



Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Médio: uma revisão de literatura

Fidelina Maria Candido Pinto

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, Brasil

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, Brasil

RESUMO

Este estudo traz como proposta a revisão sistemática da literatura, com o objetivo de analisar o que outros autores trazem acerca da educação inclusiva e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, por meio da compilação dos dados das pesquisas produzidas no período compreendido entre os anos de 2018 a 2022, no Brasil, seguindo o contexto no qual a literatura foi articulada. Definiu-se a análise de conteúdo a partir das categorias: conceito e caracterização do autismo; a educação inclusiva do autista no Brasil; a inclusão do autista no ensino médio. Verificaram-se nos resultados grandes avanços na implementação de políticas públicas para a inclusão desses estudantes. Por fim, constatou-se que a educação inclusiva ainda carece de investimentos financeiros e formação docente adequada, articulados com a proposta pedagógica das escolas, para, assim, eliminar obstáculos que porventura limitem a aprendizagem dos estudantes com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; educação inclusiva; Ensino Médio.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGH SCHOOL: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

This study proposes a systematic review of the literature, with the objective of analyzing what other authors bring about inclusive education and students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in high school. The methodology used was of a bibliographic nature, and a qualitative approach, through the compilation of data from research produced in the period between 2018 and 2022, in Brazil, following the context in which the literature was articulated. Content analysis was defined based on the following categories: concept and characterization of autism; the inclusive education of autistic people in Brazil; the inclusion of autistic people in high school. The results showed great advances in the implementation of public policies for the inclusion of these students. Finally, it was found that inclusive education still lacks financial investments and adequate teacher training, articulated with the pedagogical proposal of schools, in order to eliminate obstacles that may limit the learning of students with ASD.

KEYWORDS: autism; inclusive education; Middle School.

INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN

Este estudio propone una revisión sistemática de la literatura, con el objetivo de analizar qué aportan otros autores sobre la educación inclusiva y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza media. La metodología utilizada fue de carácter bibliográfico, y de período comprendido entre 2018 y 2022, en Brasil, siguiendo el contexto en el que se articuló la literatura. El análisis de contenido se definió a partir de las siguientes categorías: concepto y caracterización del autismo; la educación inclusiva de las personas autistas en Brasil; la inclusión de las personas autistas en la escuela secundaria. Los resultados mostraron grandes avances en la implementación de políticas públicas para la inclusión de estos estudiantes. Finalmente, se encontró que la educación inclusiva aún carece de inversiones económicas y de una adecuada formación docente, articulada con la propuesta pedagógica de las escuelas, con el fin de eliminar obstáculos que puedan limitar el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

PALABRAS CLAVE: autismo; educación inclusiva; Enseñanza Media.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, várias concepções em relação ao autismo foram se construindo. A mais importante delas foi em relação à mudança no meio educacional, onde o autista passa a ser visto como pessoa e não como deficiente. As pesquisas vêm se aprofundando cada vez mais, de modo a subsidiar a forma como as escolas precisam tratar a educação inclusiva com relação ao estudante com TEA. Observam-se no cenário brasileiro grandes avanços nas políticas públicas, trazendo à tona a discussão sobre o autismo, cujas propostas têm-se mostrado cada vez mais promissoras com relação à forma de ensino e aprendizagem, e também na implementação de recursos no campo educacional, o que, conseqüentemente, vem proporcionando meios mais adequados para a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Para este estudo, foi traçado o panorama das pesquisas realizadas no campo do autismo, a fim de investigar quais são as abordagens, e o que está sendo produzido no cenário brasileiro sobre a Educação Inclusiva, considerando os autistas no ensino médio.

Como parte de uma das etapas da pesquisa bibliográfica para a dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro Campus Uberaba Parque Tecnológico, esta revisão sistemática da literatura permitiu conhecer e desenvolver um estudo mais aprofundado acerca da temática, a fim de contextualizar a diversidade das produções acadêmicas e científicas realizadas no Brasil a partir das reflexões de outros pesquisadores, identificando a multiplicidade dos enfoques, bem como o que esses pesquisadores trazem em comum, além de identificar as lacunas existentes.

2 PROCESSOS METODOLÓGICOS/MATERIAIS E MÉTODOS

A construção do percurso metodológico deste estudo iniciou-se com o mapeamento das pesquisas bibliográficas para coleta de dados, utilizando como descritores: “Autismo, Ensino Médio”, “Inclusão Escolar, Autismo”, e “Autismo, Educação Profissional”.

O levantamento de dados foi realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>), no Portal de Periódicos da Capes (CAPES), (<https://www.periodicos.capes.gov.br>), e na base de dados do Google Acadêmico (GA), (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>).

Conforme o diagrama de execução disposto na Figura 1, organizou-se este estudo em três fases, quais são: a busca nas bases de dados, a seleção dos trabalhos e análise comparativa dos dados compilados.

Figura 1 – Diagrama de execução



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir dos resultados da pesquisa.

Estabeleceu-se como critérios de inclusão para análise as produções acadêmicas e científicas o período compreendido entre os anos de 2018 a 2022. Definiu-se essa abrangência temporal privilegiando as publicações mais recentes, como sendo suficientes para cumprir o objetivo da pesquisa, por se tratar de temática bastante atual e em constante divulgação científica, como pode ser constatado durante a busca nas bases de dados.

Na primeira fase, a busca nas bases de dados resultou em: 182 publicações para os descritores “Autismo, Ensino Médio”, 112 publicações para os descritores “Inclusão Escolar, Autismo”, e 131 publicações para os descritores “Autismo, Educação Profissional”, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Pesquisas encontradas por descritores

ESTRATÉGIA	BDTD	CAPES	GA	TOTAL
Autismo, Ensino Médio	19	146	17	182
Inclusão Escolar, Autismo	76	6	30	112
Autismo, Educação Profissional	32	95	4	131
Total	127	247	51	425

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir dos resultados da pesquisa.

Ao comparar as bases de dados, verificou-se que na BDTD constam especificamente teses e dissertações, enquanto o Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico reúnem artigos científicos, teses, dissertações, dentre outras produções.

A compilação dos dados foi feita a partir da leitura dos títulos e resumos. Adotaram-se como critérios de exclusão as pesquisas que fazem referência à alfabetização de crianças autistas, ensino fundamental, ensino superior; as pesquisas não desenvolvidas no Brasil; as publicações em língua estrangeira; as publicações relativas a área da saúde; as publicações que não se alinham ao contexto da pesquisa; as publicações repetidas nas bases de dados pesquisadas; e outros que, mesmo fazendo parte dos critérios de inclusão, estavam indisponíveis para leitura.

Na segunda fase, de seleção das pesquisas científicas, considerou-se a quantidade de informações encontradas, e definiram-se os critérios de inclusão e exclusão. Foram selecionadas 08 (oito) publicações na BDTD, 03 (três) publicações na CAPES e 04 (quatro) publicações no GA, totalizando 15 (quinze) publicações, (Tabela 2), como fontes de referência para análise de conteúdo.

Tabela 1 – Pesquisas incluídas e excluídas nas bases de dados

ESTRATÉGIA	INCLUÍDOS	EXCLUÍDOS
BDTD	8	119
CAPES	3	244
GA	4	47
Total	15	410

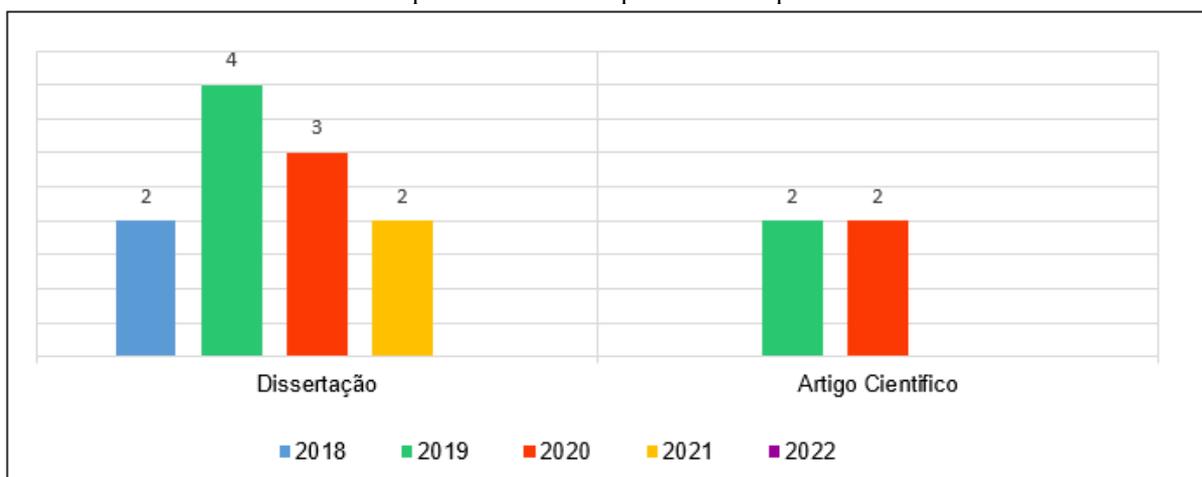
Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir dos resultados da pesquisa.

Feito o mapeamento dessas informações, construíram-se gráficos, quadros e tabelas, para ilustração dos dados coletados, favorecendo a comunicação visual dos resultados, identificando as contradições e as lacunas deixadas por outras pesquisas.

Dentre as pesquisas selecionadas, Gráfico 1, verifica-se uma predominância de pesquisas no ano de 2019, com um pequeno declínio a partir do ano de 2020. O ano de 2021

mostrou-se bastante reduzido, enquanto que, para o ano de 2022, não foram selecionadas pesquisas nas bases de dados.

Gráfico 1 – Pesquisas selecionadas publicadas no período 2018-2022



Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir dos resultados da pesquisa.

Quanto à ausência de pesquisas no ano de 2022, acredita-se que o motivo seja porque os estudos demandam um tempo considerável para publicação, pois, posteriormente à submissão, estão as etapas de: aceite, revisão, revisão por pares e a efetiva publicação na base de dados escolhida pelos autores. Sendo assim, pode-se inferir que, mesmo havendo produções científicas, estas se encontram em processo de avaliação.

Nas pesquisas selecionadas, considerando as regiões do Brasil, identificou-se 01 (uma) publicação na região Norte; 01 (uma) publicação na região Nordeste; 08 (oito) publicações na região Sudeste; 01 (uma) publicação na região Centro Oeste, e 04 (quatro) publicações na região Sul.

As regiões do Brasil possuem características distintas devido a diversos fatores como economia, clima, saúde, renda e educação. No campo educacional, observam-se diferenças acentuadas entre as distribuições regionais das pesquisas científicas. Há uma concentração maior de pesquisas na região Sudeste, seguida das regiões Sul, Nordeste, Centro Oeste, e Norte, respectivamente.

Observa-se que as regiões menos desenvolvidas tiveram o menor número de publicações. Atualmente, as regiões mais desenvolvidas no Brasil são a Sudeste e Sul. Esse desenvolvimento decorre principalmente pelo crescimento dos programas de pós-graduação e lócus de pesquisas tecnológicas, o que infere maior número de pesquisas encontradas nas bases de dados.

Quanto à forma de abordagem utilizada nas pesquisas, destaca-se a qualitativa para 11 (onze) pesquisas, sendo a autoria de: Borges, (2021); Ervilha, (2019); Frizzarini e Cargnin,

(2019); Gonzaga, (2019); Monticelli, Saiter e Pereira, (2020); Ribeiro, (2020); Santos, (2021); Silva, (2018); Silva, (2018); Vasconcellos, Rahme e Gonçalves, (2020); e Vasconcellos, (2019), totalizando 74% das informações coletadas. Ressalta-se que os métodos qualitativos possibilitam tanto a compreensão, quanto a interpretação do fenômeno.

Em 4 (quatro) das pesquisas, não foi possível identificar e/ou não foram mencionadas as informações relativas à forma de abordagem. E, também, dentre as pesquisas selecionadas para análise, não houve identificação da abordagem quantitativa.

Quanto aos objetivos da pesquisa, apenas 03 (três) das pesquisas mencionaram a metodologia utilizada.

Segundo as pesquisas, 2 (dois) dos autores: Ervilha (2019); Gonzaga (2019) optaram pela pesquisa descritiva, enquanto 01 (um) dos autores, Borges (2021) optou pela pesquisa exploratória. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva tem por objetivo estudar as características de determinada população, ou fenômeno, ou associações entre variáveis. Sendo comum nesse tipo de pesquisa haver estudos que visam fazer um levantamento de determinadas características de um grupo, observar opiniões e apresentá-las. Enquanto a pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002), tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Com relação aos tipos de pesquisa, foram selecionadas de acordo com o Quadro 1, 06 (seis) pesquisas bibliográficas; 04 (quatro) estudos de caso; 03 (três) documentais; 02 (duas) pesquisas-ação; e 02 (duas) empíricas.

Quadro 1 – Quanto aos tipos de pesquisa

TIPO DE PESQUISA	AUTORES
Pesquisa bibliográfica	Becker, (2019); Borges, (2021); Frizzarini e Cargnin, (2019); Ribeiro, (2020); Rodrigues, (2020); Santos, (2021).
Pesquisa documental	Borges, (2021); Gonzaga, (2019); Vasconcellos, Rahme e Gonçalves, (2020).
Estudo de caso	Monticelli, Saiter e Pereira, (2020); Silva, (2018); Vasconcellos, (2019); Vasconcellos, Rahme e Gonçalves, (2020).
Pesquisa-ação	Macedo, (2019); Santos, (2020).
Pesquisa empírica	Ervilha, (2019); Souza Silva, (2018).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir dos resultados da pesquisa.

Um aspecto importante a ser observado no Quadro 1 é que 02 (duas) pesquisas: Borges (2021); e Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) contemplaram dois tipos de pesquisa: documental e estudo de caso.

Os conteúdos descritos nas pesquisas selecionadas foram abordados a partir do método da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise

das comunicações que objetiva inferir os conhecimentos relativos à produção das mensagens, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo. Foi aplicada a técnica de categorização, que permite verificar a relação do conteúdo com a problemática motivadora da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise criteriosa de cada resultado encontrado, foi elaborado o Quadro 2, apresentando: Autores; Título do trabalho, Ano de publicação; Universidade e Estado onde a pesquisa foi realizada; Tipo de trabalho; Tipo de pesquisa; Base de dados (endereço eletrônico), como veremos a seguir, e, na sequência, a análise das categorias.

Para tal categorização, foram selecionadas três categorias semânticas, pertinentes à temática Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino médio, definidas a partir da leitura prévia dos documentos, sendo elas: [1] Conceito e caracterização do Autismo; [2] A educação inclusiva do autista no Brasil; [3] A inclusão do autista no ensino médio.

Quadro 2 – Levantamento das produções no período compreendido entre 2018-2022

Nº	Autor (es)	Título	Ano	Universidade / Estado	Tipo de Trabalho	Tipo de pesquisa	Bases de Dados / Endereço eletrônico
1	BORGES, Aline dos Anjos Davi	Ensino de física e autismo: articulações no ensino médio	2021	UFU / MG	Dissertação	Qualitativa Exploratória Bibliográfica Documental	GA http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31445/9/EnsinoF%3%adsicaAutismo.pdf
2	SANTOS, Neide Maria	Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo	2021	UNISANTOS / SP	Dissertação	Qualitativa Bibliográfica Questionário	BDTD https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364
3	MONTICELLI, Fernanda; SAITER, Felipe; PEREIRA, Adriana	O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no Instituto Federal do Espírito Santo	2020	UFES / ES	Artigo científico	Qualitativa Estudo de caso	GA https://www.periodicos.ufes.br/reed/article/view/32144
4	RIBEIRO, Aline de Souza	A inclusão da pessoa com deficiência : análise das políticas de inclusão dos trabalhadores autistas	2020	UNIFOR / AM	Dissertação	Qualitativa. Bibliográfica.	BDTD https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&o

		no mercado de trabalho amazonense					braCodigo=115525
5	RODRIGUES, Ana Paula Neves	Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista	2020	UEL / PR	Dissertação	Bibliográfica	BDTD http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231405
6	SANTOS, Tânia Cristina Serenini dos	Proposta de uma sequência didática para trabalhar gravitação universal com uma discente com transtorno do espectro autista	2020	UFPR / PR	Dissertação	Pesquisa ação Entrevista	BDTD http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5165
7	VASCONCELOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	2020	UFMG / MG	Artigo científico	Qualitativa Estudo de caso Documental Entrevistas	CAPES https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?format=pdf&lang=pt
8	BECKER, Kalinca Léia	Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil	2019	UFMS / RS	Artigo científico	Bibliográfica	CAPES https://doi.org/10.1590/0103-6351/4077
9	ERVILHA, Guilherme Cortez	Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no ensino médio	2019	UNESP / SP	Dissertação	Qualitativa Descritiva Empírica	GA https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182055
10	FRIZZARINI Teresinha Frizzarini ; CARGNIN Claudete	O processo de inclusão e o autismo temático institucional	2019	PUC / SP	Artigo científico	Qualitativa Bibliográfica	CAPES http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p99-109Educ.Matem.Pesq., São Paulo, v.21, n.5, pp.99-109, 2019
11	GONZAGA, Mariana Viana	Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário	2019	UFMG / MG	Dissertação	Qualitativa Descritiva Documental	BDTD https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32933
12	MACEDO, Elaine Caroline de	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	2019	UFRN / RN	Dissertação	Pesquisa-ação colaborativa	GA https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/2821

13	VASCONCELL OS, Simone Pinto	Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional	2019	UFMG / MG	Dissertação	Qualitativa Estudo de caso	BDTD https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592
14	SILVA, Keilla Christina Desidério da	Atendimento educacional especializado: uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza	2018	UNB / DF	Dissertação	Qualitativa Empírica Observação participante	BDTD https://repositorio.unb.br/handle/10482/34252
15	SOUZA SILVA, Amós de.	Percepções dos Professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno Espectro do Autismo	2018	UNIOESTE / PR	Dissertação	Qualitativa Empírica Entrevistas	BDTD https://tede.unioeste.br/handle/tede/4056

Fonte: Elaborado pelos autores (2022) a partir da análise dos dados coletados.

3.1 CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO

No Quadro 2 relacionado à primeira categoria, 12 (doze) das pesquisas selecionadas contribuíram para a abordagem do conceito e caracterização do Autismo, sendo: 1 (uma) no ano de 2021, 5 (cinco) no ano de 2020, 5 (cinco) no ano de 2019, e 1 (uma) no ano de 2018, totalizando 9 (nove) Dissertações e 3 (três) Artigos científicos.

A partir das pesquisas bibliográficas, foi possível identificar a origem do termo, a evolução do conceito do autismo e suas características. Monticelli, Saiter e Pereira (2020, p. 96) relataram em suas pesquisas que “a expressão “autismo” é utilizada há menos de um século, embora seja possível que as pessoas com autismo sempre tenham existido ao longo da história da humanidade, com outros “rótulos” ou categoria “nosográfica”.

[...] A criação do termo autismo é atribuída ao psiquiatra Plouller e data do ano de 1906, quando este promove estudos do processo do pensamento de indivíduos diagnosticados com demência; entretanto, a palavra autismo passou a ter maior disseminação em 1911 por meio dos estudos do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que utilizou o termo para identificar pacientes esquizofrênicos (Dias, 2015 *apud* Ribeiro, 2020, p. 23).

Ervilha (2019) identificou que o termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1911, para designar pacientes que apresentavam como característica ser “centrados em si mesmos”, comprovando em seus estudos tratar-se de uma síndrome nosológica com particularidades de dificuldades na interação com a realidade, na comunicação e, portanto, nas relações pessoais. Acrescenta ainda o autor que, atualmente, tanto o autismo, quanto a Síndrome de Asperger são classificados pelo termo: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do mesmo modo, a pesquisa de Vasconcelos (2019, p. 558) apontou que “o autismo foi descrito como uma categoria nosográfica, específica, na década de 1940, pelos psiquiatras Leo Kanner (Kanner, 2012) e Hans Asperger (Asperger, 2015).” Somente em 1980 foi inserido como uma nova classe de transtornos do neurodesenvolvimento. A partir da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, passou-se a adotar o termo “TEA”. Ainda, de acordo com Vasconcelos (2019, p. 56), autores ligados à Psiquiatria apresentaram diferentes conceitos para o autismo: “Leo Kanner denominou essa condição como “Distúrbios autísticos de contato afetivo”; [...] Hans Asperger o definiu como “psicopatia autística”.

Segundo a pesquisa de Gonzaga (2019, p. 21), “o autismo foi classificado em 1943, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner estudou o caso de 11 crianças que apresentavam sintomatologia comum e que foram diagnosticadas com Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”.

As crianças descritas por Kanner apresentavam comportamentos e sintomas semelhantes, como a preferência em manterem-se sozinhas, o isolamento, a inabilidade em manter relações sociais como o esperado para idade, a falta de percepção do que acontece ao seu entorno, o desenvolvimento atípico de linguagem, o atraso na fala ou ausência de intenção comunicativa recíproca e pouca espontaneidade. Kanner também observou a presença de ecolalia, literalidade e tendência em perceber fragmentos em detrimento da percepção do todo. Relatou presença de sensibilidades tátil, alimentar e auditiva, engajamento em manter rotinas e desorganização diante de alterações nos rituais estabelecidos. Observou, ainda, que as crianças eram dotadas de boa potencialidade cognitiva e boa memória (Gonzaga, 2019, p. 21).

De acordo com Ervilha (2019, p. 12), as publicações sobre o autismo por Kanner “tornaram-se referências para estudos sobre os mecanismos de desenvolvimento desta condição”. Santos (2021) esclarece que, a partir dos estudos de Kanner, outros estudiosos deram continuidade à pesquisa, na tentativa de encontrar as causas e origens da síndrome, formulando conceitos sobre a origem do autismo a partir das observações e experiências com essas pessoas.

Na pesquisa de Santos (2020), observaram-se duas definições de outros autores para o termo autismo:

Segundo Marques (1998): “[...] o termo autismo provém da palavra grega “autos” que significa “próprio/eu” e Ismo que traduz uma orientação ou estado, mas na atualidade o termo recebe o nome de Transtorno do Espectro do Autismo nos diagnósticos de tratamento mental.

Suplino (2005) relata: “[...] o autismo é um problema neurobiológico que se manifesta normalmente em crianças antes dos dois anos e meio de idade e quanto a prevalência é mais comum em meninos que em meninas. (Santos, 2020, p. 15-16).

Orrú (2010, p. 17 *apud* Rodrigues, 2020, p. 21) traz a definição de autismo como sendo uma palavra “de origem grega (autós), que significa por si mesmo. Trata-se um termo usado

dentro da psiquiatria, para determinar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”.

Seguindo essa linha de pensamento, Ribeiro (2020, p. 23) acrescenta que a palavra “autismo” é conceituada no dicionário de psiquiatria como o “ensimesmamento psicótico do sujeito em seu mundo interno e a ausência de qualquer contato com o exterior”, que, segundo o autor, pode chegar inclusive ao mutismo.

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), nome técnico do autismo, são condições neurobiológicas, caracterizadas por dificuldade de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos (Santos, 2021, p. 41).

Acrescenta Santos (2021) que, por ser um transtorno tão abrangente, envolve não só um tipo, mas muitos subtipos, usa-se o termo “espectro”, devido a uma variedade de condições relacionadas a outros comprometimentos e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades, como por exemplo: o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Esquizofrenia, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), Depressão, Ansiedade, Deficiência Intelectual, Déficit de Linguagem, Epilepsia, e também doenças genéticas, transtornos gastrointestinais, distúrbios de sono e comprometimento motor.

Ribeiro (2020, p. 27) apresenta a classificação do autismo, segundo a Organização Mundial Saúde (OMS), na categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento, descrito como: “grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. (OMS, 2007, p. 367). Assim, o autor esclarece que o TEA passou a ser explicado como um conjunto de transtornos que comprometem a qualidade das funções cognitivas e executivas.

O TEA, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), descrito na pesquisa de Macedo (2019, p. 16),

pertence ao grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, e é caracterizado por um conjunto extenso e heterogêneo de sinais clínicos, entre os quais: prejuízos nas habilidades sociocomunicativas, repertório restrito de atividades e interesses e comportamentos estereotipados.

Esta condição está associada a uma escala de dificuldades e capacidades, desde quadros mais graves a quadros leves, que, em alguns casos, não são identificadas na pessoa. Torna-se importante destacar também que a prevalência do transtorno é maior em pessoas do sexo masculino, na proporção de 5 (cinco) para 1 (uma) pessoa do sexo feminino.

Dourado (2012, *apud* Frizzarini; Cargnin, 2019, p. 103) aborda, por sua vez, que três importantes teorias psicológicas tentaram explicar o autismo.

- Teoria da Mente: a pessoa autista é incapaz de atribuir estados mentais as outras pessoas, ou seja, esta teoria investiga a habilidade que as pessoas têm de compreender seus próprios estados mentais e dos outros, com a finalidade de inferir um comportamento.
- Teoria do Déficit nas Funções Executivas: a pessoa com autismo é incapaz de controlar voluntariamente suas ações, atenção e pensamento, apesar da elevada capacidade intelectual.
- Teoria da Coerência Central Fraca: por meio desta teoria é possível explicar porque o autista se sai melhor que as pessoas típicas em testes, no entanto, o autista tem dificuldade de interagir diversas informações do ambiente de forma coerente e com significado. Essa disfunção faz com que o autista tenha a atenção aos detalhes, a insistência em rotina as obsessões e até algumas habilidades especiais.

Nesse contexto, Dourado (2012, *apud* Frizzarini; Cargnin, 2019, p. 104) concluiu que “o elo que falta para unir estas três teorias, seria o ‘eu consciente de si mesmo’ e que está dormindo nos autistas, enquanto os outros “eus” executivos podem ser produtivos, autodisciplinados e aprender com o tempo a controlar impulsos”, o que comprova, segundo o autor, que o autismo é causa de uma série de anomalias sutis no desenvolvimento cerebral, limitadas a apenas algumas funções cerebrais.

Do mesmo modo, para Souza Silva (2018, p. 13), “o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com níveis e manifestações muito variáveis, que pode ter tanto causas genéticas como ambientais”. Geralmente surge no começo da infância, persistindo até a fase adulta. Os sintomas se encontram dentro de três categorias: comunicação, com atraso na linguagem; socialização, em que o desenvolvimento social é mais lento, não sorri e não estabelece contato visual; e comportamento motor caracterizado por ações compulsivas e movimentos repetitivos e estereotipados.

A pesquisa de Silva (2018, p. 146) traz as características apresentadas pelas pessoas com TEA, segundo a Lei nº 12.764/2012, artigo 1º:

[...] § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada se: I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º Pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Nesta categoria, foram apontadas, nas pesquisas selecionadas, as contribuições de diferentes autores traçando uma abordagem do conceito e categorização de autismo. Percebemos, nas pesquisas selecionadas, que os autores consideram o autismo como sendo um transtorno de diagnóstico complexo, em parte por não ser notado um atraso intelectual em pessoas com TEA, e principalmente devido aos sintomas apresentados serem muito similares a outros transtornos.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO AUTISTA NO BRASIL

No Quadro 2, relacionado à segunda categoria “A educação inclusiva do autista no Brasil”, foram selecionadas 14 (quatorze) pesquisas, das quais 2 (duas) foram publicados no ano de 2021, 4 (quatro) no ano de 2020, 6 (seis) no ano de 2019 e 2 (dois) no ano de 2018. No total, foram publicados 3 (três) Artigos científico e 11 (onze) Dissertações nesta categoria.

Em 1961, com a criação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi possível organizar o ensino público, instituir as escolas de grau médio, abrangendo cursos secundário, técnicos (industrial, agrícola e comercial), e de formação de professores para o ensino primário. Assim, a LDB de 1961 traz no Título X, artigo 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (Brasil, 1961).

Posteriormente, a referida LDB foi revogada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDB em vigor traz a garantia “nos dias de hoje, para fins de direito, a inclusão de todos os estudantes na escola. Todavia, nem sempre as crianças e jovens com necessidades especiais puderam de matricular e frequentar a educação regular, até a finalização escolar” (Monticelli; Saiter; Pereira, 2020, p. 98).

Aranha (2001, *apud* Macedo, 2019, p. 19) apontou que historicamente um dos maiores avanços para o processo de escolarização de educandos com deficiência em contextos regulares de ensino foi a partir da promulgação da LDB nº. 9.394/96, pois, em seu capítulo V, Art. 58, reconhece a Educação Especial como modalidade de educação escolar (Brasil, 1996).

De acordo com a pesquisa de Ribeiro (2020), os movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formatação de políticas de integração e educação inclusiva. Assim, os instrumentos legais trazem ao debate a necessidade de instituir políticas públicas efetivas e organizadas para as pessoas com TEA nos espaços escolares e na vida em sociedade. Do mesmo modo, para Borges (2021), a inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada

da luta pela transformação da educação brasileira como um todo, pois as ações inclusivas precisam ser organizadas e repensadas para que não ocorram exclusões dentro do sistema educacional, aumentando o índice de evasão escolar.

Silva (2018) discute em sua pesquisa que na educação inclusiva não há espaço para segregação, mas, sim, para adaptações, respeito e igualdade, considerando um e outro na perspectiva de aprenderem juntos e em colaboração. Nesse contexto, Santos (2020) argumenta que, “de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de 1996,

[...] a educação inclusiva chega para quebrar esse paradigma de exclusão. Cumprindo os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, que expressa em seus (art. 206, inciso I) que alunos especiais devem receber atendimento especializado nos estabelecimentos de ensino os quais devem ser gratuitos, obedecendo às capacidades e especificidades de cada um e que o Estado deve oportunizar essa educação atendendo as especificidades de cada criança (Brasil, 1996).

A pesquisa de Vasconcellos (2019) apresenta a legislação e as políticas públicas nacionais, com ênfase na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece como dever do Estado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (BRASIL, 1988). Ainda, a referida autora apresenta a definição do público-alvo da Educação Especial, conforme o artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009:

[...] II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2009).

Melo (2007, p. 28, *apud* Santos (2020, p. 17) identificou que “[...] é possível que nas escolas existam casos não diagnosticados de crianças com autismo, devido as dificuldades e diferenças podem estar sendo rotuladas de indisciplinadas, desorganizadas se limites, e lentas”.

Para Becker (2021, p. 1021) “o tipo de deficiência pode afetar de diferentes formas, a probabilidade de o jovem estudar, trabalhar ou procurar emprego”. Considerando as limitações de um jovem com deficiência intelectual, ele tem mais dificuldades de realizar as atividades convencionais de estudo, e de encontrar trabalho, se comparado a um jovem com deficiência física, por exemplo.

Ressaltam Frizzarini e Cargnin (2019) que as necessidades do processo de inclusão vão além das oferecidas pelas instituições federais de ensino no Brasil, pois estas instituições têm seus currículos oficiais fortalecidos por um ensino de qualidade, porém sem nenhuma preparação para a inclusão de estudantes com deficiência.

Santos (2021, p. 34) reforça a necessidade de propor uma reflexão a partir do diálogo com a comunidade escolar, sobre os processos de exclusão no âmbito educacional, e como este indivíduo está situado não só na escola, mas também na sociedade, pois “a inclusão dos estudantes com TEA na escola é uma inserção educativa e social e a comunidade escolar deve dialogar sobre as estratégias pedagógicas para o acolhimento e a inclusão desses estudantes”, considerando que uma escola inclusiva deve reconhecer e também respeitar as diferenças.

Nesse sentido, Ervilha (2019, p. 14) destaca que a maior dificuldade enfrentada para a inclusão de qualquer estudante são “as práticas de ensino que estão sendo adotadas no ensino regular”. E que não cabe ao ensino regular excluir ninguém, já que todos têm garantido por lei o acesso e a permanência nas escolas para desenvolver suas potencialidades e atender as suas necessidades de inclusão.

Um grande avanço na legislação em favor das pessoas com TEA foi com a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. De acordo com essa Lei, essas pessoas passaram a ser consideradas pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Gonzaga (2012, p. 45-46) destaca em sua pesquisa que o Ministério da Educação (MEC), expediu a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, com orientações e ações para implementação da referida Lei nas instituições de ensino. Apresenta diretrizes para formação continuada de professores, e ações para o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes autistas dentro das escolas. Dentre as orientações, o autor cita:

- a. Foco no investimento do processo de escolarização do aluno;
- b. Organização da rotina diária, abrangendo mediação pedagógica e também de recreação, alimentação, dentre outras recorrentes no contexto escolar;
- c. Organizar e priorizar atividades compartilhadas com os demais estudantes;
- d. Proporcionar o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais;
- e. Flexibilização nas avaliações, com foco no desenvolvimento do indivíduo;
- f. Incluir a família no processo de escolarização do estudante;
- g. Intervir no desenvolvimento global do estudante;
- h. Proporcionar a comunicação funcional do estudante;
- i. Manter-se em contato com os profissionais da área clínica que atendem o estudante;
- j. Flexibilizar diante das especificidades social, emocional e intelectual do estudante;
- k. Monitoramento do desempenho dos estudantes diante do fazer pedagógico;
- l. Administrar os recursos da Tecnologia Assistiva, em casos de necessidade;
- m. Elaboração de um plano de atendimento que vise a organizar o atendimento educacional especializado de maneira individual, buscando eliminar barreiras e proporcionar o desenvolvimento do estudante. (Brasil, 2013).

De acordo com Souza e Silva (2018), a inclusão e escolarização de estudantes com TEA têm sido um dos grandes desafios da educação atualmente. Pesquisas têm demonstrado que a trajetória escolar de estudantes com TEA frequentemente não se completa; na maioria dos

casos, o estudante não progride de nível e etapas como os demais, e o acesso ao AEE geralmente é restrito, pois faltam ao professor o profissional de apoio e o professor auxiliar, além de uma formação adequada capaz de prover o profissional de conhecimentos para promover estratégias que incluam esses estudantes.

A pesquisa de Macedo (2019, p. 14) “discute a preparação dos docentes dos Institutos Federais para, adequadamente, escolarizar o preparo o jovem com autismo para a vida profissional”. Pois, de acordo com Pacheco (2011, *apud* Macedo, 2019 p. 14-15), nos Institutos Federais, a educação técnica e profissional “é referência em termos de ensino e formação para a cidadania, e ao mesmo tempo, para a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho”, e precisa ser assim para todos os estudantes.

Nesta categoria, constatamos que o Brasil busca seguir uma tendência mundial no sentido de oferecer melhores condições de acesso às escolas para as pessoas com deficiência. Verificamos, ainda, que há um descrédito por parte dos professores, e a inclusão escolar, apesar de estar prevista em leis, nem sempre ocorre com qualidade, devido à falta de articulação entre escola e sociedade para garantir a observância dessas leis. Por esse motivo, em muitas situações, os estudantes com TEA têm o seu processo de ensino e aprendizagem prejudicados, porém, com a intervenção dos professores e recebendo os recursos adequados, sua escolarização é possível, porém, desafiadora.

3.3 A INCLUSÃO DO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO

No Quadro 2, relacionado à categoria “A inclusão do autista no ensino médio”, foram encontradas 12 (doze) pesquisas. Destas, 1 (uma) foi publicada no ano de 2021, 4 (quatro) no ano de 2020, 5 (cinco) no ano de 2019, e 2 (duas) no ano de 2018. No total, foram selecionadas 8 (oito) dissertações e 4 (quatro) artigos científicos.

A reformulação na composição curricular e na organização do ensino médio nacional instaurada pela Medida Provisória nº 746/2016 foi discutida na pesquisa de Rodrigues (2020), dentre outras discussões relacionadas à educação especial. Identificou-se em escolas que tenham matriculados estudantes com TEA a ausência de professores de apoio especializados em Educação Especial. Posteriormente, essa Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.145 de 16 de fevereiro de 2017, a qual instituiu a Política de fomento à implementação de escolas do ensino médio em tempo integral.

De acordo com Macedo (2019), após o término da escolarização e o ingresso na vida adulta, em que ambos formam um período marcadamente crítico para qualquer estudante, podem ser ainda mais penosos para jovens com TEA, pois foram os que enfrentam maior

dificuldade de inserção no mundo do trabalho, “geralmente associada a discriminação e a falta de informação” (Becker, 2019, p. 1036).

Os estudos de Goessler (2016, *apud* Vasconcellos, 2019, p. 39-40) apontaram que “o percurso de interrupções na escolarização de estudantes com TEA se repetia também na educação profissional, e a maioria não finalizam o curso técnico”. Considerando as especificidades que os autistas apresentam, faz-se necessária uma reflexão sobre como as práticas escolares podem ser mais acessíveis a esses estudantes. Justifica tal argumento Borges (2021, p. 91), por considerar que “no movimento inclusivo, é importante compreender que os ritmos de aprendizagem diferem entre os estudantes, sejam eles com deficiências ou não”.

A pesquisa de Monticelli; Saiter; Pereira, 2020, realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), trouxe os seguintes questionamentos: 1) O estudante com autismo consegue aprender? 2) Como o jovem com autismo aprende? 3) Como trabalhar com atividades em grupo? 4) Como se comportar em sala de aula?

Diante desses questionamentos, é fundamental promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola, de modo a se adaptar ao estudante, pois cada um apresenta formas diferentes de expressar o autismo e cada comportamento deve ser avaliado no seu contexto.

De acordo com pesquisa realizada nas instituições de ensino do estado do Paraná, ao proporcionar a inclusão de estudantes com TEA, alguns encaminhamentos foram dados nas aulas de matemática: “priorizar utilização de materiais manipuláveis e/ou recursos gráficos; elaborar tarefas com enunciados simples e objetivos; para tarefas individuais, estabelecer roteiros com instruções diretas; e levar em consideração o interesse do estudante para propor atividades”. (Frizzarini; Cargnin, 2019, p. 107). Segundo os autores, nessas pesquisas, observaram-se lacunas em relação à aprendizagem matemática por estudantes com TEA, como, por exemplo, o ensino dos números complexos e álgebra.

A pesquisa de Borges (2021) destaca que, ao proporcionar condições de aprendizado e atividades colaborativas, podemos conceber novas perspectivas para as áreas profissionais voltadas às áreas científicas e tecnológicas, onde sabemos que há o interesse do estudante autista. Para tanto, segundo a autora “é preciso que as ações pedagógicas tenham adequado respaldo teórico e empírico, para que sejam efetivas” (Borges, 2021, p. 119), para que o aprendizado seja consolidado. Pois, de acordo com Ervilha (2019, p. 24), “os estudantes com TEA apresentam potencial inexplorado e muitas vezes subvalorizado ao longo do ensino médio”.

Macedo (2019) buscou caracterizar o processo de escolarização de estudantes com TEA no Ensino Médio, Superior e Educação Profissionalizante com a proposta de uma consultoria colaborativa para formação de docentes no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Nessa pesquisa, identificaram-se lacunas nas formações iniciais, e falta de formação continuada de professores. E ainda que 73% desses professores não receberam formação para a Educação Especial no decorrer de suas carreiras.

Santos (2020, p. 45) apontou, que nas entrevistas realizadas para a sua pesquisa, “os professores questionaram a maneira que os governantes agem em relação à inclusão de estudantes especiais na educação básica e apontam que a escola não está preparada para receber essas crianças e jovens, pois faltam infraestrutura e capacitação profissional”. E também que o número elevado de estudantes em sala de aula dificulta o trabalho e impossibilita a aprendizagem, não sendo possível ensinar de maneira individualizada ao estudante com TEA sem a intervenção do professor de apoio especializado. Por outro lado, a autora identificou nesta pesquisa os avanços de uma estudante com TEA em relação aos conteúdos iniciais da disciplina de física, compreendendo os caminhos percorridos por ela quanto à matéria desenvolvida, por meio de elaboração de mapa mental, apresentando indícios de que havia concretizado o aprendizado.

Silva (2018), por meio de pesquisa empírica feita com professores do ensino médio de turmas inclusivas em escolas do Distrito Federal, buscou o entendimento desses professores em relação ao AEE disponibilizado nas escolas, a fim de fornecer a essas escolas subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas e favorecer os processos de formação continuada dos docentes na perspectiva da inclusão.

Souza Silva (2018) identificou em suas pesquisas que “a faixa de idade de 13 a 22 anos, apesar de defasada em relação aos estudantes não especiais, é satisfatória para os padrões de estudantes com autismo, pois, em geral, poucos chegam ao ensino médio”. O baixo número de estudantes com TEA na sala de aula comum segue no caminho inverso do aumento do número de diagnósticos a cada ano. Identificou ainda que o aumento do número de diagnósticos do TEA nos últimos vinte anos ocorreu, principalmente, devido a uma maior vigilância e identificação pela família, professores e médicos.

Acredita-se que, por ser uma característica inerente às pessoas com TEA, as relações interpessoais entre os estudantes podem ser vistas como um indicador do nível de inclusão escolar. Nessa categoria, foi possível observar que muitos estudantes com TEA não concluem o ensino médio, e que o processo de escolarização é incompleto, possuem alta taxa de evasão e problemas administrativos na gestão escolar, sendo esse então o grande desafio das políticas públicas educacionais na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de revisão sistemática de literatura, percebe-se, pelo recorte temporal de teses, dissertações e artigos científicos, que as pesquisas mostraram um cenário de implementação de políticas públicas. Contudo, persiste a falta de preparo dos profissionais da educação nos espaços escolares em relação às diferentes deficiências, bem como à educação inclusiva.

Como são muitas as particularidades dos estudantes com deficiência, especialmente os estudantes com TEA, observa-se que as escolas ainda necessitam de tempo para realizar as adequações necessárias, como, por exemplo, investir na formação continuada de seus professores, nas salas de AEE, além da aquisição de tecnologias assistivas. No entanto, em alguns casos, as escolas esperam receber o estudante com deficiência para depois fazer as adequações necessárias, e qualificar os profissionais responsáveis, de modo que esse estudante acaba tendo o seu aprendizado prejudicado ao longo dos anos.

De acordo com as pesquisas, observou-se que cabe ao professor a maior fatia de responsabilidade, na maioria das vezes. Contudo, a falta de formação continuada para a educação inclusiva se mostra como o maior impasse para o êxito dos estudantes com TEA.

Portanto, para que essa implementação se concretize, faz-se necessário ter um parâmetro para a gestão educacional, e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças. E, ainda, estabelecer articulação entre os professores da sala de aula comum e os profissionais da sala de recursos multifuncionais ou sala de AEE, de forma a complementar ou suplementar a aprendizagem desses estudantes, auxiliando para a eliminação de barreiras, numa transformação significativa para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, P. M. R. Autismo. *Revista Educação Pública*. Fundação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 1-3. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/40/autismo>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BECKER, K. L. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil. *Nova Economia*. 2019, v. 29, n. 3, pp. 1009-1039. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4077>. Acesso em: 28 maio 2022

BORGES, A. dos A. D. *Ensino de física e autismo: articulações no ensino médio*. 2021, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31445/9/EnsinoF%c3%adsicaAutismo.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 24/2013/MEC /SECADI/DPEE*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educ. Especial, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009*.

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

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

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *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: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.145 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 06 jun. 2022.

ERVILHA, G. C. *Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino*. 2019, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182055>. Acesso em: 04 maio 2022.

FRIZZARINI, S. T. CARGNIN, C. O processo de inclusão e o autismo temático institucional. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, v. 21, n. 5, p. 99-109, 6 nov. 2019.

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

GONZAGA, M. V. *Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário*. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32933/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Mariana%20Viana%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

MACEDO, E. C. de. *Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)*.

2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28251>. Acesso em: 04 maio 2022.

MONTICELLI, F. F. SAITER, F. PEREIRA, A. O trabalho colaborativo e o atendimento educacional especializado aos alunos com autismo no Instituto Federal do Espírito Santo. v. 5 n. 10 (2020): *Revista Educação Especial em Debate*, v. 5, n.10, p. 94-111, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32144>. Acesso em: 04 maio 2022.

RIBEIRO, A. de S. *A inclusão da pessoa com deficiência: análise das políticas de inclusão dos trabalhadores autistas no mercado de trabalho amazonense*. 2020, 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado em Direito Constitucional. Manaus, 2020. Disponível em:

<https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=11552> 5. Acesso em: 04 abr. 2022.

RODRIGUES, A. P. N. *Caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista*. 2020, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. Londrina, 2020. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231405>. Acesso em: 02 maio 2022.

SANTOS, N. M. *Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo*. 2021. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2021. Disponível em:

<https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 04 maio 2022.

SANTOS, T. C. S. dos. *Proposta de uma sequência didática para trabalhar gravitação universal com uma discente com transtorno do espectro autista*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5165>. Acesso em: 04 maio 2022.

SILVA, K. C. D. da. *Atendimento educacional especializado: uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza*. 2018, 181 p. Dissertação (Mestrado

Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34252>. Acesso em: 22 maio 2022.

SOUZA SILVA, A. de. *Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno espectro do autismo*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4056/5/Amos_de_Souza_Silva_2018.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

SOUZA, E. dos S.; FERRETE, R. B. *Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica*. 1. ed. 103 p., Aracaju: Edifs, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1448>. Acesso em: 07 maio 2022.

VASCONCELLOS, S. P. *Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional*. 2019, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação., Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592>. Acesso em: 14 maio 2022.

VASCONCELLOS, S. P. RAHME, M. M. F. GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 555-566, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?lang=pt#>. Acesso em: 06 maio 2022.

SOBRE OS AUTORES

Fidelina Maria Candido Pinto é graduada em Administração pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC, Especialização em Gestão Pública pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá - FIJ. Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM campus Uberaba Parque Tecnológico. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM campus Uberaba Parque Tecnológico.

Email: fidelina@iftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8384-7682>

Anderson Claytom Ferreira Brettas possui graduação em Ciências Sociais (UFMG), licenciatura em História (Simonsen), especialização em Ciência Política (UFF), mestrado e doutorado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Realizou estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica).

Email: andersonbrettas@iftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3428-6513>

*Recebido em 10 de maio de 2023
Aprovado em 16 de setembro de 2024
Publicado em 11 de dezembro de 2024*