a escolarização de seus filhos, valorizando principalmente a socialização e o cuidado pelo fato de a escola dividir com eles este último (PIMENTEL, 2013). Entretanto, a falta de referência ao papel pedagógico da escola é preocupante, como mencionado nos estudos de Pimentel (2013) e Oliveira (2013).

Chiote (2017) observa que o percurso escolar dos estudantes autistas apresenta diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos. Nesse sentido, é importante considerar não apenas o fato do estudante se encontrar no espectro, mas também a experiência escolar no Ensino Fundamental, visto que refletirá no desenvolvimento e na apropriação de

conhecimentos, podendo causar dificuldades ou descontinuidade nas etapas escolares seguintes (OLIVEIRA, 2013; PIMENTEL, 2013; CHIOTE, 2017; RODRIGUES, 2017; PEREIRA, 2019).

#### **b. Fortalecimento do Entendimento, por parte dos Profissionais da Educação, sobre a importância da Promoção de uma Cultura e de Processos sociais de Interação e Comunicação inclusivos**

Pereira (2019) destaca em suas considerações que, quando o processo de inclusão se manifesta frágil e superficial, a escolarização já fica prejudicada. Nesse sentido, é importante considerar os fatores ambientais para favorecer a participação dos estudantes nas atividades escolares, com os professores atuando como agentes importantes na promoção da cultura de inclusão. Barbuio (2021) argumenta que um espaço escolar inclusivo, onde os estudantes participem ativamente sem segregação, é essencial para seu desenvolvimento. Tal espaço precisa envolver todos os estudantes e profissionais da escola, criando oportunidades efetivas de convivência que considerem a diversidade e o respeito às peculiaridades de cada estudante. Miranda (2021) complementa que a pouca interação acentua a não percepção das necessidades dos estudantes e impede que se conheça a bagagem que eles já trazem consigo. Reconhecer e dar importância às necessidades educativas dos estudantes, considerando o que têm para dizer, é fundamental para a inclusão, aponta a autora. Essa abordagem permite um espaço de troca e revisão de práticas curriculares (PEREIRA, 2019; MIRANDA, 2021). O estudo também sugere a promoção de práticas que estabeleçam o diálogo entre os estudantes, facilitando a comunicação, a interação e o estabelecimento de vínculos entre eles.

#### **c. Fortalecimento do Trabalho Colaborativo envolvendo Gestores, Corpo Docente, Professores Especialistas e os Estudantes**

Chiote (2017) destaca em suas considerações que o modelo social atual deixa sobre o indivíduo a responsabilidade pela superação de suas condições adversas, seja o professor ou o estudante. Para o professor, pesa a falta do instrumental pedagógico adequado (RODRIGUES, 2017); para o estudante, recai o sentimento de não pertencimento ao grupo e de exclusão (MIRANDA, 2021). Essa configuração somente pode ser transformada por meio da mobilização coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo, incluindo os estudantes e suas contribuições. Ouvir os estudantes é essencial para se refletir sobre o

trabalho docente e ajustar práticas educativas de forma mais eficaz (CHIOTE, 2017; MIRANDA, 2021).

Vicari (2019) sugere que o trabalho articulado entre os profissionais da escola, principalmente, professores regulares e do AEE, pode impactar significativamente a participação efetiva dos estudantes autistas nas atividades que são pensadas para os demais estudantes – das quais, muitas vezes, eles não participam. Isso inclui um envolvimento maior da gestão local e da rede de ensino para disponibilizar mais recursos, como a ampliação do número de professores e de salas de recursos. O caminho inverso geraria um planejamento abreviado e simplificado, prejudicando, entre outras ações, a construção do plano de ensino individualizado do estudante, resultando na inexistência de atividades planejadas especificamente para esses estudantes (BARBOSA, 2018). Assim, é necessário que o próprio professor continue aprimorando práticas para melhor atender o alunado, destaca Silva (2020). Quando o professor regular alega pouco conhecimento, o trabalho do professor do AEE é dificultado, uma vez que não consegue assumir a responsabilidade pela aprendizagem desses alunos, mas sim oferecer uma assessoria para o professor. É importante que os professores reconheçam as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes para oferecer situações de aprendizagem focadas em suas potencialidades, pois nem todas as estratégias funcionam igualmente para todos os estudantes no espectro (BORGES, 2020).

Nessa perspectiva, ações de intervenção pautadas no diálogo, discussões conjuntas e trocas de saberes podem resultar no planejamento e na construção, de forma colaborativa, do plano de ensino individualizado e de atividades pedagógicas para o estudante (BARBOSA, 2018). Essas ações podem favorecer o despertar reflexivo dos professores sobre a visão do professor do AEE como único responsável pela aprendizagem dos estudantes com NEE ou deficiência (DIAS, 2017). É essencial que o professor se comprometa política e eticamente em desenvolver práticas educativas centradas na formação humana, enfatiza Chiote (2017).

Identificar as lacunas e envolver toda a escola é a aposta de Dias (2021) para transformação da escola em um ambiente realmente inclusivo, uma vez que a escolarização de estudantes autistas é um processo amplo que envolve diferentes sujeitos, como gestores, corpo docente, professores especialistas, os próprios estudantes e a família. Compreender o contexto em que esses estudantes estão inseridos permite identificar as intervenções

necessárias para transformar o ambiente educacional, destaca a autora. Os indicadores qualitativos, que compõem seis dimensões para escolarização visando esse público (Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, Gestão Escolar, Famílias, Ambiente, Parcerias Intersetoriais Articuladas e Estruturas de Organização Inclusiva e Políticas Públicas), podem orientar ações fundamentais para o acesso, permanência, autonomia e qualidade de aprendizagem desses estudantes, sugere Dias (2021).

**d. Fortalecimento do Entendimento por parte da Política de formação de Professores e dos próprios docentes, sobre a Importância da Formação Continuada Específica para o Trabalho com Estudantes Autistas**

Os estudos evidenciam que muitos professores possuem pouca qualificação e conhecimento sobre a educação especial e a inclusão de estudantes autistas, além de desconhecimento sobre o tema TEA (DONADIA, 2020; SILVA, 2020). A insatisfação de alguns pais é justificada principalmente por essa lacuna, que precariza o atendimento às necessidades específicas de crianças e adolescentes no espectro autista (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Donadia (2020), há uma carência de formação continuada específica que aborde a aprendizagem, a interação e a inclusão do estudante autista. No entanto, apesar das dificuldades em sala de aula, os professores relatam que atender esses estudantes é gratificante e representa uma oportunidade para ensinar e aprender. Alguns professores entendem o sistema público como responsável pela lacuna na formação por não oferecer formação específica (SILVA, 2020). Outros manifestam a necessidade de cursos específicos que abordem a temática do TEA, da inclusão e da educação especial, oferecidos pelas próprias instituições (BARBOSA, 2018; VICARI, 2019; BORGES, 2020). Nesse sentido, é importante refletir sobre como enriquecer a formação pedagógica específica para o trabalho com estudantes autistas, uma vez que as políticas públicas destinadas à escolarização desses estudantes em escolas regulares têm potencial para serem efetivas na prática diária. Esses avanços, no entanto, dependem do nível de intervenção e apoio oferecido aos estudantes (e aos professores), destaca Barbosa (2018). Em consonância com essa ideia, Miranda (2021) pontua que promover situações de aprendizagem sem sentido para o estudante pode gerar desinteresse pela disciplina, muitas vezes interpretado como dificuldade de aprendizagem. O trabalho colaborativo entre professores da classe comum e o professor de AEE, surge, então, como uma estratégia-chave para avançar na formação, conhecer e facilitar a criação de atividades direcionadas

para esses estudantes. Contudo, é importante saber que cada estudante autista “apresenta características muito peculiares e o grau de severidade do transtorno influencia o trabalho pedagógico a ser realizado” (CAMARGO ET AL, 2020, p. 15).

### **3.2. A escolarização de estudantes autistas na Educação Profissional e Tecnológica**

Os estudos a seguir abordam a escolarização de estudantes autistas na Educação Profissional no contexto dos Institutos Federais. Entre os temas explorados, destacam-se as questões de inclusão de estudantes autistas na Educação Profissional (BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2021; SOUZA, 2020), a formação docente e as práticas pedagógicas para trabalhar com esses estudantes (MACEDO, 2019; VACONCELLOS, 2019; MACHADO, 2020), além de investigações sobre o percurso escolar na perspectiva dos próprios estudantes (OLIVEIRA, 2014).

No tocante à inclusão de estudantes autistas na Educação Profissional, apesar de alguns estudos perceberem um avanço no número de matrículas (OLIVEIRA, 2021), outros apontam que esse número ainda é reduzido e que, quando conseguem chegar a esse nível de formação, os estudantes enfrentam diversas barreiras que afetam a permanência e a continuidade nos cursos (VASCONCELLOS, 2019; BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Nessa linha, Batista (2021) analisa as barreiras e as possibilidades de inclusão de um estudante autista em um curso Técnico em Eletrotécnica a partir das perspectivas dos professores, coordenador do curso e dos colegas de classe (20 estudantes), incluindo o estudante autista e sua mãe. A idade dos estudantes participantes do estudo variava entre 19 e 26 anos e um estudante de 40. O estudo ocorreu no Instituto Federal do Sudeste/MG, Campus do Município de Juiz de Fora. A produção de dados envolveu análise documental, entrevistas e questionário. O estudo destaca algumas barreiras que fragilizam a inclusão, mas sugere que essas podem ser superadas a partir do diálogo entre os profissionais da educação e da implementação de ações pontuais. Entre essas ações, destaca-se o aprimoramento do Núcleo de Ações Inclusivas com vistas à promoção de ações integradas por meio de uma equipe multidisciplinar para acompanhar o estudante, incluindo a construção do plano de ensino individual do estudante e seu uso ativo como guia para orientar os professores no planejamento do trabalho pedagógico.

Na mesma perspectiva, Oliveira (2021) busca caminhos reflexivos sobre a inclusão a partir da visão do grupo gestor do Instituto Federal do Acre (IFAC), Campus Rio Branco. Para isso, foram utilizados questionários aplicados ao grupo de gestores do Campus e observação como instrumentos para produção de dados. O estudo revela um crescente número de matrículas de estudantes autistas e avanços na implantação de ações inclusivas. Também destaca a necessidade de superar alguns desafios, como barreiras atitudinais e melhoraria na acessibilidade do ambiente, incluindo a acústica das salas de aula, o pátio e os espaços de convivência.

Souza (2020), pensando nos obstáculos enfrentados na escolarização de estudantes autistas, mais especificamente, quando chegam ao Ensino Médio, realizou sua pesquisa no Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju e Campus São Cristóvão, focando na inclusão de um estudante autista de 16 anos do 2º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) ao Técnico em Agropecuária. O estudo se concentrou em questões de linguagem e interação, buscando desenvolver material didático-pedagógico voltado ao desenvolvimento do estudante e suas necessidades de aprendizagem. A pesquisa envolveu professores, profissionais da educação e colegas de classe, incluindo os pais do estudante autista. Para a produção de dados, foram utilizadas análise documental, entrevistas e observação. A aplicação do jogo *Imagem e Interação*, desenvolvido a partir do estudo e aplicado como recurso didático, trouxe contribuições significativas para a aprendizagem de todos os estudantes. Ele foi adotado pelo professor de Língua Portuguesa para trabalhar conteúdos que abordassem coerência e coesão, sendo eficaz para a inclusão e participação do aluno autista nas atividades em sala de aula. Essa atividade, além de romper com seu isolamento e com atitudes de estranhamento por parte da classe e dos profissionais da educação, também revelou benefícios notáveis para o aluno, especialmente, em relação à autonomia e à cooperação, conforme relatado pelos pais. A pesquisadora pontua que o material didático, em si, não foi o que promoveu a transformação do ambiente escolar, mas, sim, o direcionamento dado a ele pelos profissionais da escola. Nesse sentido, alguns estudos evidenciam avanços na formação docente e práticas pedagógicas colaborativas envolvendo profissionais da escola e familiares, o que contribuiu para ganhos na aprendizagem e maior participação nas atividades escolares dos estudantes (MACEDO, 2019; VASCONCELLOS, 2019; MACHADO, 2020).

Macedo (2019), por sua vez, aborda a preparação dos docentes da Educação Profissional para receber estudantes autistas, tendo como foco a escolarização e a

preparação desses jovens para a vida profissional. Como estratégia, a autora utilizou a pesquisa-ação colaborativa. O estudo ocorreu no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e foi dividido em três fases. Na primeira, foram levantadas as demandas formativas e o conhecimento sobre o TEA de 48 docentes, destacando-se a carência de conhecimentos sobre o assunto. Além disso, foram analisadas as percepções de dois estudantes autistas sobre o processo escolar vivenciado por eles. Na segunda fase, foi oferecido um curso de capacitação para os docentes, abordando as demandas identificadas no levantamento. O curso foi dividido em dois formatos: expositivo para o primeiro grupo e colaborativo para o segundo, com uma Intervenção Mediada por Pares (IMP). A terceira fase envolveu a avaliação do programa, considerando os impactos na aprendizagem segundo a visão dos docentes e dos estudantes.

Os resultados do estudo revelam uma melhoria significativa na participação e na aprendizagem dos estudantes após as intervenções. Conforme a autora, embora não tenha sido possível utilizar o protocolo oficial da IMP, este serviu como suporte eficaz para responder às demandas elencadas pelos docentes e pelos estudantes, evidenciando a eficácia da capacitação por IMP. Além disso, os resultados destacam que estratégias colaborativas e direcionadas podem contribuir significativamente para a inclusão e o sucesso dos estudantes autistas na Educação Profissional e no Ensino Superior.

Já Vasconcellos (2019), com o olhar direcionado para o aprimoramento das práticas educativas voltadas para um estudante autista matriculado em um curso de EMI, busca analisá-las na perspectiva do estudante, de seus pais e de sete professores. O estudo ocorreu em uma escola da Rede Federal de Educação Profissional localizada em Belo Horizonte/MG. Para a produção dos dados, foi utilizada a pesquisa documental e entrevistas com todos os participantes. O estudo evidenciou o efeito positivo de práticas colaborativas entre os profissionais da escola e os familiares do estudante. Destacou também grandes contribuições para o desenvolvimento do estudante ao se implementarem ações de apoio, como flexibilização<sup>6</sup> curricular, temporal e no processo de avaliação da aprendizagem, além de propostas didáticas específicas, como a monitoria individualizada, por exemplo.

---

<sup>6</sup> A autora adota em seu estudo os termos “flexibilização, adequação e adaptação curricular” de forma indiscriminada, referindo-se ao significado mais geral de alterações implementadas no âmbito do currículo com o objetivo de promover as condições de aprendizagem aos alunos (VASCONCELLOS, 2019, p. 138).

Machado (2020) parte de sua própria prática docente para investigar as barreiras no ensino da disciplina de Química em uma sala de aula em que há um estudante autista. Para alcançar seu objetivo, ela propõe, ao analisar suas práticas, cinco estratégias de ensinagem<sup>7</sup> para a disciplina na perspectiva de educação inclusiva. Com essa intenção, a autora utiliza a pesquisa-ação por seu caráter aplicado e por ser possível se desenvolver a partir da prática do pesquisador. A escola participante da pesquisa foi o Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Bagé. Participaram do estudo a professora-pesquisadora e a turma de 30 estudantes entre 14 e 16 anos do 1º ano do EMI ao Técnico de Informática, incluindo o estudante autista de 16 anos. O estudo evidencia que, mesmo diante de algumas atividades que foram adaptadas para o estudante autista, as barreiras pedagógicas mantiveram-se, impossibilitando sua aprendizagem completa. A falta de formação específica da professora e a falta de acessibilidade ao currículo, que requer a flexibilização de conceitos para o estudante, foram identificadas como causas dessas barreiras. No entanto, mesmo não superando as barreiras na sua totalidade, as estratégias proporcionaram um alto grau de motivação dos estudantes para o estudo e participação nas aulas de Química, visto que as mesmas estratégias de ensinagem<sup>8</sup> dirigidas ao estudante autista foram igualmente empregadas com o restante da turma. A autora destaca a importância de se considerar a realidade dos estudantes, seus contextos e diversidades socioeconômicas e culturais na elaboração de atividades de ensino, garantindo que a metodologia não se torne uma barreira para a aprendizagem de todos.

E, finalmente, Oliveira (2014) investiga a trajetória escolar de estudantes com deficiência, incluindo nesse grupo um estudante autista. A pesquisadora busca identificar, na escuta às histórias de vida e narrativas dos estudantes, aspectos que, de alguma forma, possam ter contribuído para a manifestação de “processos de compensação sociopsicológica” (OLIVEIRA, 2014, p. 16) e que tenham propiciado aprendizagem e desenvolvimento na vida escolar e profissional desses estudantes. O estudo ocorreu no Instituto Federal do Espírito Santo em três *campi* distintos e teve como participantes uma estudante de 32 anos com Transtorno Global do Desenvolvimento (termo utilizado pela autora) associado à psicose cursando informática, um estudante surdo da Licenciatura em Matemática, com 28 anos, e um estudante autista, com 15 anos, matriculado EMI ao

---

<sup>7</sup> “Estratégias de ensinagem” é expressão utilizada pela autora embasada nos estudos de Anastasiou e Alves (2010).

<sup>8</sup> Das cinco estratégias de ensinagem propostas no estudo, duas contribuíram para superação de barreiras pedagógicas (Philips 66 e Estudo Dirigido) e três não contribuíram (Situação Problema, Júri Simulado e Aula Expositiva Dialogada).

Técnico em Agropecuária. O estudo aponta que, apesar das diversas dificuldades enfrentadas devido às suas peculiaridades, os estudantes conseguiram se desenvolver e aprender graças ao acesso e permanência na escola regular, e aos apoios recebidos. Esses apoios foram fundamentais para que os estudantes superassem obstáculos desde a educação infantil, apesar do sentimento de menos valia associado à aceitação do diferente pelos colegas de classe. O estudo evidencia ainda o sentimento de culpa manifestado pelos estudantes devido aos impedimentos e dificuldades vivenciados na escolarização e destaca a importância das condições socioeconômicas da família para o acesso e permanência na escola, assim como para o alcance de recursos de “compensação sociopsíquica”. Outra questão relevante nas narrativas, comum aos três estudantes, é a busca pela Educação Profissional como formação e preparação, almejando independência e maior autonomia em suas vidas futuras.

Os estudos acima nos permitem identificar duas dimensões relacionadas à efetivação de práticas e políticas de inclusão escolar de estudantes autistas no contexto de escolarização da Educação Profissional dos Institutos Federais: a) Fortalecimento do entendimento institucional, sobre a importância da promoção de ações que minimizem barreiras à inclusão; b) Fortalecimento da institucionalização da política de capacitação e formação específica dos profissionais da educação para o trabalho com estudantes autistas.

#### **a) Fortalecimento do Entendimento Institucional, Sobre a Importância da Promoção de Ações que Minimizem Barreiras à Inclusão**

Nas considerações apontadas pelos pesquisadores nos estudos analisados no contexto de escolarização da Educação Profissional dos Institutos Federais, as barreiras à inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) ou com deficiência podem se iniciar no processo seletivo para ingresso nos cursos. Conforme Oliveira (2014), o acesso dos estudantes às instituições federais de ensino técnico e superior deixa dúvidas sobre as reais possibilidades de esses estudantes ingressarem em cursos das instituições, levando em conta que os processos seletivos se dão por meio de vestibulares. Para a autora, conforme aponta seu estudo, os alunos participantes da pesquisa não ingressaram via processo seletivo, mas por modos distintos, seja via transferência, processo administrativo civil e suplência. Vale ressaltar que, na data da pesquisa, ainda não estava em vigor a alteração da lei de cotas (BRASIL, 2016) que,

atualmente, prevê a reserva de vagas de ingresso para estudantes com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, sendo essa política importante para esse público, pois impacta na continuidade de sua formação escolar. Todavia, mesmo com as cotas, o ingresso não é garantido devido ao processo seletivo a que terão que se submeter “(tradicional, seriado, agendado, ENEM), o caráter conteudista dos mesmos, inclusive do ENEM como exame de referência para o ingresso em universidades, privilegia alguns candidatos em detrimento de outros menos favorecidos” (ORRÚ, 2018, p. 679).

As barreiras atitudinais foi outro ponto evidenciado nos estudos e se referem à importância de ações mediadas por professores e demais profissionais da escola que visam proporcionar um contexto escolar mais acolhedor e com mais aceitação do ritmo próprio de cada estudante sem que isso fortaleça o sentimento de menos valia, como relatado por alguns estudantes. Para Oliveira (2014), isso implicaria a oferta de suportes adequados e direcionados às condições específicas de cada estudante como forma de reduzir as barreiras atitudinais presentes nos ambientes escolares, o que pode incluir a implementação de projetos que promovam diálogos entre os estudantes e que considerem o que os estudantes têm para dizer, como também sugerido por Miranda (2021) e Barbuio (2021). Ademais, a promoção de ações que minimizem as barreiras estruturais, como a melhoria da acessibilidade e da acústica nos espaços institucionais (OLIVEIRA, 2021) e, especialmente, as barreiras pedagógicas, são fundamentais ao processo de aprendizagem dos estudantes (MACEDO, 2019; VASCONCELLOS, 2019; MACHADO, 2020; SOUZA, 2020; BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2021). Oliveira (2021) considera que uma gestão inclusiva deve focar na promoção de ações pontuais que contemplem às necessidades desses estudantes. Essas ações incluem a construção do Projeto Político Pedagógico, o planejamento pedagógico, a flexibilização de atividades escolares, a formação continuada, a organização dos espaços pedagógicos e o fortalecimento de ações inclusivas por meio de uma equipe multidisciplinar (BATISTA, 2021).

#### **b. Fortalecimento da Institucionalização da Política de Capacitação e Formação Específica dos Profissionais da Educação para o Trabalho com Estudantes Autistas**

Os estudos analisados consideram a necessidade de se fortalecer a política de capacitação e formação dos profissionais da educação, com maior destaque para os professores, como ação minimizadora das barreiras à escolarização dos estudantes autistas (MACEDO, 2019; VASCONCELLOS, 2019; MACHADO, 2020; SOUZA, 2020;

BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2021). As barreiras pedagógicas foram destacadas por Machado (2020) que relaciona a carência na formação específica dos professores para trabalhar os conteúdos da disciplina com estudantes autistas. Batista (2021) aponta que essas barreiras podem ser reduzidas com a implementação de projetos que institucionalizem a capacitação e formação dos profissionais da educação, com ênfase na inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência. São, portanto, muitos desafios a serem superados no âmbito institucional, destacando-se a importância de uma formação docente voltada para as especificidades do TEA. Além disso, a ausência de professores especialistas em AEE, conforme previsto na legislação, também é um desafio significativo, menciona Vasconcellos (2019). Entre outras ações, esse professor fortaleceria o aprimoramento da construção, uso e avaliação contínua do plano de ensino individualizado, um recurso pedagógico essencial para estudantes que necessitam de flexibilizações nas atividades escolares (BATISTA, 2021).

De modo geral, como indica Vasconcellos (2019), é necessária a institucionalização de diretrizes e ações educativas mais acessíveis que viabilizem a educação de todos os estudantes que acessam a Educação Profissional. Isso inclui ações de apoio ao estudante através da flexibilização dos conteúdos curriculares e temporais, além de propostas didáticas voltadas mais especificamente para esses estudantes como, por exemplo, a monitoria individualizada e flexibilizações no processo de avaliação da aprendizagem, entre outras (MACEDO, 2019; VACONCELLOS, 2019; MACHADO, 2020; SOUZA, 2020; BATISTA, 2021; OLIVEIRA, 2021).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo mostra que, apesar do crescente número de produções bibliográficas no Brasil sobre o tema TEA e inclusão escolar, ainda são relativamente poucos os estudos que abordam especificamente a escolarização de estudantes autistas na Educação Profissional e Tecnológica, ou seja, em níveis mais avançados de escolarização com vistas à futura inserção no mundo do trabalho. Das 21 produções selecionadas, apenas 7 tratavam da escolarização desses estudantes nessa modalidade. Por sua vez, as discussões resultantes da revisão bibliográfica das referidas produções, sobre a escolarização de estudantes autistas na Educação Básica e na Educação Profissional, mostram uma considerável convergência

no debate, especialmente em relação às barreiras e desafios enfrentados pelas pessoas autistas nas questões educacionais. Em particular, há um consenso sobre a necessidade de superar barreiras atitudinais, ambientais e pedagógicas para promover a plena participação e a aprendizagem efetiva dos estudantes autistas.

## REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (Tea) na Escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262 fls. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Biblioteca Comunitária da Ufscar, 2018.

BARBUIO, R. **Eu também quero falar!** Narrativas de alunos com deficiência e com transtorno do espectro do autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, USF. Itatiba. 2021.

BATISTA, M. J. **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**. 2021. 119 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BORGES, L. H. L. **Seqüência Didática: a relevância das tecnologias educacionais digitais para o raciocínio lógico-matemático do educando com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2020. 114 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República**

**Federativa do Brasil**. Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p.2.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia, teoria e pesquisa**, 28(3), p. 315-324, 2012.

CAMARGO, S. P. H. ET AL. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, nº1, 2020.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2017. 250 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2017.

DIAS, A. M. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o Ensino de Química**. 2017. 141 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal De Pelotas. 2017.

DIAS, C. M. S. L. **Indicadores Qualitativos na Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Contexto da Educação Inclusiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Cuiabá, 2021.

DONADIA, V. A. M. **Usos da Informática no Ensino da Matemática: alunos com TEA em Vila Velha/Es**. 2020. 111 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale Do Cricaré, FVC, São Mateus, 2020.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. The method in Vygotsky: social compensation to achieve higher psychological functions and social changes. In: MASCIA, M. A. A.; GRINBERG, S.; KONTOPODIS, M. **Revisiting Vygotsky for social change**. New York: Peter Lang, in print to be launched in 2020.

GOESSLER, D. C. B. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do censo escolar**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina/PR, 2016.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Marília, **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16 n.3, p.375-396, 2010.

KHOURY, L. P. ET AL. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores.** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LIMA S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed.Esp.**, Marília. 22(2) p. 269-284, 2016.

MACEDO, E. C. de. **Educação profissional e tecnológica inclusiva: proposta de formação colaborativa sobre TEA para docentes do IFRN.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Natal, 2019.

MACHADO, T. P. **O ensino de química na perspectiva inclusiva: estratégias de ensinagem aplicadas em uma turma com estudante autista.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Fundação Universidade Federal do Pampa, IFRSUL, Bagé, 2020.

MIRANDA, V. M. **Práticas Curriculares Vivenciadas por Jovens com Deficiência no Ensino Médio.** 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, J. de. **Escolarização inclusiva e Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectiva dos pais.** 2013. 108 fls. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, R. C. de. **A Inclusão do Autista no Espaço Pedagógico do Instituto Federal do Acre do Campus Rio Branco.** 2021. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, IFAC, Campus Rio Branco, Vitória, 2021.

OLIVEIRA, R. I. de. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.** 2014. 231 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. [OMS] Relatório mundial sobre a deficiência. 2012. Original: WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Relatório mundial sobre a deficiência. **São Paulo: SEDPcD**, v. 504, p. 505, 2012.

ORRÚ, S. E. Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, p. 668–693, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7068>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PEREIRA, G. T. M. **Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis.** 2019. 256 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG, Vitória, 2019.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. 2013. 93 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Universidade de São Paulo, USP, Faculdade de Medicina, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, I. de B. **(D)Efeitos da medicalização sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SILVA, F. A. da. **O Aluno Autista no Atendimento Educacional Especializado - AEE: um estudo de caso**. 2020. 78 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale Do Cricaré, FVC, São Mateus, 2020.

SOUZA, E. dos S. **Práticas Educativas de Linguagem e Inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica**. 2020. 138 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Vitória, 2020.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas Educativas e Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional**. 2019. 204 fls. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de Alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2019.