

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação. Vol.37 - N.01 (JAN /JUL) / 2022
ISSN: 2178-7476



INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen
AMA – Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia
<https://orcid.org/0000-0002-3806-8911>

Xênia de Castro Barbosa
IFRO – Campus Porto Velho Calama
<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Josélia Fontenele Batista
IFRO – Campus Porto Velho Calama
<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

RESUMO: Este artigo discute a temática da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, ponderando sobre as possibilidades e desafios dessa inclusão, em geral, e na Educação Profissional e Tecnológica, em particular. O estudo foi desenvolvido em abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa bibliográfico-documental. A aquisição dos dados ocorreu de forma virtual, mediante acesso à base de dados do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Concluiu-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda adaptações didáticas e pedagógicas e o compromisso social de todos os envolvidos no processo educativo, em especial dos profissionais da educação, família, sociedade e formuladores de políticas públicas. Essa inclusão é efetiva quando o estudante com TEA obtém avanços (ainda que modestos e parciais) nos processos de aprendizagem, socialização, autocuidado e compreensão das dimensões da cidadania. Identificou-se, ainda, a necessidade de ampliação dos estudos sobre a temática, em especial no que se refere ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, pois o avanço dos estudos na área poderá contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de inclusão desses estudantes nessa modalidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Inclusão, TEA.

ABSTRACT: This article discusses educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder - ASD, pondering the possibilities and challenges of this inclusion, in general, and in professional and Technological Education, in particular. The study was developed in a qualitative approach, based on the bibliographic-documentary research method. Data acquisition occurred virtually, through access to the database of the Catalogue of Dissertations and Theses of the Coordination of Higher Education Personnel (CAPES). It was concluded that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder demands didactic and pedagogical adaptations and the social commitment of all those involved in the educational process, especially education professionals, family, society and public policy formulators. This inclusion is effective when students with ASD obtain advances (although modest and partial) in the processes of learning, socialization, self-care and understanding of the dimensions of citizenship. It was also identified the need to expand studies on the subject,

especially with regard to the field of Professional and Technological Education, because the advancement of studies in the area may contribute to the improvement of the processes of inclusion of these students in this educational modality.

KEYWORDS: Education, Teaching, Inclusion, ASD.

Introdução

Com o advento do paradigma da Educação Inclusiva, na segunda metade do século XX, o acesso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às instituições regulares de ensino vem sendo ampliado de maneira significativa (VASCONCELLOS, RAMHE; GONÇALVES, 2020).

No Brasil, dados, do Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021), informam que o percentual de estudantes com Deficiência, TEA e Altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino. Na faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de alunos incluídos no ano de 2017 era de 90,8% e, em 2021, esse percentual passou para 93,5% (INEP, 2021). De igual modo, no referido quinquênio, a inclusão de estudantes com Deficiência, TEA e Altas habilidades na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganhou destaque: nos cursos profissionalizantes subseqüentes ao ensino médio e nos concomitantes ao ensino médio, 99,5% dos estudantes com esse perfil estão inclusos em classes regulares.

Embora esses avanços sejam relevantes e indiquem progresso no que diz respeito à posição do direito à educação, franquear o acesso, embora seja condição necessária, não é suficiente para a inclusão e o êxito educacional desses estudantes, visto que as diferenças que lhes constituem requerem, muitas vezes, adaptações didáticas e pedagógicas específicas e Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, complementar ou suplementar ao atendimento que é ofertado nas classes regulares, onde têm a oportunidade de conviver e aprender com a diversidade (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Desse modo, ao passo em que se entende que a inclusão desses estudantes em classes regulares é positiva para todos, uma vez que favorece o convívio social, a compreensão e valorização da diversidade humana e a aprendizagem conjunta, pondera-se que essa ampliação do número de matrículas nas classes regulares, aliada à redução das salas e serviços de AEE precisa ser vista com cuidado, pois pode representar um prejuízo para os estudantes com maior comprometimento, que não têm as suas necessidades educacionais plenamente atendidas nas classes regulares e precisam do AEE como recurso adicional para a sua formação. Em muitos casos, a oferta de AEE é condição para o êxito escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas que estão matriculadas nas classes regulares.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivos colaborar para a reflexão acerca dos desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica e para a redução do vazio bibliográfico sobre o tema no que diz respeito a essa modalidade educacional. O método que deu sustentação à investigação foi o bibliográfico-documental. Antes de esboçarmos as reflexões específicas do campo educacional, contudo, apresentaremos breves informações sobre a categoria nosográfica implicada neste estudo, a saber, o autismo.

O autismo “é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades” (SURIAN, 2010, p. 10). Trata-se de uma síndrome de amplo espectro, que abrange uma variedade de manifestações referentes às limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, com diferentes níveis de gravidade (APA, 2014), e de causas ainda não completamente esclarecidas (FADDA; CURY, 2016).

No que se refere às explicações causais do autismo, de acordo com Vasconcellos (2019, p. 15), “as diferentes concepções teóricas buscam explicar a origem dessa condição, a partir de fa-

1 O Atendimento Educacional Especializado, segundo o Decreto Nº 7.611/2011, consiste em “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Esses recursos e atividades devem ser ofertados em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino regular para os alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação.

tores genéticos, biológicos, ambientais, relacionais ou por meio da concepção da neurodiversidade humana”. Em relação à gravidade das manifestações, a 5ª Edição do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014), esclarece que as manifestações podem variar ao longo do tempo e de acordo com o contexto vivenciado pelas pessoas diagnosticadas. O referido manual inseriu na categoria “Transtorno do Espectro Autista” o Transtorno Global de Desenvolvimento, a Síndrome de Asperger e o Autismo, propriamente dito (APA, 2014). Nesse sentido, o TEA refere-se a um conjunto variado de transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por limitações sociocomunicativas e comportamentais. Destaca-se que no Brasil, até o momento, as políticas educacionais e as avaliações de larga escala ainda consideram o TGD de modo separado do TEA.

As características do TEA podem ser notadas desde a infância e a prevalência é maior em pessoas do sexo masculino. No Brasil, não existem dados oficiais sobre a quantidade de pessoas com TEA, todavia, foi aprovada a Lei 13.861/2019 (BRASIL, 2019), que estabeleceu que os próximos censos demográficos do IBGE deverão incluir dados sobre o autismo.

Apesar da falta de informações estatísticas, sabe-se que as manifestações específicas do TEA limitam a rotina das pessoas que o apresentam, podendo predispor-las à ansiedade e à depressão, dificultar a aprendizagem escolar e a participação na vida em sociedade. Tais manifestações, contudo, podem ser atenuadas com programas adequados de intervenção psicoeducativa (SURIAN, 2010). Para além das intervenções especializadas, é fundamental que a sociedade como um todo se empenhe em promover a inclusão.

Quanto ao estado da arte acerca da temática “inclusão educacional de estudantes autistas na EPT”, são escassos os trabalhos acadêmicos sobre o tema.

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

Em que pese a excelente qualidade da literatura especializada, esta se concentrou - como é de praxe nos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*- sobre aspectos particulares e específicos, sem a pretensão de abranger as múltiplas dimensões do problema. Desse modo, entende-se relevante ampliar as pesquisas sobre o tema, de modo a esclarecer os principais pontos que permanecem nebulosos: o acesso desses estudantes ao Ensino Médio Integrado (que não foi reportada pelo último Censo Escolar – o qual considerou apenas as matrículas nas modalidades Subsequente e Concomitante); o panorama da evasão e do êxito escolar desses estudantes, o acompanhamento de egressos e a situação de empregabilidade; os desafios cotidianos enfrentados por estudantes autistas e por seus professores e profissionais de apoio escolar na EPT; a relação família e escola, as condições de acesso ao AEE no âmbito das escolas de EPT públicas e privadas; as metodologias que têm favorecido o êxito escolar desses estudantes, dentre outros aspectos.

Percurso Metodológico

Com a finalidade de explorar o tema “inclusão escolar” e, de forma mais específica, a “inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista”, optou-se, neste estudo, por uma abordagem qualitativa, com suporte no método da pesquisa bibliográfico-documental.

A coleta de dados foi realizada com base em livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções. Primeiramente, procedeu-se ao levantamento e análise de obras bibliográficas, em língua Portuguesa, que trataram da temática inclusão escolar e inclusão escolar do aluno com TEA. Tais obras foram lidas e fichamentos foram desenvolvidos. Na sequência, iniciou-se a leitura atenciosa dos documentos oficiais concernentes ao tema e, ato contínuo, seus

fichamentos. Os documentos analisados foram serializados por tipo e data. Por fim, os esforços foram direcionados para pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES.

Na pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizamos descritor “Autismo”, e os seguintes refinamentos: temporal (2015 a 2021), delimitação à área de Ciências Humanas, área de concentração Educação, o que resultou em 107 trabalhos acadêmicos defendidos em programas de pós-graduação brasileiros reconhecidos pela CAPES, dos quais: 23 teses e 84 dissertações.

Ao proceder a leitura flutuante dos 107 trabalhos, foi possível identificar que 23 eram voltados apenas à inclusão de crianças, que 09 não possuíam divulgação autorizada (não estavam disponíveis para leitura), 04 se referiam apenas ao atendimento em salas de AEE e 63 abordavam temas muito específicos, como Planejamento Educacional Individualizado (PEI), metodologias assistivas, *softwares*, jogos, comunicação alternativa, entre outros, em contextos da educação básica e da Educação Superior, mas sem vinculação com a Educação Profissional e Tecnológica, por isso não foram considerados neste estudo. Com isso chegamos a um número pequeno de pesquisas que se reportaram, de maneira direta à inclusão de autistas na EPT: apenas 08 (oito), sendo 03 (três) teses e 05 (cinco) dissertações. Desses trabalhos, somente o de Vasconcellos (2019) abordou, de forma direta, a problemática da inclusão de estudantes autista na EPT em curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico. O referido trabalho, contudo, não possuía divulgação autorizada pela CAPES, de modo que foi preciso buscá-lo no repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. Maiores informações sobre esses trabalhos podem ser encontradas no quadro abaixo e nas discussões que serão apresentadas no tópico seguinte.

Quadro 1: Bibliometria da inclusão educacional de estudantes autistas na EPT, Brasil, 2021

NÍVEL	ANO	TÍTULO	CONCEITO CHAVE	AUTOR
Doutorado	2018	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.	Escolarização do estudante com TEA.	Marly Oliveira Barbosa
Doutorado	2018	Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia.	Prática docente universitária junto aos estudantes da educação especial e formação de professores para Educação Básica.	Marlene Rodrigues
Doutorado	2017	A Escolarização Do Aluno Com Autismo No Ensino Médio No Contexto Das Políticas De Educação Especial No Estado Do Espírito Santo.	A escolarização dos estudantes com autismo no ensino médio.	Fernanda de Araújo Binatti Chiotte
Mestrado	2018	A Inclusão Escolar De Um Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista: Condições Concretas No Contexto Da Escola Privada Itatiba.	Processo concreto de escolarização de aluno com TEA.	Fernanda Osório Mendina Niles
Mestrado	2017	Prática Pedagógica do Professor Com o Aluno Autista no Contexto da Escola Inclusiva.	Prática pedagógica na perspectiva da inclusão da pessoa autista.	Janiby Silva de Oliveira
Mestrado	2017	A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo, da Educação Básica À Educação Superior: Desafios e Possibilidades.	Processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior.	Dulcimar Lopes Carvalho
Mestrado	2016	A Comunicação Casa-Escola No Contexto Da Inclusão De Pessoas Com TEA.	A família e a sua presença de forma contínua para o desenvolvimento da pessoa com TEA na escola.	Tânia Santana de Almeida

Mestrado	2019	Práticas Educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional	Práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT, a partir da percepção do próprio estudante, de seus pais e dos docentes envolvidos no processo.	Simone Pinto Vasconcellos
----------	------	---	--	---------------------------

Fonte: KOKKONEN (2020). Organizado com base em dados coletados no site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/em> em 18 Jun. de 2020.

A carência de estudos acerca da inclusão escolar de estudantes autistas revela uma cultura de exclusão que tem, ao longo do tempo, invisibilizado pessoas com TEA e negligenciado suas demandas, salvo raras e pontuais exceções. Por outro lado, esse vazio acadêmico também reflete as políticas anteriores aplicadas à EPT. Não podemos esquecer que, em seus primórdios, a Educação Profissional no Brasil era desvinculada do sistema de educação geral e apresentava um caráter assistencialista (SILVA; DORE, 2016). Um dos requisitos para poder ingressar em curso técnico-profissionalizante era não possuir “molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio” (BRASIL, 1909, p. 2). Desse modo, pessoas com TEA, em particular, e com deficiências, em geral, foram por muito tempo impedidas de acessar essa modalidade de formação.

Quanto à análise dos dados, considerou-se a literatura de língua portuguesa concernente ao tema, com destaque para Saviani (1989) e Cunha (2017; 2018), dentre outros.

Resultados e Discussão

Breve histórico das políticas de Inclusão Educacional no Brasil

A inclusão das pessoas atualmente denominadas de “público-alvo da Educação Especial” – anteriormente denominadas de “Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (PNEE), “Pessoas com Deficiência” (PcD) e “Excepcionais” revela uma trajetória complexa, marcada por avanços, recuos e contradições. É um processo ainda não concluído, que resulta desafios cotidianos, sobretudo para as pessoas com deficiência e para seus familiares.

Se avanços consideráveis se fazem notar na legislação concernente ao tema, a efetivação dos direitos que ela resguarda ainda é desafiadora, seja por questões materiais (falta de estrutura das escolas, de materiais e de formação especializada), seja pelo preconceito e pelas compreensões equivocadas que ainda persistem. Nossa sociedade não é inclusiva, nossas cidades não são inclusivas, nosso sistema público de ensino está longe de assegurar a educação para todos, de modo que a Lei atua a contrapelo de todos esses “poréns”. A inclusão deve ser feita, diuturnamente, apesar de todas essas limitações.

Como problematiza Saviani

Às vezes temos a tendência a uma certa visão idealista, de acreditar que primeiro é preciso mudar a mentalidade, primeiro ter consciência da coisa, para depois agir. Ora, é preciso criar determinadas estruturas concretas, que de alguma forma direcionem essa transformação, pois a própria mentalidade se transforma nesse contato prático (SAVIANI, 1989, p. 32).

A construção dessas “estruturas concretas” mencionadas por Saviani é feita na própria práxis, nas lutas dos movimentos sociais, na política e também no chão da escola. Trata-se, portanto, de um fazer cotidiano e processual, que opera na perspectiva de que a inclusão é necessária não só por ser uma exigência legal, mas porque é inerentemente pedagógica à proporção em que possibilita a compreensão das diferenças e da diversidade humana enquanto elementos afirmativos e enriquecedores da cultura humana e que apontam para a sua diversidade.

Nessa esteira, o problema da inclusão educacional de pessoas com TEA nos insere na dialética entre o direito à igualdade e à diferença, os quais devem ser dosados conforme as necessidades de cada indivíduo (igualdade de condições de acesso e de permanência escolar, e de uma vida livre

de preconceitos), e reconhecimento, aceitação e mesmo valorização das diferenças (dos elementos físicos e subjetivos que tornam cada aluno único em seu modo de ser, aprender e conviver) e que apontam para a neurodiversidade humana e a pluralidade cultural.

Desse modo, promover a inclusão é um desafio à ação em perspectiva libertadora, pois resulta na valorização das diferenças, assim como em efeitos de igualdade, democracia e justiça “em uma dada relação social, na sociedade que também é produtora e reprodutora das desigualdades e das injustiças” (SCHILLING, 2014, p.19).

Esse chamado à ação ressoa urgente, pois durante séculos, o público-alvo da educação especial no Brasil viveu de maneira segregada, limitado em suas possibilidades de desenvolvimento humano, de socialização e de aprendizagem. Do ponto de vista educacional, Glatt e Fernandes (2005) indicam que essas pessoas foram limitadas, primeiramente, ao atendimento prestado por instituições residenciais e asilares, posteriormente, passaram a ser educadas em classes e escolas especializadas e, somente após a mudança do paradigma educacional, apresentado pela Declaração de Salamanca, na década de 1990, é que começaram a ter acesso às classes comuns em escolas regulares.

Ainda nos anos 1990 e 2000, essa inclusão no espaço escolar era parcial – esses estudantes eram alocados em classes especiais, que reforçavam os estereótipos e preconceitos sobre eles, e em muitos casos, a merenda e o recreio desses alunos eram realizados em horários diferentes dos demais, de modo a evitar sua interação social com o restante do corpo discente. Sem entrar no mérito da discussão dos argumentos utilizados à época para respaldar tais práticas, interessa-nos dizer que essas vêm se alterando progressivamente, mostrando-se mais favoráveis à inclusão.

A Declaração de Salamanca, de 1994, marcou a passagem do debate educacional para um novo patamar. Ela trouxe consigo o paradigma da “educação para todos”, a ser ofertada em escolas regulares, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas dos estudantes (UNESCO, 1994, p. 3). Com ela, temos a transição de práticas e concepções integracionistas – em que os alunos é que tinham que se adaptar à escola, ao currículo e a seus métodos, para uma concepção inclusiva, em que as instituições escolares passaram a compreender que o inverso é necessário. Ainda há resistências em se efetivar a inclusão e realizar os ajustes e adaptações necessárias para que as condições de aprendizagem sejam iguais para todos, todavia, pode-se afirmar que a Declaração de Salamanca é basilar na construção de uma nova cultura, pautada em práticas escolares mais democráticas.

No encaixo da Declaração de Salamanca, a nº Lei 9.396/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º, inciso III reforçou o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. A LDB preconizou ainda que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de assegurar terminalidades específicas àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que dispôs sobre a Política nacional para a integração da pessoa com deficiência “definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999).

Os avanços na legislação nacional, contudo, não são radicais, e progressos e recuos se mostram variáveis ao longo do tempo. Em 2001, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, expressas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, marcavam uma tendência de supervalorização à educação especial segregada, apresentando-a como possível substituta do ensino regular. Passados alguns anos, o próprio Ministério da Educação reconheceu que “As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º” (MEC, 2008, p. 3).

Apenas em 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspec-

tiva da Educação Inclusiva é que esta se tornou mais consequente e conseguiu maior adesão das instituições regulares de ensino.

A consolidação do corpus de leis apresentada anteriormente, ao lado do compromisso do Estado brasileiro em universalizar a educação básica tem favorecido o acesso de alunos com TEA na Educação Básica, mas a escolarização de estudantes ainda é repleta de desafios, assim como de possibilidades e expectativas.

Desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica

A educação é um fenômeno social diretamente ligado ao processo de humanização. Ela ocorre ao longo da vida, em espaços variados e pode ser conduzida por diversos agentes. A Educação escolar, por seu turno, é ação intencional realizada em espaços formais de ensino, nos quais se desenvolvem relações próprias e currículos específicos, voltados a propósitos que variam ao longo do tempo conforme as diversas influências e interesses das instituições com as quais a escola se relaciona.

Como vimos anteriormente, a educação em escolas regulares, comum a todos, é um direito social que se estende também às pessoas com deficiência e, por isso, essas instituições devem promover ações de apoio direcionadas ao atendimento das particularidades dessas pessoas, assegurando-lhes as condições de acessibilidade à educação em igualdade de condições (BRASIL, 2015). Acessibilidade vai além da questão da matrícula e das adaptações arquitetônicas, refere-se ao direito de aprender, de ser e de conviver.

Nessa ótica, a inclusão escolar se constitui no “acesso e participação de todas as crianças [jovens e adultos] em todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p. 25) e, segundo Azevedo (2008, p.52), “incluir deve ser a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.”

A inclusão de estudantes autistas representa um desafio. Embora a síndrome do autismo tenha sido descrita há mais de 70 anos, ainda é considerada tema novo na área da Educação, e mais ainda na Educação Profissional e Tecnológica. Trabalhos acadêmicos que versem sobre o tema em perspectiva educacional são raros no Brasil, conforme apontaram Barbosa (2018), Rodrigues (2018), Niles (2018), Chiote (2017), Oliveira (2017), Carvalho (2017) e Almeida (2016). Ademais, a maioria dos estudos na área refere-se à fase da infância.

Estudantes com TEA, assim como a maioria dos alunos com deficiência, costumam vivenciar trajetórias escolares não lineares, deficitárias e incompletas (GOESSLER, 2015; LIMA; LAPLANE, 2016). Retenções, progressões parciais, distorções idade/série, abandono seguido de retomada são frequentes e aumentam as dificuldades de aprendizagem. Tais ocorrências precarizam o processo de educação no Ensino Fundamental, comprometendo as possibilidades de ingresso nas etapas educacionais futuras.

Estudo de Goessler (2015) demonstrou que o número de matrículas do público alvo da educação especial no ensino técnico de nível médio não ultrapassa 1% do total de matrículas nessa modalidade de ensino, e que as interrupções, retenções e evasão escolar desses estudantes, nessa modalidade, também são elevadas. Outro estudo, desenvolvido por Lima e Laplane (2016), considerou a escolarização de alunos com autismo no município de Atibaia (São Paulo), no período de 2009 a 2012, e indicou que 92% deles apresentou trajetória escolar parcial ou incompleta, o que prejudicou seu acesso às séries finais do Ensino Fundamental. Tanto que encontramos apenas um trabalho acadêmico, a dissertação de Carvalho (2017) que discorre sobre a trajetória escolar de estudante autista da Educação Básica à Educação Superior.

Desse modo, depreende-se que uma minoria dos estudantes com TEA consiga ingressar no Ensino Médio, seja ele propedêutico ou técnico, na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior. Outra questão são as dificuldades de permanência e êxito escolar desses estudantes. Isso vincula-se a dificuldades de aprendizagem, de interação social e, sobretudo, às deficiências do próprio ambiente escolar – limitado em sua capacidade de promover a inclusão.

De acordo com Barbosa,

[...] a maioria das dificuldades dos estudantes com TEA se relacionam com as habilidades sociais, interação social, linguagem, presença de movimentos estereotipados e repetitivos, adesão fixa a rotina e hipersensibilidade a alguns barulhos, ruídos específicos, abstração de conteúdos e dificuldade em permanecer em locais com grande agrupamento de pessoas. Nesse sentido é necessário pensar um ensino que leve em conta as peculiaridades dos estudantes e que visem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas (BARBOSA, 2018, p. 55).

Os problemas listados acima por Barbosa se somam à exclusão, preconceito, falta de paciência por parte dos colegas, falta de preparo adequado por parte dos docentes, falta de recursos para atendimento educacional especializado e vinculam-se às dificuldades de comunicação entre a escola, a família e os demais profissionais envolvidos no processo educativo. Portanto, a escola precisa investir em pelo menos duas frentes: a da educação para a diversidade – o que implica em educar todos os alunos e profissionais que nela atuam para a compreensão da diversidade, o reconhecimento das diferenças e a convivência ética; e a frente da reorganização de suas práticas pedagógicas.

As peculiaridades do aprendizado do aluno com TEA exigem um trabalho colaborativo entre família, escola e demais profissionais que atendem ao aluno. A adoção de recursos específicos, materiais pedagógicos adaptados e uma boa formação docente na área são condições para a inclusão educacional.

Administrar todas as questões que incidem no processo de exclusão não é tarefa fácil, e não há manual ou fórmula que as equacione; há, contudo, boas práticas e estudos consolidados (ainda que poucos), que podem lançar luzes sobre o problema. Um bom caminho pode ser iniciar com a relativização do próprio conceito de deficiência. As deficiências costumam ser vistas como faltas que resultam em limitações. Essas limitações, todavia, não são um problema, elas são um problema apenas se consideradas em relação a outros seres, ambientes, sociedades (AZEVEDO, 2008).

As limitações podem ser reduzidas ou ampliadas conforme as condições do meio e as disposições sociais. Elas não são impeditivas da aprendizagem, embora possam configurá-la de modos e em temporalidades diferentes, dessa forma é função da escola trabalhar as áreas mais deficitárias do indivíduo, assim como as áreas em que o estudante com TEA apresente maior potencial (CUNHA, 2018).

Todos são capazes de aprender, e estudantes com TEA aprendem melhor os conteúdos que lhes são significativos e que apresentam dada concretude. Outrossim,

[...] é possível a inclusão no ensino regular, mas isto requer adaptações que envolvem, desde a flexibilização de procedimentos relativos às várias dimensões do ambiente escolar, até mudanças direcionadas às ações pedagógicas e procedimentos de sala de aula. Para tanto, o caminho indicado é uma rede de apoio interdisciplinar que se proponha a trabalhar em conjunto com a escola e com os professores, bem como um atendimento terapêutico (LAGO, 2007, p.41)

Uma postura humanizadora, acolhedora e disposta a conhecer os estudantes, suas dificuldades, aptidões e afinidades é essencial para um planejamento educacional inclusivo, que lhes ajude a desenvolver seu potencial, superar as dificuldades e aprender. Nessa perspectiva, Cunha esclarece que,

É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade do seu ofício. É preeminente na educação um pensamento emergente que dê conta da complexidade da escola nos dias atuais. Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia (CUNHA, 2017, p.102).

Não se trata, contudo, de negligenciar os aspectos científicos das disciplinas a serem ensinadas, mas de ter claro que ciência e técnica não devem ser fatores de opressão. E para que isso aconteça é relevante organizar o processo de ensino dos estudantes autistas a partir do que lhes é

conhecido, de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social.

Face ao exposto, a postura dos educadores deve ser a de buscar orientações teórico-práticas capazes de estruturar suas estratégias de ensino, com foco no estímulo da aprendizagem significativa. Como nos diz Cunha,

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado profícua. A aprendizagem significativa não somente generaliza o aprendizado, mas faz igualmente o aluno generalizar a experiência escolar (CUNHA, 2018, p.22)

Desse modo, a educação escolar deverá propiciar ao aluno com TEA um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da sua competência social para que se torne capaz de seguir da forma mais autônoma possível na vida adulta. Desse modo, a educação de estudantes autistas reivindica a qualidade social da educação e do ensino, superando as pressões impostas pelo capital (LIBÂNEO, 2008). Nessa esteira de pensamento, é relevante a consideração de Chiote sobre o assunto:

[...] consideramos que a importância da educação escolar no desenvolvimento dos alunos com autismo está diretamente relacionada com o papel e a função social da instituição escolar, que é a transmissão e a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história às gerações mais novas (CHIOTE, 2017, p. 76).

Garantir o acesso a esse acervo de conhecimento historicamente produzido é não só um dever, como um requisito para uma sociedade mais justa, e nos leva a retomar a reflexão de Saviani, segundo o qual “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (2007, p. 160). Incluir é garantir a aprendizagem desse acervo vital de conhecimentos, que constitui o patrimônio humano.

Com base na linha de argumentos, aqui apresentada, é possível afirmar, no que diz respeito à inclusão educacional de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, que esta também é possível, contanto que haja o compromisso com a inclusão, que realize as adaptações necessárias à aprendizagem e supere as expectativas da mera preparação para o mercado de trabalho. Seu foco deve ser em ações sistemáticas e intencionais para uma formação politécnica e omnilateral (SAVIANI, 1989), reconhecendo a diversidade de cada estudante.

Espera-se que a EPT seja capaz não só de formar para o trabalho, como de problematizar seus sentidos, reconhecer o conjunto de seus estudantes como seres histórico-sociais concretos, capazes de aprender e de atuar no mundo em que vivem, assim como sobre as suas próprias práticas. Trabalho e educação são atividades inerentemente humanas, visto que apenas os indivíduos dessa espécie trabalham com a intenção de transformar a natureza em prol de suas necessidades e interesses, e de promover ações direcionadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da transmissão do acervo de conhecimento produzido. Desse modo, “Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens” (SAVIANI, 1989, p. 8). Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor da sua realidade, apropria-se dela e pode transformá-la, tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a educação profissional de pessoas acometidas de TEA mostra-se de grande relevância.

Ao lado de seu valor ontológico, o trabalho também possui valor instrumental dentro do sistema capitalista. Para o trabalho como produção de valor econômico, é necessária uma instrumentalização eficiente do futuro trabalhador, assim, as dimensões técnicas também precisam ser desenvolvidas, sem prejuízo das demais. Por outro ângulo, essas expectativas, que o sistema capitalista apresenta em relação a um tipo ideal de trabalhador: eficiente, versátil, polivalente e dócil, contri-

buem para consolidar expectativas sociais de normalidade e anormalidade e de sucesso e fracasso, nos termos da ótica desse modo de produção. Termos esses que são reducionistas, funcionalistas e não valorizam as diversas expressões da subjetividade e da capacidade criativa humana.

A ingerência da lógica capitalista sobre as instituições escolares tem se efetivado por meio de diagnósticos e exigências de reformas educacionais estruturais, que visam promover a adequação da força de trabalho aos interesses do mercado (BARBOSA; BATISTA, 2022). Com isso, os estados que se submetem a seus ditames acabam por reforçar elementos de exclusão das pessoas com deficiência ou apenas tolerar sua existência restrita a determinados e espaços e a funções subalternas.

Conceber o sujeito autista como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive, é um dos nortes da inclusão educacional. Assim, é preciso conduzir o processo educativo na EPT de modo a integrar a formação cultural básica e a formação para o trabalho. Os objetivos do mercado não podem ser preponderantes, sobre risco de negligenciar as múltiplas dimensões da formação humana. É mister recusar a lógica pragmática da escola do tipo profissional, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, formando apenas mão de obra para o setor produtivo. Nesse sentido, coadunamo-nos com Chiote, quando diz que: “Na escolarização do aluno com autismo [...] interessamo-nos por uma educação que favoreça a esses sujeitos a apropriação das produções humanas e o usufruto dos elementos culturais, de modo a elevar os níveis de consciência, possibilitando sua atuação no meio social” (CHIOTE, 2017, p. 39).

A EPT, calcada no trabalho como princípio educativo, precisa voltar-se à politecnia e à formação *omnilateral*² (SAVIANI, 1989), bem como problematizar a questão das estruturas educacionais, planejadas para a massa e não para o indivíduo com necessidades educacionais especiais. Essas estruturas pedagógicas precisam ser redesenhadas, pois o aluno com TEA necessita, muitas vezes, de um planejamento pedagógico individualizado, para que suas potencialidades sejam elevadas e para que suas limitações não se tornem entraves ao exercício da cidadania.

Muitos autistas são capazes de fazer reflexões sobre o mundo do trabalho e de incorporar a dimensão intelectual ao seu trabalho produtivo, um exemplo que pode ser citado aqui é a americana Temple Grandin, autista e criadora do labirinto de aço que guia o gado de uma forma que os mantém mais calmos e, dessa forma, evita acidentes que, geralmente, ocasionavam mortes de indivíduos do rebanho. Também podemos citar Greta Thunberg, autista e ativista, que se mostra amplamente capaz de discutir o papel do trabalho ao longo de seu processo histórico, seus efeitos sobre o meio ambiente, sobre a sociedade atual e seu sentido ontológico, como práxis humana.

Podem ser citados exemplos de pessoas com TEA que, mesmo com maior comprometimento cognitivo, são capazes de pensar sobre situação no mundo, podem trabalhar, desenvolvendo com maestria atividades produtivas, que exigem memorização, repetição, disciplina, concentração, foco em detalhes e conhecimento aprofundado de um dado assunto.

A inclusão educacional de estudantes autistas na EPT demanda, portanto, estímulo contínuo a partir de estratégias e recursos diversos, que ensinem não só a técnica e as operações que terão de desenvolver, mas a reflexão sobre o mundo do trabalho, sobre a estrutura de classe, que marca nossa sociedade, as cisões que se impuseram sobre a organização social e sobre a própria organização do conhecimento escolar e acadêmico. A reflexão sobre o sentido histórico-ontológico do trabalho (para além dos limitados contornos traçados pelo capitalismo) é condição do ser, e todo ser tem capacidade de trabalhar, de criar, de produzir, de gerar valor de uso e/ou de troca, o que já foi provado por centenas de pessoas com deficiência e mesmo com doenças mentais. Nesse sentido,

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo (ARAÚJO, 2015, p. 75).

Dessa forma, se considerarmos uma instituição de EPT centrada nessas bases, é possível

2 Formação Omnilateral é aquela que busca desenvolver o indivíduo de forma completa, integral, abrangendo aspectos como corpo e mente, razão e emoção, faculdades intelectuais e produtivas. Para Manacorda (2007), trata-se da plena posse de capacidades teóricas e práticas.

vislumbrar um quadro promissor de efetiva inclusão de estudantes com TEA. Por fim, cabe esclarecer que seja qual for a modalidade educacional, são necessárias ações sistemáticas para a superação do preconceito e das barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Considerações Finais

Tendo em vista que o autismo “é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades” (SURIAN, 2010, p. 10), é esperado que estudantes, com esse distúrbio, apresentem algumas limitações, as quais podem afetar a inclusão escolar e social e a aprendizagem. Isso, contudo, só se torna um problema quando a redução de barreiras (comunicacionais, pedagógicas, físicas e atitudinais), que dificultam a inclusão e o desenvolvimento, não é assumida pela sociedade da qual a PcD é parte.

Dentre os principais fatores, que dificultam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, consta a precariedade de seu processo formativo, processo esse marcado por interrupções, retenções e evasão, manifestações típicas do autismo, além das dificuldades de concentração e abstração, e o despreparo das instituições em promover a inclusão. No rol desse último, ainda há a insuficiência de recurso materiais e humanas, falhas no processo de formação de professores nas licenciaturas, falta de formação especializada para a atuação na área. Além da presença de diversas manifestações de preconceito.

A questão da disponibilidade de recursos é proeminente. Não se faz inclusão educacional sem recursos materiais e humanos, desse modo, é indispensável que haja políticas públicas continuadas, que oportunizem a consolidação, manutenção e renovação desses recursos – já que muitos são perecíveis. Por outro lado, a existência de recursos, por si só, não é suficiente para garantir a inclusão. No ensinamento de Vasconcellos (2019, p. 54), “ações inclusivas dependem da iniciativa de profissionais que se sensibilizam com a situação desses jovens, havendo a necessidade de aprimoramento dos processos educativos e da implantação de políticas mais estruturadas que viabilizem uma educação inclusiva”. Assim, o compromisso das pessoas envolvidas no processo de inclusão é tão relevante quanto a disponibilidade de recursos materiais e a existência de políticas e diretrizes públicas.

O processo de inclusão escolar do estudante autista demanda acolhimento, construção de um ambiente de respeito e boa convivência, triagem de suas necessidades educacionais específicas e adaptações didático-metodológicas que favoreçam a aprendizagem significativa. Oportunidade de socialização e desenvolvimento de condições de aprendizagem devem ser preocupação central das instituições escolares. Esse processo, contudo, deve ser um compromisso político e ético de toda a sociedade, tendo como horizonte os direitos humanos.

O trabalho educativo do aluno com TEA, em qualquer etapa ou nível de ensino, requer um planejamento adequado para que lhe seja proporcionado aprendizagens significativas. Esse trabalho deve colaborar para a construção da autonomia e independência, valorizar suas potencialidades e trabalhar suas limitações, planejando atividades que considerem o sujeito com TEA um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve, mesmo que de forma diferente dos demais.

A Educação Profissional e Tecnológica, embasada no trabalho como princípio educativo, na politécnica, na formação omnilateral e na reflexão sobre suas próprias práticas é um campo promissor para a inclusão educacional de estudantes com TEA, para sua formação profissional e cidadã. No entanto, para que não haja desvios de sua finalidade, é fundamental que ela mantenha o compromisso com o desenvolvimento humano e com a qualidade social da educação e do ensino (LIBÂNEO, 2008), indo além das exigências mercadológicas.

Para além dos espaços escolares, a inclusão social de pessoas com TEA expressa o nível de maturidade atingido pela sociedade no que se refere a compreender as diferenças e ajustar-se a elas, garantindo que todos possam se desenvolver e exercer a cidadania.

Conclui-se que: (1) a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é considerada de qualidade se realizadas as adaptações necessárias e se houver o compromisso social de

todos os envolvidos no processo; (2) as práticas de escolarização de estudantes com TEA precisam ser devidamente documentadas e suas estratégias e resultados devem ser publicados, de modo a consolidar um referencial, que incentive pais, estudantes, professores e a sociedade a acreditar que é possível efetivar a inclusão, que ela existe e que é transformadora para todos; (3) que é necessário ampliar os estudos sobre a temática, em especial no que se refere ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, (4) A inclusão educacional de estudantes autistas se efetiva quando a escola consegue assegurar sua aprendizagem e contribuir para seu desenvolvimento – o que inclui a socialização, o autocuidado, o cuidado com o outro e a compreensão das dimensões da cidadania.

Referências

ALMEIDA, Tânia Santana de. *A comunicação casa - escola no contexto da Inclusão de pessoas com TEA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

APA. Associação Psiquiátrica Americana. *DSM-V. Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão. Incluir é sinônimo de dignidade humana. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 46-53, jun. 2008.

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

BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. *Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporâneas*. *Revista Paradigma (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação ...)*, Vol. XLIII, septiembre de 2022.

BRASIL, República Federativa. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. *Diário Oficial: Rio de Janeiro*, p. 6.975, 26 set. 1909.

BRASIL, República Federativa. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL, República Federativa. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*.

BRASIL, República Federativa. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*.

BRASIL, República Federativa. *Lei 13.861, de 18 de julho de 2019*.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. *A trajetória de Inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: Desafios e Possibilidades*. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Região de Joinville, 2017.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Egler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, p. 411-423, jul./set.2016.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Inclusão* nº 1, 2005.

GOESSLER, Danieli de Cássia Barreto. *As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar*. 2015. 213 f. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo Escolar 2021*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2021.

LAGO, Mara. *Autismo na Escola: ação e reflexão do professor*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MEC. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NILES, Fernanda Osório Mendina. *A inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro autista: Condições concretas no contexto da escola privada*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco. ITATIBA, 2018

OLIVEIRA, JANIBY SILVA DE. *Prática Pedagógica do Professor com o aluno Autista no contexto da Escola Inclusiva*. (Dissertação de Mestrado), 122 fls. Universidade do Estado do Pará. Pós-Graduação em Educação, Belém: 2017.

RODRIGUES, Marlene. *Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHILLING, Flávia. *Educação e Direitos Humanos: percepções sobre a escola justa*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Izaura Maria de Andrade; DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 203-214, mar. 2016.

SURIAN, Luca. *Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde*. São Paulo: Paulinas, 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca*. 1994.

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

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso Zanon. *Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes*. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2020, v. 24, p. 1-8.