

Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado¹

Inclusion/Exclusion of students With Autism Spectrum Disorder in Integrated High School courses

Recebido: 03/12/2024 | **Revisado:** 12/04/2025 | **Aceito:** 17/05/2025 | **Publicado:** 14/07/2025

Everton de Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
E-mail: everton.souza@ifc.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó
E-mail: mariland@unochapeco.edu.br

Como citar: SOUZA, E. PIECZKOWSKI, T. M. Z.; VIEIRA, M. M. M. Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado¹. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-20 e18041, jul. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

A pesquisa apresentada neste manuscrito teve o objetivo de analisar a inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico, caracteriza-se como um estudo de Estado do Conhecimento e analisou trabalhos localizados em três repositórios que versam sobre a inclusão/exclusão de alunos com TEA nos cursos integrados da RFEPCT. Após a análise dos trabalhos selecionados, chegamos à conclusão de que o número de alunos com TEA que ingressam nos cursos integrados da referida rede se mostra insatisfatório, de que adaptações curriculares e/ou adequações pedagógicas são fundamentais para promover a inclusão dos alunos com TEA nos cursos integrados, e de que os professores necessitam de formação que contemple as especificidades dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo; Ensino Médio Integrado; Rede Federal.

Abstract

The research presented in this manuscript aims to analyse the inclusion/exclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Integrated High School courses within the Brazilian Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education. This research, with a qualitative approach and bibliographic design, is characterised as a State of Knowledge study and analysed works found in three repositories that address the inclusion/exclusion of students with ASD in integrated courses within the federal network. Upon analysing the selected works, it was concluded that the number of students with ASD enrolling in integrated courses within the federal network is unsatisfactory, that curricular adaptations and/or pedagogical accommodations are essential for promoting the inclusion of students with ASD in integrated courses, and that

¹ Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) –  processo nº 302973/2022-2.

teachers require training that addresses the specificities of students with ASD.

Keywords: Students with Autism Spectrum Disorder; Integrated High School; Federal Network.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base no entendimento de que “[...] a inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento [...]” (Unesco, 2020, p. 7), dedicamo-nos, neste artigo, a analisar a inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

O TEA, para fins legais, passou a ser considerada uma deficiência (Brasil, 2012) cujos os indivíduos que a possuem apresentam, de acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B)”. Além disso, os “[...] sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D)” (American Psychiatric Association, 2014, p. 53).

Conforme Pieczkowski (2023), as pessoas que possuem essa deficiência têm ganhado mais visibilidade nos últimos anos e suas singularidades vêm sendo reconhecidas em diferentes contextos, entre os quais se destaca a educação. Para Bezerra (2021), essa maior visibilidade dada às pessoas com TEA no campo educacional advém de políticas e legislações recentes que visam garantir os direitos fundamentais desse grupo.

Contudo, segundo Lima, David e Mendes (2024, p. 60), embora tenhamos avançado no processo de escolarização dos alunos com TEA, por meio de leis e políticas direcionadas a esses discentes, o processo de inclusão escolar desses estudantes ainda está distante de uma efetivação satisfatória, porquanto, nos cotidianos escolares, ainda são percebidos inúmeros empecilhos (preconceito com os estudantes com TEA, formação docente que não abarca as especificidades da deficiência, salas numerosas, ausência de materiais etc.) que dificultam a participação dos alunos com autismo nas atividades cotidianas de sala de aula e, conseqüentemente, contribuem para o surgimento de ambientes educativos excludentes.

Nessa perspectiva, entendemos que em alguns contextos educacionais os empecilhos que dificultam a inclusão escolar podem aparecer de maneira agravada devido às peculiaridades desses contextos, como é o caso dos cursos de EMI, pertencentes à educação profissional e tecnológica (EPT) e regulamentados pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Esses cursos abarcam tanto a formação geral (propedêutica) quanto a técnico-profissionalizante em uma única

matrícula; e neles, segundo Batista (2023, p. 16), as “[...] discussões sobre as possibilidades de inclusão escolar de alunos com TEA [...]” ainda são embrionárias.

Ao comentarem o assunto, Bezerra e Pantoni (2022, p. 3) afirmam que pensar e viabilizar a inclusão dos estudantes com TEA nas modalidades de cursos da EPT, “[...] sob a ótica da formação integral e do preparo para o mundo do trabalho [...]”, emerge enquanto um caminho promissor que não se limita à formação para o trabalho, mas também como um elemento que fornece subsídios para a emancipação humana desses estudantes. Nesse sentido, entender o que a literatura diz a respeito da inclusão/exclusão de alunos com TEA nos cursos integrados ofertados pela RFEPCT torna-se relevante para a educação especial e para a EPT, porquanto trata-se de duas modalidades de ensino cuja relação, segundo Mendes (2020), é pouco explorada.

Diante disso, o problema de pesquisa deste artigo pode ser anunciado da seguinte maneira: como a inclusão/exclusão de alunos com TEA têm sido anunciada no âmbito dos cursos integrados da RFEPCT?

Perante a problemática suscitada, foi estabelecido o objetivo de analisar a inclusão/exclusão de estudantes com TEA nos cursos de EMI da RFEPCT.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na pertinência de contribuir para a construção de uma educação (propedêutica e/ou profissional) que atenda às singularidades dos discentes com TEA, porquanto, conforme afirmam Lima e Laplane (2016), o processo de escolarização desses educandos está distante das metas inclusivas e continua sendo um gargalo a ser solucionado pelas instituições escolares brasileiras. Nesse sentido, debater a inclusão/exclusão de alunos com TEA em diferentes contextos escolares é relevante para o campo da educação especial, tendo em vista que os debates acerca da presença de discentes com TEA em muitos âmbitos educacionais (como no caso dos cursos integrados [Batista, 2023]) ainda é incipiente.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e delineamento bibliográfico (Gil, 2002), caracteriza-se como um Estado do Conhecimento, que Morosini e Fernandes (2014, p. 154) definem pela identificação, pelo registro e pela categorização de dados que resultam na “[...] reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área [...]”, possibilitando o entendimento do que tem sido pesquisado a respeito do assunto focalizado. Assim, seguindo as diretrizes da declaração PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2022), fragmentamos o processo de busca pelos trabalhos em quatro fases: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Na fase de identificação, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes. As buscas nos repositórios foram realizadas por meio da utilização de cinco descritores: “transtorno do espectro autista”, “autismo”, “ensino médio integrado”, “ensino técnico integrado” e “ensino médio

técnico”. Utilizando-se do operador booleano AND, os descritores foram combinados conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Combinações utilizadas nas buscas

Combinações
“transtorno do espectro autista” AND “ensino médio integrado”
“autismo” AND “ensino médio integrado”
“transtorno do espectro autista” AND “ensino técnico integrado”
“autismo” AND “ensino técnico integrado”
“transtorno do espectro autista” AND “ensino médio técnico”
“autismo” AND “ensino médio técnico”

Fonte: elaborado pelos autores.

As buscas na BDTD, no Catálogo da Capes e no Portal de Periódicos foram realizadas em 22 de julho de 2024, nas quais foram encontrados trinta e dois trabalhos, sendo dois na BDTD (dissertações), sete no Catálogo da Capes (dissertações) e vinte e três no Portal de Periódicos (artigos).

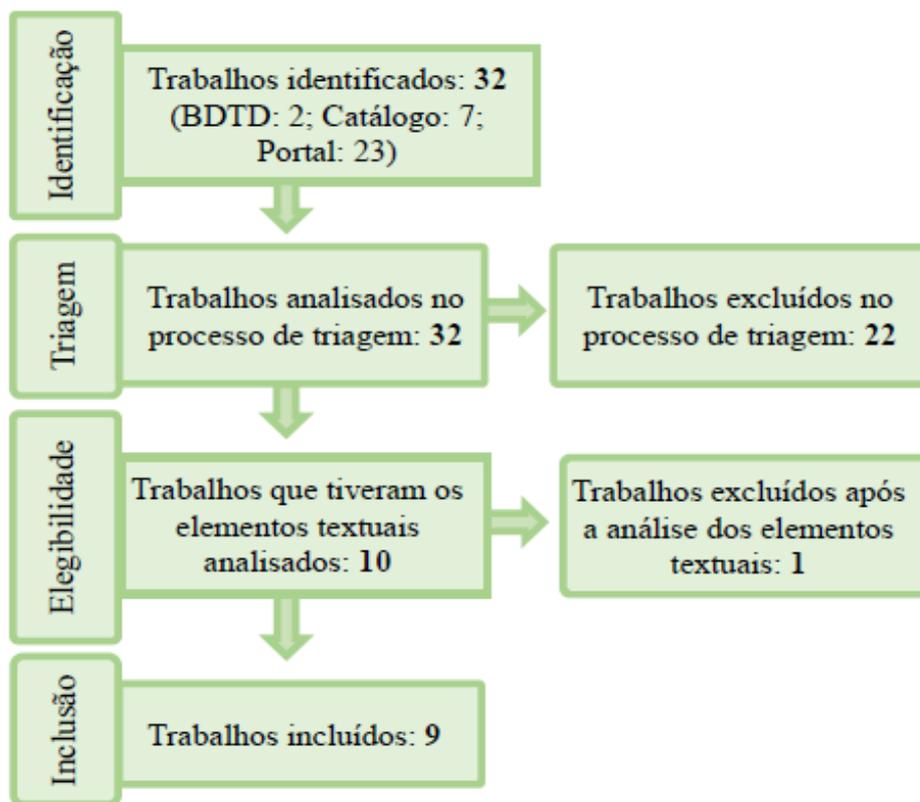
Para a seleção dos textos, adotamos os seguintes critérios de inclusão: estudos que abordem inclusão/exclusão de alunos com TEA em cursos de EMI ofertados pela RFEPCT; trabalhos que tenham sido defendidos/publicados a partir de 2008 (ano em que foi instituída a RFEPCT); artigos publicados em revistas Qualis A1 a B4; e textos que tenham divulgação autorizada pelo autor no caso de teses e dissertações ou, no caso de artigos, que tenham publicação de acesso livre.

Já os critérios de exclusão definidos foram: estudos que não enfatizem o TEA e/ou alunos com esse transtorno nos cursos integrados de nível médio da RFEPCT; textos que tenham sido defendidos ou publicados antes de 2008; e estudos duplicados.

Na segunda fase (triagem), os títulos e resumos dos estudos encontrados foram lidos na íntegra, os anos de defesa ou de publicação dos trabalhos foram identificados, e as produções duplicadas foram constatadas, resultando na exclusão de vinte e dois trabalhos (cinco dissertações e dezessete artigos). Portanto, dez textos foram selecionados para terem seus elementos textuais analisados na terceira fase.

Na fase de elegibilidade (terceira fase), foi excluído somente um estudo, pois os demais contemplavam todos os critérios de inclusão e não apresentavam nenhum de exclusão. Dessa maneira, após a análise, foram incluídos quatro dissertações e cinco artigos, totalizando nove trabalhos. O processo de seleção dos trabalhos pode ser visualizado na imagem 1:

Imagem 1: Fluxograma da busca pelos trabalhos.



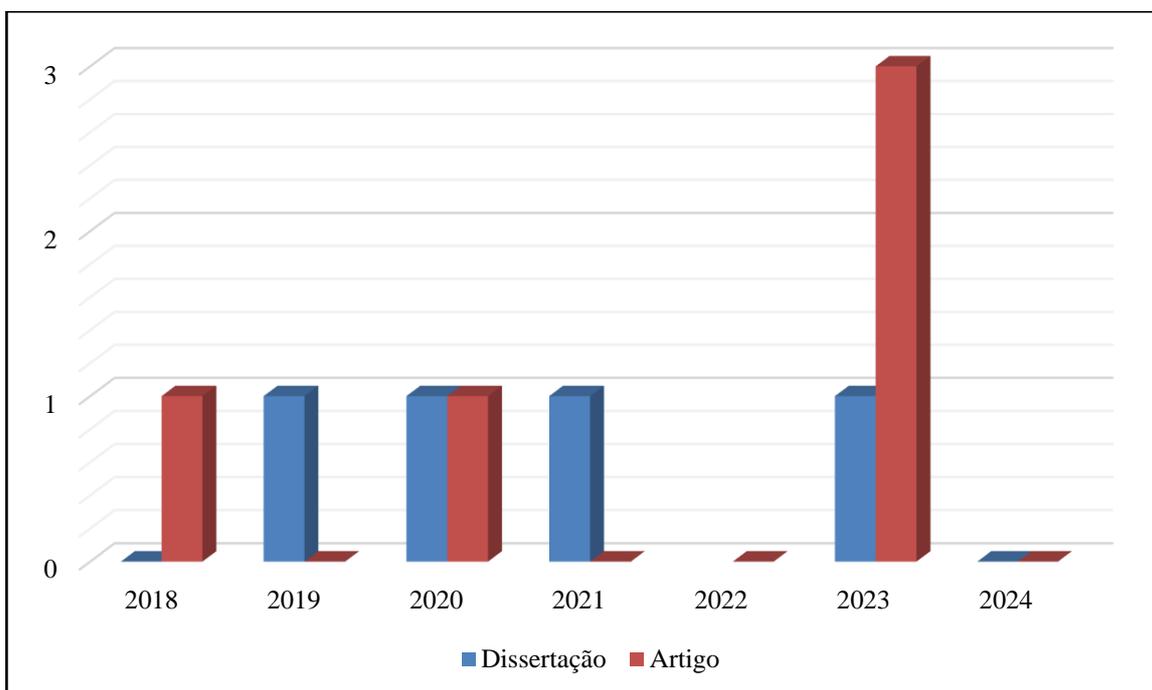
Fonte: elaborado pelos autores com base em Page *et. al.* (2022).

Quanto à análise dos dados, inicialmente foram apresentados os autores, o ano de defesa/publicação do estudo, o título e a instituição em que foi defendida a produção de pós-graduação ou a revista em que foi publicado o artigo. Em seguida, para apresentar os principais resultados apontados nas investigações selecionadas, os trabalhos foram categorizados considerando as temáticas investigadas nos respectivos estudos. Por fim, foram realizadas as discussões dos resultados.

3 RESULTADOS DA BUSCA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ANALISADAS

Conquanto o ano de 2008 tenha sido delimitado como recorte temporal, o primeiro trabalho que focalizou o TEA no EMI da RFEPCT enquanto objeto de estudo foi publicado somente em 2018 — a pesquisa de Cargnin, Frizzarini e Aguiar (2018). No ano seguinte, Vasconcellos (2019) defendeu sua dissertação. Já em 2020, Souza (2020) defendeu sua pesquisa de mestrado e Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) tiveram seu artigo com essa temática publicado. No ano seguinte, Bezerra (2021) defendeu sua dissertação, e dois anos depois foi a vez de Batista (2023). Ainda em 2023, Roselem e Vicentini (2023), Silverio, Santana e Jesus (2023) e Wiedemann *et al.* (2023) tiveram seus artigos publicados, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1: Ano de defesa ou publicação dos trabalhos selecionados.



Fonte: elaborado pelos autores.

O número pouco expressivo de produções defendidas ou publicadas e o fato de o primeiro estudo abrangendo a temática ser do ano de 2018 evidencia que a inclusão de estudantes com TEA nos cursos integrados da RFEPT ainda é um assunto pouco explorado pelos pesquisadores da educação, corroborando, assim, com Mendes (2020), que também sinaliza tal fato.

Os autores, os títulos e os programas de pós-graduação (PPG) e as instituições em que as dissertações foram defendidas ou as revistas em que os artigos foram publicados constam no Quadro 2:

Quadro 2: Autores (anos), títulos e programa ou revista dos trabalhos selecionados.

Dissertações		
Autor	Título	Programa/Instituição
Bezerra (2021)	Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado	ProfEPT do Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
Souza (2020)	Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica	ProfEPT do Instituto Federal de Sergipe (IFS)

Batista (2023)	Educação especial inclusiva no compasso das metodologias ativas: uma análise no cenário do IFMA – Câmpus São José de Ribamar	ProfEPT do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
Vasconcellos (2019)	Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional	PPG em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Artigos		
Autor	Título	Revista (Qualis)
Wiedemann <i>et al.</i> (2023)	Sequência didática interativa na perspectiva inclusiva de estudante com transtorno do espectro autista	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (A2)
Roselem e Vicentini (2023)	Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica	Revista Transmutare (B2)
Silverio, Santana e Jesus (2023)	Atendimento a alunos com TEA no ensino técnico integrado durante a pandemia Covid19	Revista Caderno Pedagógico (A2)
Cargnin, Frizzarini e Aguiar (2018)	Trajatória de um aluno autista no Ensino Técnico em Informática	Revista Ensino Em Re-Vista (A3)
Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020)	Transtorno do espectro autista e práticas educativas na educação profissional	Revista Brasileira de Educação Especial (A1)

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto aos PPGs em que as dissertações foram defendidas, observamos a relevância do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) — ofertado em rede desde 2017 em unidades da RFEPCT de todo o país — para o desenvolvimento de produções *strictu sensu* voltadas a pesquisas com temáticas inerentes aos cursos integrados, uma vez que três dissertações (Bezerra, 2021; Souza, 2020; Batista, 2023) foram desenvolvidas nesse programa. A outra dissertação selecionada (Vasconcellos, 2019) foi produzida no PPG em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No que concerne às revistas em que os artigos foram publicados, todos foram em periódicos distintos: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (Wiedemann *et al.*, 2023), Revista Transmutare (Roselem; Vicentini, 2023), Revista Caderno Pedagógico (Silverio; Santana; Jesus, 2023), Revista Ensino Em Re-vista (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018) e Revista Brasileira de Educação Especial (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Para analisar os resultados destacados nas produções selecionadas, os estudos foram categorizados de acordo com seus objetos de pesquisa, o que gerou quatro categorias, consoante ao apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Categorias estabelecidas conforme os objetos de estudos

Categorias	Trabalhos
Processos educativos com alunos com TEA no EMI	Souza (2020); Batista (2023); Vasconcellos (2019); Wiedemann et al. (2023); Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020)
Flexibilização curricular para estudantes com TEA	Roselem e Vicentini (2023)
Ênfase no desenvolvimento do discente com TEA	Cargnin, Frizzarini e Aguiar (2018); Silverio, Santana e Jesus (2023)
Formação docente para a inclusão de alunos com TEA no EMI	Bezerra (2021)

Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir, adentramos nas categorias estabelecidas para apresentar os principais resultados apontados pelos autores que se dedicaram a pesquisar a presença de alunos com TEA nos cursos de EMI da RFEPCT e que tiveram seus trabalhos incluídos no presente Estado do Conhecimento.

3.1 PROCESSOS EDUCATIVOS COM ALUNOS COM TEA NO EMI

Nesta categoria, foram agrupados cinco trabalhos (Souza, 2020; Batista, 2023; Vasconcellos, 2019; Wiedemann *et al.*, 2023; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020), que se dedicaram a pesquisar os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA em cursos integrados de nível médio.

Souza (2020, p. 8), que desenvolveu seu estudo objetivando “[...] construir uma proposta didático-pedagógica de ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir das concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky para aluno com TEA do curso médio integrado em agropecuária do campus São Cristóvão [...]” do Instituto Federal do Sergipe (IFS), chegou à conclusão de “[...] que o processo de inclusão educacional do aluno do caso perpassaram pela aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias [...]” e, sobretudo, “[...] por práticas pedagógicas e posturas focadas na aprendizagem, cooperação e interação”. O autor ressalta que o fato de um aluno com TEA estar estabelecendo trocas com discentes com perfis distintos demonstra que ele — o aluno com TEA — está superando dificuldades próprias da deficiência, como o déficit na comunicação e interação social. Nesse processo, o autor destaca a relevância de práticas educativas

inclusivas e a mediação do professor para o desenvolvimento do aluno com TEA (Souza, 2020).

Batista (2023, p. 8), que almejou “[...] analisar as potencialidades das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino médio integrado com TEA nível 1, no contexto da Educação Especial e Inclusiva [...]” do Campus São José de Ribamar do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), ao fazer uso de um recurso tecnológico que conta com atividades direcionadas a alunos com deficiência em oficinas metodológicas, observou que essas oficinas fortaleceram as habilidades e promoveram a inclusão dos discentes com TEA, porquanto, no decorrer delas, “[...] observou-se que os alunos com TEA, apesar de enfrentarem dificuldades iniciais, foram capazes de superá-las com sucesso, principalmente após o apoio oferecido” (Batista, 2023, p. 65). Batista (2023) destaca, ainda, que o uso de metodologias ativas aliadas a recursos tecnológicos e a práticas inclusivas são ferramentas relevantes para assegurar aos alunos com deficiência oportunidades adequadas para aprender, desenvolver-se e ter, conseqüentemente, uma vida pessoal, social e profissional ativa.

Já Vasconcellos (2019, p. 7), que objetivou “[...] analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com TEA no ensino técnico integrado (ETI), a partir da percepção desse jovem estudante, de seus pais e dos docentes envolvidos nesse processo [...]” em uma instituição de Minas Gerais pertencente à RFEPCT, evidencia que:

Em geral, as práticas adotadas pela instituição técnica federal resultaram em condições mais adequadas à escolarização do Carlos. Dentre essas ações, duas estratégias se destacaram, a flexibilização curricular e a monitoria individualizada, principalmente, por possibilitarem que o processo educativo do aluno ocorresse de forma mais adequada ao seu estilo de aprendizagem. Além destas, outra possibilidade que se apresenta refere-se às propostas de ensino não tradicionais, que envolvem procedimentos diversificados e a flexibilidade na condução do processo de ensino e de aprendizagem (Vasconcellos, 2019, p. 176).

Outro ponto destacado por esse autor trata-se do baixíssimo número de alunos com TEA matriculados nos cursos integrados da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida (Vasconcellos, 2019).

Wiedemann *et al.* (2023, p. 1), que tiveram como objetivo “[...] apresentar uma proposta de Sequência Didática Interativa (SDI) de retomada do conteúdo de Equações de 1º grau, direcionado para turmas do Ensino Médio Integrado que possuem estudantes com TEA [...]”, concluíram que a proposta de SDI estimulou a comunicação e a interação social dos alunos com TEA, o que é fundamental para a formação dos estudantes. Os autores finalizam reforçando que, em uma perspectiva inclusiva, as especificidades dos alunos com essa deficiência devem ser contempladas nas práticas pedagógicas diárias da sala de aula, e não somente em atendimentos individuais esporádicos com os alunos com TEA.

Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020, p. 555), ao objetivarem “[...] analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico Integrado (ETI) [...]” de uma instituição mineira da RFEPCT, evidenciam que nesse contexto há um número reduzido de alunos com TEA. Além disso, os autores destacam que, conforme apontado pelos resultados do estudo, as intervenções realizadas foram eficazes devido à “[...] efetividade do trabalho colaborativo, em interlocução com a família, ações de apoio ao estudante, flexibilização curricular, adequações das avaliações, procedimentos didáticos e propostas de ensino específicas” (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020, p. 555). Por último, esses autores ressaltam que o ingresso de adolescentes com TEA nos cursos integrados e a efetivação de práticas educativas inclusivas representam um progresso para a educação profissional dos indivíduos que têm tal deficiência.

3.2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM TEA

Esta categoria inclui somente o trabalho de Roselem e Vicentini (2023), que pesquisaram o processo de flexibilização curricular para um aluno com TEA no Instituto Federal do Paraná (IFPR). No estudo, os autores evidenciam que são necessárias “[...] práticas colaborativas entre docentes para a garantia da permanência e do êxito [...]” de discentes com TEA (Roselem; Vicentini, 2023, p. 1).

No caso pesquisado, em fevereiro de 2019, dois docentes, um com formação em tecnologia e outro em educação especial, propuseram uma adaptação na unidade curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprovada pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e pela direção de ensino. A proposta levou em conta as áreas de interesse do estudante, identificadas a partir de análise documental e diálogo com os professores, destacando-se os componentes curriculares Geografia e História. Com base nessas afinidades, foi desenvolvido um roteiro formativo para o TCC, focado na aplicação de ferramentas computacionais no ensino e integrando os componentes curriculares Geografia, História, Línguas e Informática, visando enriquecer a formação técnica do estudante na área de informática (Roselem; Vicentini, 2023).

Segundo os autores, foi obtido êxito com essa adaptação curricular, possibilitando que o discente concluísse o curso. Por fim, os autores ressaltam a necessidade de “[...] flexibilização curricular para respeitar as especificidades dos estudantes, com o intuito de possibilitar a permanência e êxito escolar” (Roselem; Vicentini, 2023, p. 13).

3.3 ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DO DISCENTE COM TEA

Esta categoria é composta de dois estudos (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018; Silverio; Santana; Jesus, 2023), que focalizaram o desenvolvimento de estudantes com TEA em cursos de EMI.

Cargnin, Frizzarini e Aguiar (2018, p. 792), que tiveram como objetivo “[...] buscar e coletar informações sobre o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com TEA do curso Técnico Integrado em Informática durante as aulas de Matemática, no decorrer do primeiro ano do Ensino Médio [...]”, constataram que o aluno sujeito da pesquisa (nomeado de A1) apresentava “[...] dificuldades de interação social, mas que falava, lia e ia bem nas aulas de Matemática, sem alterações comportamentais significativas [...]”. Os autores destacam ainda que o aluno em questão “[...] tinha ótimo raciocínio, compreendia o conteúdo, mas tinha dificuldades em expressar-se por escrito suas resoluções matemáticas [...]”, necessitando da realização de atividades avaliativas orais (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018, p. 807).

Os autores evidenciam que o aluno costumava chegar atrasado às aulas, não fazia exercícios de aulas anteriores e não tinha o hábito de se manifestar em atividades em grupo. Para os autores, tais atitudes se caracterizam como ocorrências de esquiva/fuga, comuns em pessoas com TEA (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018). Perante isso, os pesquisadores ressaltam que “[...] um(a) psicólogo(a) comportamental poderia ajudar A1 e a professora no sentido de orientá-los quanto a esses comportamento, ao identificar o porquê estava ocorrendo essa fuga [...]” (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018, p. 807). Por último, Cargnin, Frizzarini, Aguiar (2018) concluíram que o acompanhamento do aluno precisa ser colaborativo e contar com o envolvimento efetivo de professores, auxiliares, pais etc.

Já Silverio, Santana e Jesus (2023), que objetivaram compreender os processos de aprendizagem de alunos com TEA durante o período da pandemia de covid-19 em um câmpus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), evidenciam que as adaptações didático-pedagógicas realizadas possibilitaram a aprendizagem dos alunos com TEA durante a pandemia. Os autores ressaltam alguns progressos dos estudantes com TEA nesse período, como a rápida apropriação da utilização de equipamentos de informática (alguns alunos com TEA não tinham acesso a tais equipamentos anteriormente), bem como as respostas tidas como adequadas aos estímulos dos mediadores.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO EMI

Esta categoria é composta apenas do trabalho de Bezerra (2021, p. 10), o qual objetivou “[...] o desenvolvimento de vídeos como produto educacional direcionado à formação de docentes e demais agentes educativos que atuam junto a estes estudantes [...]”, e que foi desenvolvido no Instituto Federal de Sergipe (IFS), tendo como participantes de pesquisa professores que atuam com alunos com TEA e membros do NAPNE.

Segundo o autor, em sua pesquisa, pode-se constatar que as percepções dos professores “[...] indicam a viabilidade de inclusão escolar de alunos com TEA na EPT, no entanto, faz-se importante a oferta de suporte de equipe multidisciplinar, ações de formação continuada e parceria entre escola e família” (Bezerra, 2021, p. 10).

Quanto ao produto educacional, ele “[...] consistiu em um guia orientativo que descreveu informações oriundas da pesquisa para formação docente utilizando-se um conjunto de vídeos curtos [...]” (Bezerra, 2021, p. 10). O autor finaliza declarando que seu estudo possibilitou identificar a formação continuada enquanto elemento substancial para a adoção de práticas inclusivas nos cursos integrados da RFEPCT e que o uso de vídeos (como o produto educacional criado) contribui para a otimização das ações formativas devido ao fácil acesso e à ampliação dos espaços formativos.

4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Perante a quantidade pouco expressiva de trabalhos (somente nove) que enfatizaram a presença de alunos com TEA nos cursos integrados da RFEPCT, entendemos que essa temática não tem recebido a devida atenção. Tal fato vai ao encontro do apontamento de Mendes (2020), que ressalta a escassez de pesquisas nas quais os autores se debruçam sobre a análise da interface entre a educação profissionalizante e a educação especial.

Compreendemos que um dos fatores que contribui para a escassez de estudos acerca da presença de alunos com TEA em cursos de EMI é o número insatisfatório de estudantes com essa deficiência que ingressam na referida modalidade de curso, pois, segundo Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020, p. 557), “[...] apesar das garantias legais e das diretrizes das políticas educacionais, o ingresso de pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados é bastante reduzido”.

Ao comentar sobre a trajetória escolar de estudantes com deficiência (não se limitando aos com TEA), Cordeiro (2013) evidencia que a maioria desses estudantes não apresenta trajetórias lineares na educação básica, tendo em vista que os entraves que enfrentam na vida escolar geram processos excludentes, que afunilam o avanço para a etapa de nível médio. Por isso, segundo Lima e Laplane (2016, p. 269), de modo geral, “[...] o processo de escolarização de alunos com autismo não se conclui e poucos chegam ao ensino médio”.

Embora nenhum dos trabalhos que constituiu o *corpus* da pesquisa tenha feito referência aos exames de classificação de estudantes como um entrave para a pouca presença dos estudantes com TEA nos cursos de EMI, autores como Cordeiro (2013) evidenciam que muitos discentes com deficiência enfrentam dificuldades nos processos seletivos costumeiramente realizados para o ingresso nas instituições técnicas. Nesse sentido, entendemos que os exames de classificação para o ingresso nos cursos integrados (realizados pela maioria das instituições que compõem a RFEPCT) emergem como um elemento de exclusão dos alunos com deficiência (ainda que existam cotas), sobretudo para aqueles que apresentam algum comprometimento intelectual, como é o caso de determinadas pessoas com TEA, porquanto, de acordo com Campos, Silva e Ciasca (2018, p. 4), “[...] o comprometimento intelectual é uma das características frequentes em indivíduos com TEA”.

Golfetto (2020) acrescenta que:

Muitas pessoas com transtorno do espectro autista apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem, mesmo aqueles com QI de inteligência médio ou alto apresentam um perfil irregular de aptidões. A discrepância entre destrezas funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes. Pode ocorrer autolesão, e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual (Golfetto, 2020, p. 227).

Portanto, se realmente se almeja democratizar o acesso aos cursos de EMI da RFEPCT, é necessário discutir as formas de ingresso nas instituições que compõem essa rede, porque os exames de classificação, como o próprio nome diz, classificam os estudantes e seleciona aqueles que tiveram formação mais consistente no Ensino Fundamental.

Ainda sobre isso, embora a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), reserve vagas aos estudantes com deficiência advindos de escolas públicas para ingresso em cursos técnicos de nível médio ofertados pelas instituições federais, entendemos que os alunos com TEA que tenham comprometimento intelectual, por exemplo, dificilmente conseguem um desempenho satisfatório nos exames de classificação, acarretando a consequente exclusão desses jovens que desejam ingressar em um curso integrado da RFEPCT.

Concernente aos alunos com TEA que ingressam nos cursos integrados da referida rede, os estudos analisados (Souza, 2020; Batista, 2023; Wiedemann *et al.*, 2023; Silverio; Santana; Jesus, 2023; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020; Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018) apontam que esses estudantes conseguem desenvolver muitas de suas potencialidades quando as práticas educativas desenvolvidas contemplam suas especificidades, possibilitando a superação de muitas das dificuldades que os alunos apresentam e que são decorrentes das próprias características da deficiência, como o déficit na comunicação e interação e a rigidez cognitiva.

Ao comentar acerca das práticas pedagógicas com pessoas com TEA, Gomide (2009) afirma que, para ocorrer processos pedagógicos inclusivos, é necessário que as instituições de ensino e os professores reconheçam as potencialidades desses educandos, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem deles:

Para tanto, é imprescindível repensar as formas como são propostas as atividades pedagógicas; o modo como são estabelecidas as interações professor/aluno e aluno/aluno; além de refletir sobre a importância que o papel assumido pelo professor frente ao aluno autista tem em relação às suas possibilidades de sucesso escolar. Neste sentido, é preciso romper com os estigmas e superar os preconceitos construídos historicamente, que reforçam a condição

psicossocial segregadora e excludente do indivíduo (Gomide, 2009, p. 15).

De acordo com Schmidt *et al.* (2016, p. 232), alguns fatores que favorecem práticas exitosas com alunos com TEA (tanto na socialização quanto no aprendizado) são recorrentemente citados na literatura da área: “[...] a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola”.

Schmidt *et al.* (2016) enfatizam, ainda, a importância de adaptações curriculares e de adequação das estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes para promover o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos com TEA. Conforme Santos *et al.* (2023), as adaptações curriculares são estratégias que envolvem o ajuste do conteúdo, do ritmo ou do modo de ensino para contemplar as singularidades do indivíduo que apresenta alguma necessidade educacional específica.

Essa questão — adaptação curricular e/ou adequações pedagógicas — também foi destacada em alguns dos trabalhos selecionados (Batista, 2023; Vasconcellos, 2029; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020; Roselem; Vicentini, 2023), os quais apontam a adoção de metodologias ativas associadas a recursos tecnológicos (Batista, 2023) e a adaptações curriculares e/ou adequações pedagógicas (Vasconcellos, 2019; Roselem; Vicentini, 2023; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020) enquanto elementos substanciais para promover a inclusão de estudantes com TEA no EMI.

Contudo, Souza e Souza (2018) e Santana, Evangelista e Fonseca (2024) apontam que muitos dos alunos com TEA da Educação Básica não recebem tais adaptações. Além do mais, Gomes e Mendes (2010) e Souza e Souza (2018) destacam que muitas vezes as adaptações curriculares são realizadas de modo inadequado, tendo em vista que não contemplam as singularidades dos alunos com TEA.

Os entraves percebidos no processo de adaptação curricular e/ou de adequação pedagógica para alunos com TEA pode ser entendido pelo fato de que “[...] o autismo é uma condição pouco conhecida pelos docentes, que se sentem despreparados para educar essa população [...]” (Schmidt *et al.*, 2016, p. 222). Por isso, a formação docente (tanto a inicial quanto a continuada) é amplamente apontada na literatura como fator determinante para que se possam vislumbrar práticas pedagógicas inclusivas de modo rotineiro nas escolas (Santos *et al.*, 2023; Pereira; Lopes; Silva, 2022; Schmidt *et al.*, 2016; Gomes; Silva; Moura, 2019; Bezerra, 2021), possibilitando “[...] que os professores tenham um melhor entendimento sobre o autismo e estejam mais preparados para ensinar e lidar com as necessidades [...]” desses estudantes (Santos *et al.*, 2023, p. 2422).

Entretanto, a formação dos professores que atuam nos cursos de EMI da RFEPCT é um assunto muito discutido devido aos desafios enfrentados nesse contexto, pois, conforme Guedes e Sanchez (2017, p. 240), nos cursos integrados, além dos licenciados que atuam nas disciplinas propedêuticas, existem os bacharéis e tecnólogos que atuam nas disciplinas da área técnica e que “[...] não dominam os

instrumentais didáticos e que não tiveram a formação pedagógica necessária para serem professores [...]”. Em outras palavras, se nas escolas comuns já existem diversos desafios no que tange aos processos inclusivos envolvendo os alunos com TEA devido aos empecilhos decorrentes da formação docente, no âmbito dos cursos integrados da RFEPCT esses desafios podem aparecer de modo agravado em virtude das singularidades dos profissionais que atuam nesses cursos.

Nessa perspectiva, Schmidt *et al.* (2016) entendem que uma formação insatisfatória para atuar com alunos com TEA contribui para a estigmatização desses estudantes e para a precarização das práticas pedagógicas com tais alunos, fazendo com que muitos professores se sintam impotentes, frustrados e desamparados, levando-os a desacreditar as próprias capacidades para adotar práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, impende mencionar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as diretrizes curriculares gerais para a EPT, traz como um dos princípios dessa modalidade de ensino a observância às especificidades dos estudantes com TEA (entre outros sujeitos da educação especial), “[...] gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade” (Brasil, 2021, s/p).

Portanto, é necessário encontrar elementos que possibilitem a superação dos desafios percebidos na inclusão de alunos com TEA nos cursos integrados da RFEPCT no que concerne à tríade acesso, permanência e êxito escolar, no que tange às adaptações curriculares e às práticas pedagógicas, bem como no que se refere aos aspectos que dizem respeito à formação dos professores que atuam nessa modalidade de curso. Somente com a superação desses desafios, entre outros, será possível vislumbrar uma educação mais inclusiva aos alunos com TEA que ingressam nos cursos de EMI da rede federal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender que o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência vai muito além do ingresso no ambiente escolar (Unesco, 2020), o foco, nesta pesquisa, foi analisar a inclusão/exclusão de estudantes com TEA nos cursos integrados da RFEPCT por meio da análise de trabalhos disponíveis no Catálogo da Capes, na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes.

Ao analisar os estudos, constatamos que o número de alunos com TEA que ingressam nos cursos integrados se mostra insatisfatório. Conquanto as implicações dos exames de classificação no ingresso dos estudantes com TEA no EMI não sejam apontadas nos trabalhos selecionados, entendemos que esses exames, realizados pela maioria das instituições que compõem a RFEPCT, emergem como um elemento excludente (mesmo que existam vagas asseguradas), uma vez que selecionam-se os discentes que tiveram formação mais consistente no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, acrescentamos o fato de os jovens com TEA que apresentam algum comprometimento intelectual, por exemplo, enfrentarem o obstáculo de concorrer com candidatos com deficiência que não têm tal comprometimento.

Constatamos também que as adaptações curriculares e/ou as adequações pedagógicas são fundamentais para promover a inclusão dos alunos com TEA nos cursos integrados. Todavia, para que tais adaptações sejam realizadas em conformidade às singularidades desses estudantes, faz-se necessária uma formação docente que contemple as especificidades dessa deficiência de modo que os professores se sintam seguros para realizar as adaptações curriculares e as adequações pedagógicas necessárias a fim de promover a inclusão escolar dos estudantes com TEA.

Por fim, esta pesquisa favoreceu a leitura da realidade no que concerne ao que se tem sido pesquisado/produzido quanto à inclusão/exclusão de alunos com TEA nos cursos integrados de nível médio da RFEPCT, representando, dessa maneira, uma contribuição para os campos da educação especial e da EPT. Nesse sentido, sugerimos a realização de estudos que aprofundem as discussões sobre o assunto, bem como a realização de pesquisas de campo que analisem a inserção profissional desses educandos após eles finalizarem o EMI.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, Rosangela Vieira. **Educação Especial e Inclusiva no compasso das Metodologias Ativas: uma análise no cenário do IFMA, Campus São José de Ribamar**. 2023. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

BEZERRA, Marli de Figueiredo. **Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado**. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho, 2021.

BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci. 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, v. 8, n. 1, p. 1-25, jan./dez., 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Brasília,

2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 05 de ago. de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 1º de ago. de 2024.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 de jul. de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 06 de ago. de 2024.

CAMPOS, Caroline de Carvalho Pereira de; SILVA, Fernanda Caroline Pinto da;

CIASCA, Sylvia Maria. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 3-13, jan./abr., 2018.

CARGNIN, Claudete; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; AGUIAR, Rogério. Trajetória de um aluno autista no Ensino Técnico em Informática. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 790-809, set./dez., 2018.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. 2013, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

GOLFETTO, Vando. A inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista (tea) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: V Congresso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica. Texcoco. **Anais...**, Texcoco: Eumed.net, 2020, p. 223-232.

GOMIDE, Andrea Barbosa. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, set./dez., 2010.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 25, out., 2019.

GUEDES, Isabella Abreu Carvalho; SANCHEZ, Liliane Barreira. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá–Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, Natal, v. 7, p. 238-252, dez., 2017.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016.

LIMA, Nadia Alves; DAVID, Priscila Barros; MENDES, Débora Lucia Lima Leite. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 52–68, jan./dez., 2024.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e aspectos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/viewFile/12833/8197>. Acesso: 02 de ago. de 2024.

PEREIRA, Erica Zania de Sousa; LOPES, Suzana Gomes; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. Necessidades educacionais para a inclusão de um aluno autista no ensino de ciências. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 14, p. 130–143, abr./jun., 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista nos discursos fílmicos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 18, n. 1, p. 1-20, jan./dez., 2023.

ROSOLEM, Loretta Derbli Durães da Luz; VICENTINI, Cleverton Juliano Alves. Flexibilização curricular e transtorno do espectro autista: NAPNE e codocência para a permanência e o êxito na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, p. 1-17, jan./dez., 2020.

SANTANA, Salédja Alana Sales; EVANGELISTA, Maria José; FONSECA, Salete Rosa da. O ensino e aprendizagem da leitura de crianças com autismo. In. V Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande. **Anais...**, Campina Grande: Realize, 2024, p. 1-10.

SANTOS, Adalcio Machado dos *et al.* Inclusão da criança autista em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 2422-2432, mai., 2023.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr., 2016.

SILVERIO, Paulo Osni; SANTANA, Leandro Pinto; JESUS, Cecilia Souza de. Atendimento a alunos com TEA no ensino técnico integrado durante a pandemia Covid 19. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 4, p. 874-888, nov., 2023.

SOUZA, Evaneyde dos Santos. **Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2020.

SOUZA, Maria Aparecida Alves de; SOUZA, Luzia da Trindade. Atuação psicopedagógica frente à inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista na escola. In: IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa. **Anais...**, João Pessoa: Realize, 2018, p. 1-11.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação – resumo. **Inclusão e educação: todos sem exceção**. 2020. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.. Acesso em: 21 set. 2024.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. **Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional**. 2019. 201f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do espectro autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.555-570, out./dez., 2020.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli *et al.* Sequência Didática Interativa na Perspectiva Inclusiva de Estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 23, p. 1-17, nov., 2023.