

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Simone Pinto Vasconcellos

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Belo Horizonte
2019

Simone Pinto Vasconcellos

**PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme.

Coorientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.

Belo Horizonte

2019

V331p
T

Vasconcellos, Simone Pinto, 1976-

Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional [manuscrito] / Simone Pinto Vasconcellos. - Belo Horizonte, 2019.

201 f., enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Mônica Maria Farid Rahme.

Coorientadora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.

Bibliografia: f. 178-195.

Apêndices: f. 196-201.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Autismo -- Teses. 4. Ensino técnico -- Teses. 5. Ensino profissional -- Teses. 6. Educação inclusiva -- Teses. 7. Inclusão em educação -- Teses. 8. Ensino técnico -- Prática de ensino -- Teses. 9. Professores de ensino técnico -- Prática de ensino -- Teses.

I. Título. II. Rahme, Mônica Maria Farid, 1969-. III. Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, 1986-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-371.9

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Jvanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA SIMONE PINTO VASCONCELLOS

Realizou-se, no dia 11 de abril de 2019, às 09:00 horas, Sala 402, FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1334ª defesa de dissertação, intitulada *PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, apresentada por SIMONE PINTO VASCONCELLOS, número de registro 2017656261, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Monica Maria Farid Rahme - Orientador (UFMG), Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves (UFMG), Prof(a). Geraldo Mageia Pereira Leão (UFMG), Prof(a). Adriana Lia Frizman de Laplane (UNICAMP).

A Comissão considerou a dissertação: *Aprovada. Destaca-se a qualidade do trabalho, a contribuição para o campo da pesquisa em Educação para a Inclusão, sob inclusão social. Recomenda-se divulgação do trabalho por meio de publicação.*
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de dissertação para: _____

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 11 de abril de 2019.

AM
Andrea Moreno - Coordenadora do Curso

Monica Maria Farid Rahme
Prof(a). Monica Maria Farid Rahme (Doutora)

Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves
Prof(a). Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves (Doutor)

Geraldo Mageia Pereira Leão
Prof(a). Geraldo Mageia Pereira Leão (Doutor)

Adriana Lia Frizman de Laplane
Prof(a). Adriana Lia Frizman de Laplane (Doutora)

Ao aluno Carlos e a seus pais, Maria e Luiz,
pela oportunidade de crescimento e por me
possibilitarem novos olhares do mundo.

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas, minhas maiores fontes de inspiração e amor! Agradeço pela compreensão e paciência diante da minha disponibilidade restrita, pelo imenso afeto, incentivo e verdadeira parceria nesse processo.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida, pelo amor incondicional e pelo estímulo para que eu sempre buscase meu crescimento pessoal e profissional. Minha gratidão infinita por me mostrarem como estar no mundo de forma sensível, respeitosa e dedicada ao outro. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinha, por torcerem e participarem das minhas conquistas!

Às orientadoras, Mônica e Taísa, expresso minha admiração! Agradeço por caminharem sempre ao meu lado neste projeto de forma dedicada, respeitosa, doce e tranquila. E por contribuírem de maneira imensurável para qualificar este trabalho e para o meu desenvolvimento acadêmico.

Aos amigos, Esther, Luiza, Mariana e Rodolfo, presentes proporcionados pela experiência do mestrado! Agradeço por serem tão companheiros, por tornarem esta caminhada mais leve, mais prazerosa e por me apresentarem novos olhares e diferentes leituras da realidade.

À Natalia Kelles, por me mostrar que este projeto era possível, pelo incentivo e apoio na construção desta proposta de pesquisa. À Cris Viegas e à Clarice Guimarães, por prontamente se disporem a colaborar com este trabalho!

À professora Malu, pelo acolhimento e apoio na condução de uma experiência de trabalho nova, por me orientar no conhecimento sobre o tema e me incentivar a desenvolver este estudo.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e confiança em compartilharem suas vivências, pela participação interessada e dedicada, contribuindo de forma muito relevante para este trabalho!

À direção e a todos os servidores da instituição pesquisada, especialmente aos meus colegas de setor, pelo apoio e por assumirem as atividades, cuidando daqueles que são o sentido e a alegria do meu trabalho: os jovens alunos do ensino técnico.

Aos professores da área de programação pelas contribuições às reflexões técnicas, feitas de forma paciente e compreensiva.

Aos professores e alunos da pós-graduação da FaE (Faculdade de Educação), por contribuírem no meu percurso acadêmico, especialmente ao incentivo das professoras Raquel e Adriana.

RESUMO

A partir da década de 1990, as políticas públicas e a legislação educacional brasileira, em conformidade com as declarações internacionais, preconizaram a educação como um direito fundamental e universal, assegurando, ao público-alvo da educação especial, o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em classes comuns das escolas regulares. Considerando este contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino técnico integrado (ETI), a partir da percepção desse jovem estudante, de seus pais e dos docentes envolvidos nesse processo. Os objetivos específicos consistiram em analisar as práticas educativas adotadas no percurso educacional do aluno com autismo no ETI e identificar as percepções deste, de seus pais e de seus professores a respeito dessas práticas de escolarização. O estudo se orientou por uma abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Para coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com o estudante com TEA, seus pais e os professores que lecionaram para o aluno na instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), localizada na região metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais). Os dados foram interpretados utilizando-se o método de análise de conteúdo, descrito por Bardin, e o aporte teórico da educação inclusiva e da literatura sobre o TEA. Os resultados desta investigação apontam para o reduzido número de matrículas de pessoas com autismo no ETI e para a efetividade de práticas educativas que envolvem um trabalho colaborativo entre educadores, em interlocução com a família, ações de apoio ao aluno, flexibilização da temporalidade curricular, adequações das avaliações, procedimentos didáticos e propostas de ensino específicas. De forma geral, essas práticas resultaram em condições mais adequadas de escolarização para o estudante com autismo. No entanto, a análise dos dados indica desafios a serem superados, relativos a fragilidades presentes na formação dos educadores e à necessidade de institucionalização de diretrizes e ações educativas para uma educação acessível a todos os alunos na educação profissional.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação profissional. Práticas educativas. Inclusão escolar.

ABSTRACT

Since the 1990s, public policies and educational legislation in Brazil have advocated education as a fundamental and universal right, ensuring to the target public of special education, access, permanence, participation and learning in common classes of regular schools, in accordance with international declarations. Considering this context, this research has as general objective to analyze the educational practices adopted in the schooling of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Integrated Technical Education based on the perception of this young student, his parents and the teachers involved in this process. The specific objectives were to analyze the educational practices adopted in the educational course of the student with autism in the Integrated Technical Education and to identify the perceptions of the student, his parents and their teachers about these practices of the schooling. The study was guided by a qualitative approach, as a case study. To collect the data, were executed a documentary research and semi-structured interviews with the student with ASD, his parents and the teachers who taught to the student in the institution of the State Center for Technical Education, located in the metropolitan region of Belo Horizonte (Minas Gerais). The data were analyzed using the Content Analysis Method, described by Bardin, and also the theoretical contribution of inclusive education and the literature on ASD. The results of this research point to the low enrollment of people with autism in the Integrated Technical Education and to the effectiveness of educational practices that involve collaborative work among educators, in interaction with the family, support actions to the student, flexibilization of curricular temporality, adjustments to assessments, didactic procedures and specific teaching proposals. In general, these practices have resulted in more adequate conditions of schooling for the student with autism. However, the data analysis indicates challenges to be overcome, related to the lack of knowledge of educators and the need for institutionalization of guidelines and educational actions for a professional education accessible to all students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Professional education. Educational practices. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica sobre a escolarização de pessoas com deficiência na educação profissional.....	33
Quadro 2 – Pesquisas sobre a escolarização de pessoas com deficiência na educação profissional	34
Quadro 3 – Aspectos dificultadores do trabalho do NAPNE indicados pelas pesquisas .	46
Quadro 4 – Pesquisas que indicam adequações implementadas na educação profissional para pessoas com deficiência	48
Quadro 5 – Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica sobre autismo e ETI	51
Quadro 6 – Pesquisas sobre alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional	52
Quadro 7 – Relação do aluno e dos pais participantes da pesquisa	78
Quadro 8 – Relação dos docentes participantes da pesquisa	78
Quadro 9 – Procedimentos metodológicos realizados com os participantes da pesquisa	81
Quadro 10 – Categorias e subcategorias da pesquisa sobre as práticas educativas adotadas na escolarização do aluno com TEA no ETI	92
Quadro 11 – Relação das disciplinas cursadas pelo aluno com TEA no ETI, por ano letivo.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas da educação especial em classes comuns no ETI em Belo Horizonte	39
Tabela 2 – Candidatos às vagas reservadas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados (2018-2019).....	88
Tabela 3 – Solicitação de condições de acessibilidade no processo seletivo dos cursos técnicos integrados (2018-2019).....	89

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BVS - PSI BRASIL	Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CC	Coerência Central
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças (<i>Centers for Disease Control and Prevention</i>) dos EUA
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-ES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAAP	Estratégia de Aprendizagem Assistida por Pares
EMUFPA	Escola de Música da Universidade Federal do Pará
ETI	Ensino técnico integrado.
EUA	Estados Unidos da América
FE	Funções Executivas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFes	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFFar	Instituto Federal Farroupilha

IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IMP	Intervenção Mediada por Pares
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB/LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEBTT	Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
NAPNE	Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCA	Programa Cordas da Amazônia
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Programa para Educação, Tecnologia e de Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

TID	Transtorno invasivo do desenvolvimento
ToM	Teoria da Mente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	20
1.1 Breve histórico sobre a educação profissional no Brasil	20
1.2 Apontamentos históricos sobre a formação profissional de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular brasileiro	27
1.3 Processo educativo de alunos com deficiência na educação profissional	32
1.4 A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional	51
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	56
2.1 Origem do autismo como categoria nosográfica	56
2.2 Evolução da categoria nosográfica e epidemiológica do Transtorno do Espectro Autista	61
2.3 Hipóteses etiológicas sobre o autismo	64
2.4 Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na escola regular	72
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	75
3.1 Caracterização da pesquisa	75
3.2 Participantes da pesquisa.....	76
3.3 Procedimentos metodológicos	79
3.4 Instituição técnica federal pesquisada	84
3.4.1 <i>Proposta de ensino dos cursos técnicos integrados</i>	85
3.4.2 <i>Participação de pessoas com deficiência nos processos seletivos da instituição</i>	87
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	91
4.1 Trajetória escolar anterior ao curso técnico.....	92
4.2 Escolarização no ensino técnico integrado.....	102
4.2.1 <i>Fatores facilitadores no ETI</i>	103
4.2.2 <i>Fatores dificultadores no ETI</i>	109
4.3 Modalidades de intervenção para o aluno com TEA no ensino técnico integrado.....	126
4.3.1 <i>Ações de apoio aos alunos</i>	127
4.3.2 <i>Trabalho Colaborativo</i>	133
4.3.3 <i>Flexibilização curricular</i>	138

<i>4.3.4 Monitoria individualizada</i>	149
<i>4.3.5 Propostas de ensino e procedimentos didáticos</i>	157
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	196
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	196
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais)	197
APÊNDICE C– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os educadores)	198
APÊNDICE D – Termo de Autorização da Instituição Escolar	199
APÊNDICE E – Roteiros de entrevistas	200

INTRODUÇÃO

No final da segunda metade do século XX, os sistemas educacionais de várias partes do mundo começaram a se orientar pelo paradigma da educação inclusiva, fundamentado na igualdade de direitos e de oportunidades (MENDES, 2006). Esta mudança de concepção possibilitou que o público-alvo da educação especial passasse a se escolarizar majoritariamente nos sistemas regulares de ensino, em todos os níveis e modalidades, inclusive na educação profissional.

Ao longo da história da educação brasileira, as pessoas com deficiência foram educadas de forma segregada, em instituições, escolas ou classes especializadas (MENDES, 2006). No campo da formação profissional, a educação desse público também ocorria de forma paralela ao sistema regular de ensino, em instituições especializadas ou oficinas (SILVA; DORE, 2016). Entretanto, tais iniciativas de ensino profissional, em instituições públicas e particulares, tinham caráter assistencialista e normalizador, visto que buscavam adaptar as pessoas com deficiência aos sistemas educacionais regulares (SILVA, 2011). Dessa forma, somente com o novo paradigma da educação inclusiva, a partir da década de 1990, houve a ampliação do ingresso das pessoas com deficiência, nas escolas regulares, com uma perspectiva de igualdade de condições.

No âmbito internacional, algumas declarações constituíram uma importante referência na defesa da universalização do acesso à educação. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) expressou os princípios de respeito a estes direitos e o reconhecimento da dignidade e da igualdade como fundamentos da liberdade, da justiça e da paz. No contexto mais estritamente educacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) assim como a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) preconizaram a educação como um direito fundamental e universal. A Declaração de Salamanca (1994) reafirmou o direito das pessoas com deficiência de ter acesso às escolas regulares e o dever dos sistemas educativos de propiciar a oportunidade de aprendizagem a todos os sujeitos, independentemente de suas características, em um mesmo ambiente escolar. É importante ressaltar que, nos dois últimos documentos citados, a universalização do acesso à educação e a igualdade de oportunidades de aprendizagem referem-se não só às pessoas com deficiência como também a todos os grupos considerados excluídos desses direitos por características raciais, de gênero, condição socioeconômica, dentre outras.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) instituiu o dever do Estado de ofertar o atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, definiu a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na escola regular. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, houve uma maior consolidação do conceito de formação do público-alvo da educação especial no ensino regular, bem como a definição de que os serviços de apoio especializados deixariam de substituir essa escolarização, tornando-se complementares, no caso das pessoas com deficiência, ou suplementares, para os sujeitos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008a).

Segundo Kassar (2011), três aspectos, situados no plano internacional, contribuíram para a propagação da concepção de uma educação inclusiva no Brasil: mudanças decorrentes do aumento do número de pessoas com deficiência, após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência das lesões adquiridas nos conflitos bélicos; fortalecimento dos movimentos sociais dos sujeitos com deficiência, dos seus familiares e de profissionais da área, desde os anos de 1950; e a circulação de diretrizes definidas nas Convenções Internacionais, a partir da década de 1990, que se refletiram na formulação de políticas públicas.

No entanto, ao descrever a história da educação especial no contexto mundial e nacional, Mendes (2006) discute que este movimento surgiu nos Estados Unidos da América e se propagou aos demais países. De acordo com a autora, a influência da cultura estadunidense teria sido determinante para a configuração da proposta de educação inclusiva no Brasil, fundamentada na inclusão total. Este conceito pressupõe a educação de todo e qualquer indivíduo em classes comuns de escolas regulares, independentemente de suas características, e a unificação dos sistemas de ensino especial e regular. Mendes (2006) também discute a imposição, pelo governo federal, de uma concepção única, baseada na inclusão total, e a tentativa de padronizar o processo, desconsiderando os diferentes contextos locais. Além disso, a autora apresenta as vantagens financeiras como propulsoras do movimento pela inclusão total, visto que tal perspectiva educacional possibilita a diminuição dos investimentos do Estado em programas e serviços especializados, paralelos à educação comum.

Rahme (2013) sugere que tais influências descritas por Mendes (2006) e Kassar (2011) não seriam excludentes. Assim, tanto a influência do processo de inclusão escolar estadunidense quanto os movimentos sociais e as mudanças desencadeadas no pós-guerra, em relação às pessoas com deficiência, bem como a formulação das declarações internacionais,

teriam contribuído para a circulação da concepção de uma educação inclusiva no contexto internacional. Esta perspectiva educacional estaria relacionada não somente à educação especial, mas à universalização das oportunidades educativas, uma vez que os sistemas de ensino contemplassem a diversidade humana. A autora (2013) analisa, ainda, a contribuição do movimento de integração da Itália para esse processo, iniciado com a promulgação da Lei nº 517/1977¹ que dispôs sobre a extinção das classes e escolas especiais e sobre novas formas de integração na escola comum. O movimento italiano de integração escolar é considerado uma das primeiras propostas de inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, fundamentada numa concepção de escola única e em um percurso escolar contínuo, do maternal à universidade (RAHME, 2013).

Gomes (2012) indica que houve avanços com as mudanças das políticas públicas em direção à universalização da educação, mas destaca que, no Brasil, a maioria dessas ações ainda se limita a políticas de governo e precisam se tornar políticas de Estado. A autora discute que coletivos sociais considerados diversos na sociedade foram, ao longo da história, tratados de forma desigual e inferiorizada, não só no campo educacional². Dessa forma, o Estado, as escolas e os currículos ainda precisam equacionar a questão da diversidade para garantir uma educação “igualitária, equânime e justa” (GOMES, 2012, p. 688).

Nesse contexto de mudança dos princípios educacionais, está inserida a proposta desta pesquisa que buscou analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no âmbito da educação profissional técnica integrada. Para tanto, considera-se que a legislação e as políticas públicas na perspectiva inclusiva ampliaram o acesso do público-alvo da educação especial à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como apontam Silva e Dore (2016). No entanto, conforme indicam os dados do Censo Escolar, o número de matrículas desses alunos na educação profissional ainda é bastante restrito, principalmente no ensino técnico integrado (ETI) (SILVA; DORE, 2016). Destaca-se que o Censo Escolar não discrimina o número de matrículas de pessoas com autismo no ETI, mas estes estão contemplados dentre o público-alvo da educação especial, definido na legislação como sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009). Ademais, estudos científicos apontam que as

¹ ITÁLIA. **Legge 4 agosto 1977, n. 517**: Norme sulla valutazione degli alunni e sull 'abolizione degli esami diriparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Disponível em: http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1517_77.html. Acesso em: 1 jun 2009.

² Gomes (2012) discute essa relação entre diversidade e desigualdade, a partir do entendimento da diversidade como uma “construção social constituinte dos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais” (p. 688).

pessoas com deficiência apresentam uma trajetória escolar não linear e incompleta (GOESSLER, 2015; LIMA; LAPLANE, 2016), o que pode indicar a existência de obstáculos à permanência e à conclusão dos cursos por parte desses estudantes.

Para compreensão das especificidades dos alunos com autismo, é relevante esclarecer que o TEA se refere a um *continuum* de transtornos do neurodesenvolvimento com limitações na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de interesses, comportamentos e atividades (APA, 2014). Como categoria diagnóstica, o autismo foi inicialmente descrito por dois psiquiatras, simultaneamente, Leo Kanner e Hans Asperger, que desconheciam o trabalho um do outro, para designar uma condição marcada por um retraimento social (FADDA; CURY, 2016).

O termo “autismo” é procedente das investigações do médico Eugen Bleuler que o utilizava para designar um sintoma da esquizofrenia, o qual era relacionado à ruptura em relação ao mundo exterior (GRINKER, 2010). Em 1943, Kanner (1943/2012, p. 111) nomeou como “distúrbios autísticos do contato afetivo” a condição apresentada por crianças que demonstravam, dentre outros sintomas, uma relação não usual com pessoas ou situações, uma linguagem sem valor comunicativo, intolerância a barulhos, uma obsessão pela permanência das situações, problemas alimentares e comportamentos sexuais não convencionais. No mesmo período, Asperger (1943/2015c, p. 711) descreveu como “psicopatas autistas” crianças que apresentavam um isolamento social, uma relação incomum com objetos, alterações sensoriais e alimentares, comportamentos estereotipados, condutas sexuais incomuns e o que nomeou como um empobrecimento emocional. A contribuição desses dois autores para o estudo do autismo será mais detalhada no segundo capítulo desta dissertação.

Atualmente, o autismo é compreendido como um espectro que abrange uma variedade de manifestações referentes às limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, com diferentes níveis de gravidade (APA, 2014), cujas causas não estão completamente esclarecidas (FADDA; CURY, 2016). Considerando as particularidades apresentadas pelas pessoas com autismo, questiona-se, neste trabalho, como tem ocorrido a escolarização dos jovens com TEA nos sistemas regulares de ensino técnico integrado. Esta modalidade de educação profissional oferta o ensino médio de modo articulado com a formação técnica. Por meio de um currículo integrado, o ETI envolve uma extensa carga horária, propostas de ensino diferenciadas, rotinas escolares e demandas específicas deste contexto educativo. Desse modo, a problematização sobre a inserção de pessoas com autismo na educação profissional refere-se a tal âmbito que apresenta demandas específicas para os jovens estudantes.

Essa indagação surgiu a partir da minha experiência profissional como psicóloga de uma instituição técnica da RFEPCCT. Como integrante de uma das equipes que acompanha o processo educativo dos alunos do ETI, tive a oportunidade de participar da experiência de escolarização de um jovem com autismo, desde o seu ingresso na instituição. Este estudante foi o único a declarar, no momento da matrícula, que apresentava o diagnóstico de TEA, sendo desconhecida a existência de situações análogas a esta na história daquela instituição federal. Constituindo-se uma novidade para os educadores³, buscamos conhecimentos e técnicas que pudessem favorecer o percurso educativo desse aluno no curso técnico integrado e nos deparamos com a escassez de conhecimentos sobre o percurso de estudantes com autismo na educação profissional.

Conforme será discutido neste trabalho, poucas pesquisas investigaram a escolarização de alunos com TEA no contexto da educação profissional. No entanto, foram realizados estudos, na RFEPCCT, sobre a formação profissional de pessoas com diversos tipos de deficiências, não especificamente com autismo, cujos resultados serão apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, observa-se uma prevalência de produções acadêmicas sobre o autismo na infância, havendo poucas investigações sobre a adolescência e a idade adulta das pessoas com autismo. Tal fato pode estar relacionado às concepções infantilizadoras atribuídas à condição de deficiência, presentes ao longo da história (GUEDES; TADA, 2015).

Mesmo com conhecimentos limitados, os educadores da instituição técnica pesquisada implementaram ações no sentido de tornar a escolarização acessível, naquele contexto, para o estudante com autismo. Desse modo, a reflexão sobre a experiência de acompanhamento de um aluno com TEA fez com que emergissem as perguntas geradoras deste trabalho, definidas da seguinte forma: como tem ocorrido a escolarização de alunos com autismo nos cursos técnicos integrados? Quais práticas educativas têm sido adotadas no processo educativo desses jovens estudantes no ETI? Neste estudo, as práticas educativas são compreendidas como o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da instituição técnica, o que abrange não somente a prática docente como também as ações educacionais promovidas pelos setores de suporte ao ensino.

Dessa forma, a partir das indagações mencionadas anteriormente, foi desenvolvido um estudo com o objetivo geral de analisar as práticas educativas implementadas na escolarização de um aluno com TEA, regularmente matriculado no ensino técnico integrado, a

³ Nesta pesquisa, utilizou-se o termo “educadores” para designar todos os profissionais que trabalham na instituição técnica, o que inclui os docentes e os técnicos-administrativos.

partir da percepção deste jovem, de seus pais e docentes. Os objetivos específicos desta pesquisa consistiram em analisar as práticas educativas adotadas no percurso educacional de um aluno com autismo no ETI e identificar as percepções deste jovem, de seus pais e professores a respeito dessas práticas de escolarização, no contexto em questão.

Para o desenvolvimento desta investigação, foi realizada uma pesquisa qualitativa de um estudo de caso único, em uma instituição da RFEPCT, situada na região metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais). É importante destacar que o *locus* do estudo se trata da instituição na qual trabalho, o que facilitou o acesso ao local e aos participantes, bem como a condução da pesquisa, mas, por outro lado, exigiu o cuidado de relativizar a minha compreensão sobre a realidade estudada, conforme pontuado por Velho (1978). Este autor discute o receio do pesquisador de comprometer a objetividade e a imparcialidade dos resultados quando estuda um ambiente que lhe é familiar, mas argumenta que esse tipo de pesquisa pode ser vantajoso, pela possibilidade de revisitar nossa compreensão da realidade investigada e enriquecer os resultados da pesquisa. Velho (1978) ressalta que um grau de subjetividade está presente em qualquer investigação, pois a percepção da realidade passa pelo filtro do ponto de vista do observador, ou seja, implica em interpretação. Portanto, a objetividade é apenas relativa, o conhecimento é sempre aproximado e não definitivo (VELHO, 1978). O autor alerta que, nesse processo, o pesquisador precisa relativizar o conhecimento que possui sobre o universo que lhe é conhecido, pois esta compreensão pode estar comprometida pela rotina, por estereótipos e por hábitos. Diante disso, procurou-se conciliar essas dimensões na construção deste trabalho, buscando outras formas de entender o familiar e ressignificar essa vivência, a partir das diferentes percepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Neste trabalho, o relato da pesquisa está organizado em quatro capítulos, iniciando-se pela abordagem da escolarização das pessoas com deficiência na educação profissional e, em seguida, pela conceituação do Transtorno do Espectro Autista. A partir da contextualização do tema, são descritos os percursos metodológicos e discutidos os resultados deste estudo, como será pontuado a seguir.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta um panorama geral sobre o processo histórico da educação profissional no Brasil e sobre a escolarização do público-alvo da educação especial neste contexto, com ênfase na RFEPCT. Com o intuito de compreender o acesso, a participação, a permanência e a conclusão dos cursos por esses alunos, retrata-se a situação atual de escolarização das pessoas com deficiência na educação profissional brasileira, com maior detalhamento sobre os estudos relativos ao processo educativo de

estudantes com autismo. Esta discussão fundamentou-se nos resultados de estudos científicos, levantados em revisão bibliográfica dos trabalhos publicados na última década, acrescidos dos dados do Censo Escolar referentes ao período de 2012 a 2016.

No segundo capítulo, são descritos os principais aspectos sobre o TEA com o objetivo de elucidar as particularidades vivenciadas pelas pessoas com autismo e que podem ter efeitos no seu processo de escolarização. A respeito do TEA, são retratados a origem desta condição como categoria nosográfica, as mudanças formais na definição diagnóstica, os dados epidemiológicos, as hipóteses etiológicas, alguns modelos teóricos explicativos e um panorama sobre a escolarização e o desenvolvimento das práticas educativas adotadas com esses estudantes nas escolas regulares de educação básica no Brasil.

Em seguida, é explicitado, no terceiro capítulo, o percurso metodológico deste estudo, em termos da caracterização da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, dos procedimentos metodológicos adotados, da descrição dos participantes, da apresentação da instituição técnica investigada e do processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados.

No quarto capítulo são abordados os resultados deste estudo, focalizando os aspectos centrais da trajetória escolar do aluno com TEA, antes e após o ingresso no ETI, e a análise das práticas educativas adotadas com esse estudante ao longo do curso técnico integrado, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa em termos da contribuição dessas ações ao processo de escolarização desse jovem. Na abordagem dos dados, optou-se por ter como referência o aporte dos teóricos que discutem a educação na perspectiva inclusiva e a literatura sobre o TEA.

Por fim, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa a partir da articulação das análises que decorreram das narrativas dos entrevistados e dos dados levantados na pesquisa documental. Apesar desses resultados não serem passíveis de generalização, por se tratar do estudo de caso único e em virtude da variedade de manifestações do autismo, as práticas educativas analisadas apontam para possibilidades de atuação com alunos que apresentam TEA. Nesse sentido, entende-se que a reflexão sobre as ações institucionais presentes no percurso de escolarização de um jovem com autismo pode contribuir para o avanço do processo de aprimoramento das práticas educativas, no âmbito da educação profissional, uma vez que as particularidades desses alunos, e não somente deles, sejam contempladas.

1 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreensão do contexto em que ocorreu a adoção das práticas educativas investigadas nesta pesquisa, este capítulo se inicia com uma análise sobre o percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde a criação das primeiras escolas técnicas até os dias atuais. Em seguida, retomam-se os apontamentos históricos sobre a formação profissional de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular e apresenta-se uma revisão da literatura sobre a escolarização desse público na educação profissional. Por fim, focaliza-se a inserção dos estudantes com TEA na modalidade educacional em questão.

1.1 Breve histórico sobre a educação profissional no Brasil

Historicamente, a educação brasileira apresentou uma dualidade quanto às trajetórias escolares para as diferentes classes sociais: uma educação básica, propedêutica⁴, sucedida pelo ensino superior para os filhos da classe detentora do capital, e uma educação básica, precária, com a possibilidade de formação técnica para os filhos da classe trabalhadora (TAVARES, 2012).

Em sua origem, a educação profissional no Brasil era desvinculada do sistema de educação geral e apresentava um caráter assistencialista (SILVA; DORE, 2016). Nesse sentido, foram criadas entidades que ofertavam a capacitação profissional para órfãos e outros sujeitos considerados nessa época como desvalidos da sorte, dentre as quais pode-se citar o Colégio das Fábricas, em 1809, a Escola de Belas Artes, em 1816, as Casas de Educandos e Artífices, por volta de 1840, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, a partir de 1854, e os Liceus de Artes e Ofícios, de 1858 a 1886 (CNE/CEB, 1999). A respeito da formação oferecida por essas instituições, o Colégio das Fábricas foi criado para abrigar órfãos trazidos de Portugal (SILVA, 2011), ensinar um ofício, e posteriormente passou a oferecer o ensino primário (CNE/CEB, 1999). A Escola de Belas Artes ofertava o ensino de ciências e desenho para os trabalhos mecânicos. As demais instituições eram destinadas aos menores abandonados, de modo que as Casas de Educandos e Artífices tinham o objetivo de diminuir a criminalidade, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos promoviam a alfabetização e o

⁴ O termo propedêutico refere-se ao ensino introdutório, que busca ofertar uma formação geral e básica para o ingresso no ensino superior (HOUAISS, 2010).

encaminhamento para oficinas, e os Liceus de Artes e Ofícios ofereciam o ensino industrial, teórico e prático (CNE/CEB, 1999).

Tavares (2012, p. 5) explica que, entre o final do século XIX e início da Segunda República, a sociedade da época ainda concebia a educação profissional como um ato de caridade aos “desfavorecidos” e como um mecanismo de regulação social, ou seja, uma estratégia de diminuição dos índices de criminalidade. Nesta perspectiva, foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo Decreto 7.566/1909, com o objetivo de ensinar um ofício aos filhos da classe trabalhadora, conforme se observa nas considerações iniciais deste documento:

[...] que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (BRASIL, 1909).

As pessoas com deficiência estavam excluídas dessa possibilidade de educação, visto que um dos requisitos para ingressar nos cursos de formação para o trabalho consistia em não possuir “molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio” (BRASIL, 1909, p. 2). A estas pessoas restava a educação em locais segregados, conforme será descrito ao longo deste capítulo.

No século XX, com a consolidação das indústrias nacionais, por volta de 1930, e a instalação de multinacionais no País, a partir de 1950, surgiu a demanda pela elevação da escolaridade e da qualificação dos trabalhadores (TAVARES, 2012).

Destaca-se que, de 1931 a 1942, no âmbito da educação, foi implementada uma reforma educacional, designada pelo nome do Ministro Francisco Campos, época em que foram aprovadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Nesse período, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, propagava os ideais de uma escola pública, laica e gratuita para todos, fundamentados no princípio da democracia e da igualdade de oportunidades (SILVA, 2011). Esse movimento recomendava um programa educacional que articulasse o ensino secundário e o profissional, com uma base de cultura geral comum que permitisse especializações em atividades intelectuais ou manuais (CNE/CEB, 1999). Silva e Dore (2016) destacam que o movimento da Escola Nova, ao mesmo tempo em que contribuiu para a integração do ensino profissional ao sistema regular de educação, reforçou a diferenciação entre a escola técnica e a secundária, ao recomendar trajetórias escolares distintas para pessoas com inteligência prática e inteligência abstrata. As autoras (2016) relatam que os mecanismos de seleção propostos por esse movimento também contribuíram para excluir da formação profissional as pessoas consideradas inaptas física ou mentalmente.

Na década de 1940, a educação profissional se consolidou por meio de medidas governamentais, como a criação das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, a promulgação de decreto-lei sobre a organização da Rede Federal de estabelecimentos de Ensino Industrial, a criação de instituições especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além da transformação das escolas de aprendizes e artífices em escolas técnicas federais (CNE/CEB, 1999). Entretanto, o dualismo do ensino prevalecia, visto que as Leis Orgânicas da Educação concebiam que a formação secundária e normal estaria destinada às elites, de forma a prepará-las para o papel gerencial, e o ensino profissional serviria àqueles que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho (CNE/CEB, 1999).

Após a Reforma Capanema, de 1942, o sistema de ensino regular brasileiro ficou reestruturado em dois níveis, a educação básica e a superior, conforme descrevem Moura, Garcia e Ramos (2007). Os autores explicam que o ensino básico possuía duas etapas: o curso primário e o secundário, sendo este último constituído pelo ginásial e pelo colegial. A formação profissionalizante, que ocorria na etapa do colegial, abrangia os cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico cuja certificação não habilitava para o ingresso no ensino superior (CNE/CEB, 1999).

Deste modo, até 1950, os cursos propedêuticos e profissionalizantes não eram equivalentes (GOESSLER, 2015). Somente a partir da Lei nº 1.076/1950, os alunos que concluíam os cursos profissionalizantes passaram a poder ingressar no ensino superior, desde que prestassem exames para comprovar seus conhecimentos (BRASIL, 1950). Em 1953, a Lei Federal nº 1.821 estabeleceu as regras de equivalência entre os cursos de nível médio, e o Decreto nº 34.330 regulamentou os aspectos preconizados por essa lei, que passou a produzir efeitos somente a partir de 1954 (FERREIRA, 2012).

Na década seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/1961, estabeleceu a equivalência do ensino profissional e acadêmico, sendo eliminada a exigência de provas de conhecimento. Desse modo, a dualidade do ensino deixou de existir no âmbito formal, mas permaneceu nos currículos, visto que o ensino secundário privilegiava os conteúdos exigidos nos processos seletivos do ensino superior, enquanto o ensino profissional voltava-se para as necessidades do mercado de trabalho (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Posteriormente, durante o governo militar, a Lei Federal nº 5.692, do ano de 1971, estabeleceu diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus, afirmando que o objetivo dessas etapas da educação consistia em promover o desenvolvimento das

potencialidades dos alunos, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Tendo em vista tais objetivos, essa lei estipulou que os currículos dos ensinos de primeiro e segundo graus teriam uma base comum e uma parte diversificada que envolveria a habilitação profissional. Dessa forma, a formação técnica passou a ser ofertada de maneira obrigatória pelas escolas de ensino médio e não mais apenas pelas instituições especializadas, o que ocorreu sem investimentos apropriados, descaracterizando as redes de ensino municipais e estaduais, gerando a criação de cursos por imposição legal ou interesses políticos e não por demandas reais da sociedade (CNE/CEB, 1999). Segundo Moura, Garcia e Ramos (2007), na prática, a obrigatoriedade da formação profissional restringiu-se às instituições públicas cujos currículos levaram a um empobrecimento da formação geral do aluno e a uma formação técnica de baixa complexidade. Os autores pontuam que esse processo acarretou a transferência de estudantes da classe média para escolas particulares que continuavam a oferecer o ensino propedêutico, como uma forma de assegurar o ingresso no ensino superior. Os efeitos dessa lei federal foram amenizados com a promulgação da Lei nº 7044/1982 que tornou facultativa a formação profissional no ensino médio, o que, na prática, acabou restringindo a profissionalização às instituições técnicas (CNE/CEB, 1999).

Na década de 1980, após o fim da ditadura militar em 1985, iniciou-se o processo de redemocratização do Estado, numa perspectiva neoliberal, o que, no âmbito educacional, consistiu em medidas de expansão da educação na rede privada e na estagnação da rede pública de ensino, com a terceirização de serviços, cobrança de taxas e tentativas de privatização destas instituições públicas (TAVARES, 2012).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi instituído pela Lei nº 8.948, em 1994, de forma paralela ao ensino regular. Por meio desta lei, as escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mas as escolas agrotécnicas federais necessitavam de uma avaliação de desempenho para efetivar essa transformação (BRASIL, 1994). Tavares (2012) esclarece que os CEFETs de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná já existiam desde 1978 e que essa lei limitou a criação de novas unidades, ao exigir o estabelecimento de parcerias com os estados, municípios, Distrito Federal, com as Organizações não Governamentais, ou com o setor produtivo.

Em 1996, a LDB foi reformulada pela Lei nº 9.394 que estabeleceu a possibilidade de oferta da formação técnica no ensino médio, desde que se atendesse à formação geral do aluno, e determinou a equivalência dos cursos de nível médio e a habilitação destes para o prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996). Contudo, Goessler (2015) relata que, com a publicação do Decreto 2.208/1997, houve um retrocesso em relação à possibilidade de

integração do ensino médio e profissional, ao contrário do que definia a LDBEN. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que um dos princípios norteadores desse decreto consistia na qualificação e requalificação profissional de adultos de baixa renda, por meio da oferta de cursos de curta duração, de forma desvinculada da educação básica e sem uma preocupação com o aumento do nível de escolaridade dessas pessoas. Portanto, o ensino médio readquiriu legalmente o caráter propedêutico e a educação profissional passou a ser oferecida de forma separada, podendo ser ofertada concomitantemente ao ensino médio, na mesma ou em diferentes instituições, ou de forma sequencial para os alunos que haviam concluído a educação básica (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) com o objetivo de reestruturar a Rede Federal para torná-la competitiva no mercado educativo e aumentar sua capacidade de autofinanciamento, por meio da comercialização de cursos e da prestação de serviços, diminuindo, assim, progressivamente, os custos do Estado com a sua manutenção, conforme explicam Moura, Garcia e Ramos (2007). Os autores destacam que, paralelamente à disponibilização de recursos, via PROEP, houve a redução do orçamento público destinado à Rede Federal. No entanto, grande parte das entidades comunitárias e escolas estaduais financiadas pelo PROEP não alcançou a autonomia orçamentária pretendida pelo programa e não conseguiu oferecer as vagas gratuitas previstas, funcionando de forma precária ou interrompendo suas atividades (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Além disso, a partir de 1998, com a Portaria 646/1997, houve a redução da oferta do ensino médio, em virtude da limitação das vagas das instituições federais de educação profissional a 50% daquelas que haviam sido oferecidas nos cursos regulares no ano de 1997 (BRASIL, 1997). Estas vagas abrangiam o ensino médio e a educação profissional (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007). Segundo Tavares (2012), somente na primeira década do século XXI, com um governo federal de base democrático-popular, houve a retomada da expansão do sistema federal de ensino, com a abertura de novas escolas técnicas e de universidades federais no Brasil.

Nesse contexto, o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.124/2004 que reestabeleceu a integração entre o ensino profissional técnico e o médio, além do redirecionamento de recursos do PROEP para o setor público (GOESSLER, 2015). No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem que, apesar de unificar o curso, com matrícula e conclusão únicas, o novo decreto manteve a proposta curricular anterior, fundamentada na dicotomia entre as formações intelectual e profissional. Os autores enfatizam que, no âmbito das instituições de educação profissional, não foram implementadas

ações no sentido de integrar os ensinos médio e técnico e, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica como instituições de ensino superior, houve a priorização da graduação em detrimento do nível médio.

No que tange à retomada da expansão da Rede Federal, a Lei nº 11.195, de 2005, eliminou a obrigatoriedade de parcerias e postulou que a criação de novas unidades de ensino ocorreria preferencialmente por meio dessa forma de cooperação (BRASIL, 2005). De acordo com informações disponíveis no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC)⁵, desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices até o ano de 2002, foram inauguradas 140 escolas técnicas em todo o Brasil e, após o plano de expansão da educação profissional, no período de 2003 a 2016, foram construídas mais de 500 unidades, totalizando 644 *campi* de instituições que ofertam cursos de educação profissional.

Dessa forma, de acordo com a Lei federal nº 11.892, de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange as seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET- RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b). Conforme estabelecido nessa lei, essas instituições possuem natureza de autarquia, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, disciplinar e didático-pedagógica.

Muitos desses institutos foram constituídos a partir da reunião e reestruturação das antigas escolas técnicas e agrotécnicas federais (GOESSLER, 2015). Como preconiza a Lei nº 11.892, de 2008, os institutos federais ofertam o ensino superior, básico e profissional, em todos os níveis e modalidades de ensino e são equiparados às universidades federais. Nos institutos federais, o mínimo de 50 % das vagas deve ser destinado ao ensino técnico de nível médio, prioritariamente, na modalidade integrada tanto para os alunos que concluíram o ensino fundamental quanto para o público-alvo da educação de jovens e adultos. Todavia, nem todas as escolas técnicas aderiram à proposta dos institutos federais, de forma que, atualmente, a RFEPCT é formada por 38 institutos federais e pelas instituições que mantiveram a estrutura anterior à Lei nº 11.892, sendo estas as que se seguem: CEFET-RJ; CEFET-MG; 25 escolas vinculadas às universidades; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II.

⁵ Informações disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Outra ação do governo federal voltada para a formação técnica consistiu no Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011. Dentre os objetivos deste programa, pode-se citar a expansão, a interiorização e a democratização da educação profissional técnica de nível médio e dos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (BRASIL, 2011a). Para desenvolvimento do programa, essa lei possibilita a parceria com instituições de educação profissional estaduais, municipais e dos serviços nacionais de aprendizagem, dispensando a realização de convênio, contrato, acordo, ajuste ou instrumentos com o mesmo fim, mas exigindo a prestação de contas sobre a aplicação desses recursos.

Quanto à possibilidade de inclusão do público-alvo da educação especial, a Lei nº 12.513, no segundo parágrafo do artigo 2º, estipulou o incentivo à participação de pessoas com deficiência nas ações do Pronatec, por meio da implementação da acessibilidade nos ambientes físicos, dos equipamentos, do material pedagógico e dos currículos (BRASIL, 2011a). No entanto, esse Programa foi criticado por alguns aspectos presentes em sua proposta. Nesse sentido, Ciavatta (2016) questiona que essa oferta de vagas em cursos de formação profissional inicial e continuada, de curta duração, ocorria em detrimento da universalização da educação básica de forma integrada com o ensino médio. Além da priorização da capacitação breve, em detrimento do aumento dos níveis de escolaridade da população, o Pronatec também foi questionado pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, como pontuado por Tavares (2012).

Como a pesquisa em questão trata das práticas educativas adotadas na escolarização dos alunos com TEA no ensino técnico integrado, é relevante esclarecer quais modalidades de formação são abrangidas pelo termo “educação profissional”. A LDBEN (1996) define que a educação profissional engloba cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de ensino técnico de nível médio, de graduação e pós-graduação. Sendo assim, o ensino técnico de nível médio consiste em uma das modalidades da educação profissional que pode ser desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, no caso dos estudantes que concluíram o ensino fundamental, e, de forma subsequente, para aqueles que já concluíram a educação básica (BRASIL, 1996). A educação profissional técnica articulada ao nível médio pode ser realizada de forma integrada, quando o ensino médio e o ensino técnico são ministrados na mesma instituição educacional, com matrícula única, e de forma concomitante, quando o curso médio e o técnico são realizados em diferentes estabelecimentos de ensino, com matrículas distintas (BRASIL, 1996). O estudo relatado neste trabalho trata do percurso

escolar de um aluno com autismo matriculado na modalidade de ensino técnico articulado ao médio, denominada como ensino técnico integrado.

A respeito da concepção do ETI, o Documento Base da Educação Técnica de Nível Médio, na modalidade integrada, (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007) explicita os princípios dessa possibilidade de formação profissional na RFEPT. De acordo com esse documento, o ensino técnico integrado ao médio busca superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e a atividade manual, de modo a articular o aspecto intelectual no processo produtivo. Portanto, o ensino técnico integrado consiste numa proposta de formação completa na qual a educação geral é ministrada de forma indissociável da educação técnica, por meio de um currículo integrado e organizado a partir da interdisciplinariedade, de forma a permitir que os alunos estabeleçam relações entre os fenômenos e a realidade na qual se inserem. Essa concepção de ensino propõe oferecer, aos estudantes, acesso ao conhecimento científico, de modo reflexivo, para que possam compreender-se no mundo e atuar de forma crítica e consciente, enquanto profissionais e como cidadãos inseridos na sociedade (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

É neste contexto que a experiência de escolarização técnica do aluno com autismo será investigada, de modo a contribuir para o aprimoramento das práticas educativas nas instituições que ofertam a educação profissional. Para que se possa compreender como o estudante com TEA e outras pessoas com deficiência passaram a ter acesso à formação profissional no sistema regular de ensino, o próximo tópico tratará da descrição do percurso histórico relativo à escolarização do público-alvo da educação especial na educação profissional no Brasil.

1.2 Apontamentos históricos sobre a formação profissional de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular brasileiro

Conforme descrito anteriormente, as primeiras propostas da educação profissional já excluía as pessoas com deficiência de tais oportunidades de formação, o que foi explicitado nos critérios de ingresso das Escolas de Aprendizes e Artífices. De acordo com os requisitos estabelecidos para o acesso a estas escolas, as pessoas com doenças “infecto-contagiosas” ou “defeitos” que impossibilitassem a aprendizagem de um ofício não poderiam acessar os cursos de formação para o trabalho (BRASIL, 1909, p. 2).

De forma geral, Mendes (2006), ao descrever o processo de segregação vivenciado pelas pessoas com deficiência ao longo da história, explica que esses sujeitos inicialmente

eram tratados em instituições residenciais e asilares; posteriormente, passaram a ser educados em classes e escolas especializadas e, somente após a mudança do paradigma educacional, na década de 1990, tiveram acesso mais amplo às classes comuns em escolas regulares. Como se pode perceber, no início da regulamentação da formação profissional, pelo Decreto 7566/1909, essa segregação também ocorreu no âmbito da educação profissional. Apenas com o movimento mais recente de universalização da educação, o ingresso das pessoas com deficiência começou a ocorrer, de forma mais efetiva, em instituições de ensino regular na RFEPCT.

Silva e Dore (2016) explicam que os mecanismos de seleção propostos pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova recomendavam trajetórias escolares distintas, de acordo com as capacidades de cada aluno, o que contribuiu para excluir das escolas regulares as pessoas consideradas “incapazes”, seja no aspecto físico, seja no aspecto mental. Segundo as autoras, com a reforma educacional da década de 1940, houve uma ampliação dos critérios de seleção que excluía as pessoas consideradas incapazes para as atividades escolares de todos os níveis e modalidades de ensino profissional na rede regular. Silva (2011) acrescenta que, nesse processo de exclusão, não era realizada uma avaliação criteriosa das potencialidades do sujeito e das estratégias educativas que poderiam ser desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Antes da regulamentação da educação profissional, no final do século XIX, foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos que, em momento posterior, passaram a ser denominados, respectivamente, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos, como descreve Silva (2011). A autora esclarece que essas instituições tinham o objetivo de oferecer a educação formal para o exercício de um ofício, com foco em atividades manuais, mas estes cursos não foram equiparados aos cursos do ensino regular.

Desde essa época, o modelo de oficinas foi implementado para possibilitar às pessoas com deficiência o desenvolvimento de habilidades e aptidões, por meio de atividades de trabalho, sendo adotado por várias organizações filantrópicas e por instituições públicas (SILVA, 2011). Nessa perspectiva, Silva e Dore (2016) citam a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932, e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, ambas as instituições possuíam caráter filantrópico. As autoras relatam que tais instituições organizaram oficinas pedagógicas, pré ou profissionalizantes, que buscavam desenvolver habilidades e aptidões, por meio do trabalho, e oficinas de produção protegida, as quais eram denominadas também como oficinas abrigadas ou oficinas empresas, destinadas ao ensino de

um ofício a pessoas com deficiência cujo potencial era considerado abaixo do que era exigido pelo mercado de trabalho. A proposta das oficinas era fundamentada pela concepção de normalização, segundo a qual se buscava adaptar a pessoa com deficiência à estrutura educacional vigente, desenvolvendo-se o ensino em espaços separados, até que os alunos estivessem aptos a integrar as classes regulares (SILVA, 2011; SILVA; DORE, 2016).

O modelo de oficinas também se tornou uma referência para diretrizes do governo federal quanto à formação profissional das pessoas com deficiência nos anos de 1970 (SILVA; DORE, 2016). Durante o governo militar, em 1973, foi proposta uma política nacional de educação especial que reconhecia o direito das pessoas com deficiência à educação, sendo a formação profissional ofertada pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio das oficinas pedagógicas e oficinas protegidas (SILVA, 2011). Silva e Dore (2016) alertam sobre a precariedade dos cursos oferecidos nessas oficinas, os quais não eram associados às demandas do mercado de trabalho e reforçavam a concepção de incapacidade das pessoas com deficiência. A análise dessa trajetória indica, portanto, que a educação profissional formal do público-alvo da educação especial desenvolveu-se paralelamente ao sistema regular de ensino.

No início dos anos de 1980, Silva (2011) relata que movimentos de associações de pessoas com deficiência começaram a reivindicar a igualdade de direitos e de oportunidades para esses sujeitos, criticando as ações assistencialistas governamentais e de instituições filantrópicas. Esse processo teve desdobramentos na Constituição Federal de 1988 que estabeleceu, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência que deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Em 1989, a Lei nº 7.853 assegurou o exercício dos direitos fundamentais e sociais das pessoas com deficiência, inclusive à educação e ao trabalho, instituindo a obrigatoriedade das instituições escolares de matricular as pessoas com deficiência que apresentassem condições de escolarização no sistema regular de ensino.

A partir da década de 1990, a legislação e as políticas públicas nacionais, ratificando as diretrizes de documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, preconizaram a universalização da educação e a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todas as pessoas, independentemente de suas características, em um mesmo ambiente escolar. Dentre estes, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) constituíram importantes marcos no processo de mudança do paradigma educacional. No Brasil, a LDBEN

9.394/1996 estabeleceu novas diretrizes para a educação no país. Na sua redação, revisada em 2013, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na escola regular aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Para aqueles alunos cuja condição específica não permitisse a integração na escola regular, esta lei estabelecia, desde sua versão original, o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996).

Em 2001, a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) definiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, as quais instituíram o dever dos estabelecimentos de ensino de matricular os alunos com necessidades educacionais especiais⁶ nas classes comuns e de promover as condições para um ensino de qualidade para todos. Contudo, as diretrizes nacionais ainda permitiam, em caráter extraordinário e transitório, o atendimento em classes ou escolas especiais para alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou de comunicação, e que necessitassem de apoio intenso e contínuo (CNE/CEB, 2001).

A partir da circulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a educação especial passou a ser considerada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta do atendimento educacional especializado, em caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo ao ensino regular. De acordo com essa política, a educação inclusiva é concebida como um paradigma de educação fundamentado na concepção de direitos humanos, na equidade e na superação de práticas discriminatórias e de exclusão social (BRASIL, 2008a).

Ressalta-se que o público-alvo da educação especial foi estabelecido no artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que define as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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.

⁶ A terminologia “necessidades educacionais especiais” (NEE) foi proposta no Relatório Warnock (1978) referindo-se não só a pessoas com deficiência, mas a todos que apresentassem dificuldades específicas de aprendizagem, sugerindo a adoção de um paradigma educacional ao invés de médico, no intuito de garantir o sucesso escolar e a integração destes sujeitos na escola. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>. Acesso em 23 set. 2017.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 2015, assegurou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em condições de igualdade, contemplando o conceito de educação durante toda a vida. Nesse sentido, tal legislação concebe um sistema educacional inclusivo que garanta o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade em suas diversas dimensões (BRASIL, 2015). Esta lei afirma que o poder público deve oferecer serviços e recursos de acessibilidade para a superação das barreiras à escolarização das pessoas com deficiência, considerando suas características, dentre os quais podem ser citados: atendimento educacional especializado (AEE), tecnologia assistiva⁷, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio escolar⁸, ensino de Libras e do Sistema Braile.

Especificamente sobre as políticas de educação profissional para pessoas com deficiência, Silva (2011) pontua que, na década de 1990, além das mudanças normativas na perspectiva de uma educação inclusiva, foi promulgada a Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991), conhecida como lei de cotas, que instituiu a obrigatoriedade de contratação de um percentual proporcional de pessoas com deficiência por empresas com mais de 100 funcionários. Esta exigência e a conseqüente necessidade de contratação de pessoas com deficiência com formação qualificada contribuíram para o desenvolvimento de programas de educação profissional para tal público, como o Programa para Educação, Tecnologia e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), implementado de 2001 a 2011, em âmbito nacional (SILVA, 2011). O objetivo do Programa TEC NEP consistiu em promover a escolarização das pessoas com deficiência na RFEPCT, garantindo o acesso, a participação e conclusão dos cursos de formação profissional pelo público-alvo da educação especial. Para consolidá-lo, propiciou-se a criação de Núcleos de

⁷ Tecnologia Assistiva consiste em uma área de conhecimento interdisciplinar relativa a produtos, recursos, metodologias, práticas, estratégias e serviços que acarretem maior autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida (CAT, 2007).

⁸ O profissional de apoio escolar é definido, na LBI, como a pessoa que auxilia nas atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência, atuando nas atividades escolares, caso necessário (BRASIL, 2015). De acordo com esta lei, tal suporte está previsto tanto para as instituições públicas quanto para as escolas privadas, em todos os níveis e modalidades de ensino. No tocante aos estudantes com TEA, a nota técnica nº 24/2013 esclarece que a função do profissional de apoio não visa substituir a escolarização ou o AEE, mas funciona como um suporte individual ao aluno atuando de forma articulada às atividades escolares.

Atendimento às Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais (NAPNE), nas instituições técnicas federais, com a incumbência de fomentar a cultura de acolhimento das diversidades, assim como a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais no que tange à escolarização das pessoas com deficiência (SILVA, 2011). De acordo com as informações que constam no endereço eletrônico do Ministério da Educação⁹, o Programa TEC NEP possibilitou a criação de centros de referência ao desenvolvimento de tecnologia assistiva, de centros de equoterapia, oferta de cursos de educação profissional para surdos, curso de especialização em educação profissional e tecnológica inclusiva a distância, dentre outros. Segundo Goessler (2015), em 2010, este Programa passou a ser denominado Ação TEC NEP- Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas e, em 2011, foi extinto, de forma que os NAPNEs permaneceram vinculados à Assessoria de Educação Inclusiva, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Isto posto, pode-se apontar que o paradigma educacional inclusivo contribuiu a ampliação do acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares de educação profissional. Buscando uma maior compreensão sobre como está ocorrendo o processo educativo do público-alvo da educação especial nas instituições técnicas federais, foi realizada uma revisão bibliográfica cujos resultados estão sintetizados no próximo tópico.

1.3 Processo educativo de alunos com deficiência na educação profissional

Com o intuito de compreender o processo de escolarização das pessoas com deficiência no contexto da educação profissional brasileira, realizou-se um levantamento bibliográfico dos estudos publicados de janeiro de 2009 a abril de 2018 nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS - Psi Brasil) e Periódicos Eletrônicos de Psicologia (Pepsic). O período de 2009 a 2018 foi estabelecido para a pesquisa bibliográfica, em virtude da criação dos institutos federais, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como parte do plano de expansão da RFEPCT. A busca de investigações sobre essa temática foi realizada associando-se dois grupos de

⁹ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34465>. Acesso em: 07 dez. 2018.

descritores, um deles relativo às pessoas com deficiência e outro que designava o contexto da educação profissional, conforme explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica sobre a escolarização de pessoas com deficiência na educação profissional

Termos relativos a pessoas com deficiência	Operador booleano de integração entre os grupos	Termos referentes à educação profissional
"pessoas com deficiência" OR "alunos com deficiência" OR "estudantes com deficiência" OR "deficientes" OR "pessoas com necessidades especiais" OR "pessoas com necessidades educativas especiais" OR "pessoas com necessidades educacionais especiais" OR "portadores de necessidades especiais" OR "portadores de necessidades educativas especiais" OR "portadores de necessidades educacionais especiais"	AND	"educação profissional" OR "escola técnica" OR "ensino profissionalizante" OR "curso técnico" OR "ensino técnico"

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir dos descritores mencionados, a revisão da literatura referente à última década resultou em 137 estudos. Apesar do uso desses descritores como critério para recorte, alguns dos trabalhos listados investigavam temas diversos ao objeto da pesquisa em questão e foram excluídos desse levantamento, tais como estudos relativos à saúde, meio ambiente, engenharia, reabilitação, inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, educação profissional em escolas especiais, educação de jovens e adultos, de caráter histórico, dentre outros. Portanto, para análise, foram selecionadas 30 pesquisas que versavam sobre o processo educativo de pessoas com deficiência na educação profissional cujo *locus* de estudo incluía o ensino técnico, nas modalidades integrado, concomitante, subsequente ou a formação inicial e continuada. É importante destacar que, em alguns dos trabalhos selecionados, investigou-se o ensino superior ou outras modalidades de ensino, além da formação técnica. Nesse momento da revisão bibliográfica, não foram incluídos os estudos que abordavam mais especificamente a escolarização de alunos com TEA na educação profissional, pois essa análise foi realizada de forma separada. Além dos trabalhos indicados no levantamento realizado em abril de 2018, foram acrescentados dois estudos finalizados nesse mesmo ano e que foram identificados em pesquisa posterior nas bases de dados citadas anteriormente e a partir dos mesmos descritores.

No quadro 2 estão relacionadas as pesquisas identificadas nesse levantamento, as quais tratam do processo educativo de pessoas com deficiência na educação profissional técnica.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a escolarização de pessoas com deficiência na educação profissional

(continua)

Título da pesquisa	Autor/Ano de Publicação	Tipo de produção	Tema do estudo	Estudo específico sobre o ensino técnico?	Sujeitos da pesquisa incluem alunos com TEA?
O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFET-ES Serra/ES: um estudo de caso.	CALDAS (2009)	Dissertação	Escolarização de aluno com deficiência	Ensino técnico	Não ou não foi relatado
As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	SANTOS (2011)	Dissertação	Políticas de Inclusão	Não	Não ou não foi relatado
Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA.	CUNHA (2011)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Ensino técnico subsequente	Não ou não foi relatado
Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.	COSTA (2011)	Dissertação	Ações dos NAPNEs	Ensino técnico	Não ou não foi relatado
Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica.	ROSA (2011)	Tese	Políticas de inclusão	Não	Não ou não foi relatado
Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência.	SILVA (2011)	Tese	Razões da escolarização das pessoas com deficiência em um sistema educacional diferenciado	Educação profissional inicial e técnica de nível médio	Não ou não foi relatado

(continuação)

Título da pesquisa	Autor/Ano de Publicação	Tipo de produção	Tema do estudo	Estudo específico sobre o ensino técnico?	Sujeitos da pesquisa incluem alunos com TEA?
A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão.	ASSIS (2012)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Ensino técnico de nível médio	Não ou não foi relatado
Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012.	COIMBRA (2012)	Tese	Escolarização de aluno com deficiência	Ensino técnico integrado	Não ou não foi explicitado
Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais.	WALDEMAR (2012)	Dissertação	Política de inclusão	Não	Não ou não foi relatado
A inclusão de pessoas com deficiência na Rede regular de Educação Profissional.	CORDEIRO (2013)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Ensino técnico	Sim
A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife.	MOURA (2013)	Dissertação	Política de inclusão	Ensino técnico	Não ou não foi relatado
As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo.	ZAMPROGNO (2013)	Dissertação	Políticas de Inclusão (não somente de pessoas com deficiência)	Não	Sim
Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade.	LIMA; CAPPELLE (2013)	Artigo	Adaptação curricular para pessoas com deficiência	Educação profissional inicial e continuada	Não ou não foi relatado
Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/campus Pelotas.	BETTIN (2013)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Ensino técnico integrado, concomitante subsequente	Não
Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG Campus Januária.	CARVALHO (2013)	Dissertação	Política de inclusão e condições de acessibilidade	Não	Não ou não foi relatado

(continuação)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Tipo de produção	Tema do estudo	Estudo específico sobre o ensino técnico?	Sujeitos da pesquisa incluem alunos com TEA?
Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico.	HONNEF (2013)	Dissertação	Docência colaborativa	Ensino técnico integrado	Não ou não foi relatado
Educação Profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília.	MARQUES (2014)	Dissertação	Estratégias para ingresso e permanência de pessoas com deficiência	Não	Não ou não foi relatado
História de vida de uma aluna com baixa visão: construção de Itinerários de aprendizagem em cursos Técnicos agrícolas.	PEREIRA (2014)	Dissertação	Processo de ensino e aprendizagem de aluna com deficiência	Ensino técnico subsequente	Não ou não foi relatado
Inclusão na educação profissional e tecnológica. A experiência do IFMA – campus Codó na visão de seus atores.	CHICAR (2014)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Não	Não ou não foi relatado
Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.	CARLOU (2014)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Não	Sim
Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.	FREITAS; DELOU; CASTRO (2015)	Artigo	Escolarização de alunos com deficiência	Não	Não ou não foi relatado
As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar.	GOESSLER (2015)	Dissertação	Trajetórias escolares de pessoas com deficiência	Ensino técnico de nível médio	Sim
A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	SOARES (2015)	Dissertação	Situação dos NAPNES	Não	Não ou não foi relatado

(continuação)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Tipo de produção	Tema do estudo	Estudo específico sobre o ensino técnico?	Sujeitos da pesquisa incluem alunos com TEA?
As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS.	PESSINI (2015)	Dissertação	Percepção do NAPNE sobre o processo de inclusão	Não	Não ou não foi relatado
O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios.	CUNHA (2015)	Dissertação	Política de inclusão: implantação do TEC NEP	Não	Não ou não foi relatado
A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais.	SILVA; DORE (2016)	Artigo	Evasão de pessoas com deficiência	Ensino técnico de nível médio	Não ou não foi relatado
Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.	CARDOSO (2016)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Não	Não ou não foi relatado
Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.	RAMOS (2016)	Dissertação	Política de Inclusão	Não	Não ou não foi explicitado
Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste.	DALL' ALBA (2016)	Dissertação	Políticas de Inclusão, a partir das atribuições do NAPNE	Ensino técnico	Não ou não foi relatado
Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no IF Baiano – Campus Guanambi.	REIS (2017)	Dissertação	Política de Inclusão	Não	Sim
Inclusão e prática docente na educação profissional.	GOULARTE (2018)	Dissertação	Prática docente e inclusão escolar	Ensino técnico integrado	Não ou não foi relatado

(conclusão)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Tipo de produção	Tema do estudo	Estudo específico sobre o ensino técnico?	Sujeitos da pesquisa incluem alunos com TEA?
O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.	BEZERRA (2018)	Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência	Ensino técnico integrado	Não ou não foi relatado

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de consulta às bases de dados (janeiro de 2009-abril de 2018).

A maior parte dessas pesquisas, especificamente 28 estudos, foi realizada em instituições técnicas federais da RFEPCT. Apenas cinco trabalhos incluíram Organizações não Governamentais (ONGs) e instituições do Sistema S¹⁰(SILVA, 2011; LIMA; CAPPELE, 2013; CORDEIRO, 2013), e/ou desenvolveram-se em instituições estaduais (COSTA, 2011; ASSIS, 2012; CORDEIRO, 2013). A seguir, serão descritos os principais resultados dos estudos identificados neste levantamento da literatura científica nacional.

Com referência ao acesso ao ensino técnico federal, Silva e Dore (2016) observaram o crescimento progressivo do número de matrículas do público-alvo da educação especial na RFEPCT de Minas Gerais, a partir dos dados do Censo Escolar de 2007 a 2010. De acordo com as autoras (2016), fatores que podem ter contribuído para esse aumento de matrículas são a reserva de vagas no processo seletivo, praticada em alguns institutos federais, e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Apesar desse crescimento, diversos estudos apontam que o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação profissional ainda é reduzido (ROSA, 2011; SILVA, 2011; ZAMPROGNO, 2013; MOURA, 2013; CORDEIRO, 2013; CARLOU, 2014; SOARES, 2015; FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015; GOESSLER, 2015; DALL' ALBA, 2016; SILVA; DORE, 2016). Especificamente sobre os alunos com autismo, pode-se observar que, em apenas cinco estudos selecionados nesta

¹⁰ De acordo com informações disponíveis no site do Senado Federal, o Sistema S constitui um conjunto de organizações que realizam o treinamento profissional, assistência social, pesquisa, consultoria e assistência técnica, composta pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Social de Transporte (Sest) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em 03 jan. 2018.

revisão bibliográfica, foram identificados estudantes com TEA, dentre os participantes das investigações, conforme descrito no quadro 2.

No âmbito dos cursos técnicos integrados, Silva e Dore (2016) destacam que é bastante limitado o ingresso de pessoas com deficiência no ETI, sendo que o maior acesso desses jovens ocorre nos cursos subsequentes, nos quais também a taxa de evasão é mais elevada. Esses achados são confirmados pela análise dos dados do Censo Escolar, de 2012 a 2016 (INEP, 2012-2016), os quais demonstram que as matrículas da educação especial correspondem a apenas 0,16% do total de matrículas nos cursos técnicos integrados em Belo Horizonte (Minas Gerais), no ano de 2016, como apontado na tabela a seguir. Nesse levantamento, não são discriminadas as matrículas dos alunos com TEA, estes estão contemplados no grupo de pessoas com deficiência. De qualquer forma, os dados expostos na tabela 1 explicitam a dificuldade de acesso ao ETI por parte dos jovens com autismo e dos demais sujeitos considerados como público-alvo da educação especial.

Tabela 1 – Matrículas da educação especial em classes comuns no ETI em Belo Horizonte

Matrículas no ETI/ Período	2012	2013	2014	2015	2016
Geral	2.983	2.945	3.019	2.539	2.520
Educação especial	1	3	4	7	4

Fonte: INEP 2012-2016.

O ingresso dos estudantes com deficiência nos cursos técnicos, não especificamente no ETI, é discutido por Cordeiro (2013) e Goessler (2015), em termos do processo de escolarização desses sujeitos na educação básica. Cordeiro (2013) pontua que o ingresso restrito desse público aos cursos técnicos pode estar relacionado aos critérios seletivos, principalmente ao nível de escolaridade exigido, que não é alcançado por muitas pessoas com deficiência. Nesse sentido, Goessler (2015) identificou trajetórias escolares predominantemente não lineares percorridas pelas pessoas com deficiência em escolas públicas. Segundo a autora, a precariedade da escolarização desses estudantes provocaria um afunilamento na passagem para o ensino médio e, também, resultaria em dificuldades no processo seletivo das escolas técnicas, realizado por meio de provas de conhecimento. Goessler (2015) observou, ainda, no Brasil, um reduzido número de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino técnico de nível médio, não ultrapassando 1% do total de ingressantes nessa modalidade de ensino. Além disso, a autora concluiu que esse percurso de interrupções se repete na escolarização desses jovens na educação profissional, de forma que

a maioria não finaliza o curso técnico, mas ressaltou que esta questão não se restringia aos alunos com deficiência.

Outra perspectiva sobre a permanência desses estudantes na educação profissional é apresentada por Cordeiro (2013) ao indicar que as pessoas com deficiência, nas escolas do Sistema S e na instituição técnica estadual pesquisada, não apresentavam dificuldades mais significativas ou já tinham alcançado alguma autonomia, situações que não exigiam maiores adaptações em termos do ambiente, de materiais ou equipamentos. Carlou (2014), que não pesquisou o ensino técnico especificamente, também constatou que os alunos com deficiência do instituto federal não demandaram adaptações e suportes significativos. Ressaltam-se as diferenças de enfoque das pesquisas de Goessler (2015), Cordeiro (2013) e Carlou (2014). O estudo de Goessler abordou a trajetória das pessoas com deficiência no ensino técnico de nível médio, sendo possível, por isso, analisar o percurso escolar desses jovens. Cordeiro e Carlou, por sua vez, discutiram a escolarização desses alunos em contextos diferenciados que envolveram também outros níveis e modalidades de ensino, tais como cursos de formação inicial e continuada.

A respeito do processo educativo dos estudantes com TEA, especificamente, o estudo de Lima e Laplane (2016) reforça os achados de Goessler (2015) sobre a trajetória não linear das pessoas com deficiência. Ao investigarem a escolarização dos alunos com autismo no município de Atibaia (São Paulo), de 2009 a 2012, as autoras identificaram que a maioria deles, cerca de 92%, apresentou uma trajetória escolar parcial ou incompleta, o que indicaria a existência de obstáculos à permanência na escola, principalmente nas séries finais do ensino fundamental na rede municipal. Dessa forma, constataram o alto índice de evasão escolar desses estudantes, visto que poucos chegavam ao ensino médio, o que poderia decorrer da mudança para a rede estadual de ensino que não oferecia apoio educacional a esses jovens (LIMA; LAPLANE, 2016).

Outro aspecto do processo seletivo das instituições de educação profissional refere-se à falta de reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiências, citada nos estudos de Rosa (2011), Assis (2012), Waldemar (2012), Cordeiro (2013), Carlou (2014), Soares (2015) e Cardoso (2016). Ao analisar a política e as propostas de educação profissional para esse público nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Pernambuco, Pará, Brasília e Paraná, Santos (2011) identificou o sistema de reserva de vagas em apenas uma das instituições pesquisadas. Cunha (2015), por sua vez, analisou a implantação do Programa TEC NEP na Rede Federal, entre os anos de 2000 e 2014, verificando que poucas

instituições implementaram a reserva de vagas para o público-alvo da educação especial nesse período.

A reserva de vagas para as pessoas com deficiência foi estabelecida pela Lei Federal 12.711/2012 e reformulada pela Lei nº 13.409/2016 que determinou que as universidades e as instituições federais de ensino técnico de nível médio deveriam reservar 50% das vagas, no processo seletivo de cada curso, para alunos que cursaram o ensino fundamental integralmente em escolas públicas. Dentre os egressos de instituições públicas, essa lei determina que as vagas deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, sendo assegurada, no mínimo, a proporção desta população no total de vagas disponíveis, tendo como referência a unidade federativa onde está localizada a instituição. Para implementação dessa ação, a Lei nº 12.711/2012 estabeleceu a obrigatoriedade das instituições federais implementarem, a cada ano, 25% da reserva de vagas prevista, o que deveria ser concluído ao final de quatro anos (BRASIL, 2012a). Dessa forma, a partir dos resultados citados nesses estudos, é possível indicar que essa modalidade de reserva de vagas parece não ter sido implantada progressivamente na RFEPCT, como estipulado em lei. Entretanto, estudos futuros poderão avaliar se a adoção de sistema de cotas ocorreu com a finalização do prazo para cumprimento desse dispositivo legal.

No tocante à acessibilidade do processo seletivo, os estudos de Santos (2011), Assis (2012), Cordeiro (2013), Bettin (2013), Soares (2015), Ramos (2016), Bezerra (2018) indicam a implementação de adaptações para pessoas com deficiência, durante a seleção das instituições federais, na época em que essas investigações foram desenvolvidas. A esse respeito, a LBI, de 2015, estabelece que o poder público deve assegurar, nos processos seletivos das instituições de ensino superior e de educação profissional, públicas e privadas, as seguintes condições às pessoas com deficiência: atendimento preferencial, tradução do edital em Libras, disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva (requisitados por meio de campo específico no formulário de inscrição), formatos acessíveis das provas de seleção, dilação de prova e adoção de critérios de avaliação dos exames que considerem as particularidades linguísticas do candidato (BRASIL, 2015). A importância dessas garantias legais é reafirmada pelas pesquisas que indicam a ausência de adaptações no processo seletivo das instituições técnicas, como os estudos de Rosa (2011), Waldemar (2012), Cunha (2015) e Cardoso (2016). Os dados dos estudos relatados neste item apontam, portanto, para a necessidade de melhoria dos processos seletivos, em termos de promoção da igualdade de condições para as pessoas com deficiência.

Além das dificuldades de acesso à educação profissional, relativas à precariedade da educação fundamental, ao nível de escolaridade exigido e às condições oferecidas no processo seletivo das instituições técnicas, as pessoas com deficiência podem enfrentar obstáculos para permanecerem nos cursos nos quais ingressam e para concluí-los. Cerca de metade dos estudos identificados no levantamento bibliográfico indica a falta de políticas institucionais que estabeleçam diretrizes para a escolarização de pessoas com deficiência na educação profissional (ROSA, 2011; SANTOS, 2011; ASSIS, 2012; COIMBRA, 2012; WALDEMAR, 2012; CARVALHO, 2013; CORDEIRO, 2013; ZAMPROGNO, 2013, CARLOU, 2014; CHICAR, 2014; MARQUES, 2014; CUNHA, 2015; GOESSLER, 2015; GOULARTE, 2018). Sobre esse aspecto, Cordeiro (2013) identificou uma falta de sistematização antecipada de práticas educativas acessíveis ao público-alvo da educação especial, de modo que as instituições investigadas buscaram atender a demandas pontuais desses estudantes, depois que já haviam ingressado nos cursos técnicos.

Outras barreiras ao percurso educativo das pessoas com deficiência, apontadas neste levantamento bibliográfico, envolvem aspectos atitudinais, a falta de conhecimento das políticas institucionais, de acessibilidade do espaço físico, de adaptações metodológicas, de apoio pedagógico aos alunos, de recursos tecnológicos, de apoio de especialistas, de flexibilização curricular e de investimentos para a criação de condições favoráveis a uma educação para todos os sujeitos, conforme sistematizam as pesquisas de Cunha (2011), Rosa, (2011), Silva (2011), Assis (2012), Coimbra (2012), Waldemar (2012), Bettin (2013), Carvalho (2013), Cordeiro (2013), Moura (2013), Carlou (2014), Chicar (2014), Marques (2014), Pereira (2014), Cunha (2015), Freitas; Delou; Castro (2015), Cardoso (2016), Ramos (2016), Reis (2017), Bezerra (2018) e Goularte (2018).

A inexistência do atendimento educacional especializado (AEE) foi pontuado, em um número significativo de pesquisas, como um entrave à formação profissional dos estudantes com deficiência (SANTOS, 2011; SILVA, 2011; WALDEMAR, 2012; MOURA, 2013; GOESSLER, 2015; RAMOS, 2016; SILVA, DORE, 2016; REIS, 2017; BEZERRA, 2018). O AEE, como mencionado, foi instituído na Constituição Federal de 1988 e suas atribuições foram descritas no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011b). Neste documento, o AEE está definido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade a ser prestado ao público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais¹¹. Contudo, apesar do aumento de

¹¹ As salas de recursos multifuncionais consistem, de acordo com o Decreto 7611/2011, em ambientes com materiais, equipamentos e recursos pedagógicos para subsidiar a oferta do AEE (BRASIL, 2011).

matrículas do público-alvo da educação especial na RFEPCT, Silva e Dore (2016) observaram que poucas instituições possuíam essas salas em suas estruturas.

Mais recentemente, a LBI, de 2015, determinou o dever do poder público de institucionalizar o AEE e demais serviços, bem como as adaptações necessárias e razoáveis, por meio do projeto pedagógico da instituição. Nesse sentido, as instituições de ensino devem promover ações de apoio com o intuito de atender as particularidades das pessoas com deficiência, assegurando-lhes as condições de acessibilidade à educação em igualdade de condições (BRASIL, 2015).

No que tange ao suporte do AEE para os alunos com TEA, a Nota Técnica nº 24/2013 orienta os sistemas de ensino quanto à implementação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012. Esta política assegurou a oferta dos serviços de educação especial na rede regular de ensino para esses estudantes, o que incluiu o AEE, o profissional de apoio e outros serviços e recursos de acessibilidade. A Nota Técnica nº 24/2013 indica que o AEE deve envolver a elaboração de um plano de desenvolvimento para os alunos com TEA, que contemple a identificação de habilidades e de necessidades educacionais particulares, e a proposição de estratégias, recursos e serviços pedagógicos que abranjam a superação das barreiras à comunicação e interação social (BRASIL, 2013). Este documento estabelece, ainda, que o AEE, além do atendimento individual ou em pequenos grupos aos estudantes com autismo, acompanhe e avalie a aplicabilidade e efetividade dos recursos educativos e de acessibilidade nas classes comuns e nos demais ambientes escolares, podendo criar redes intersetoriais de apoio à escolarização do aluno (BRASIL, 2013).

Quanto aos custos deste atendimento, o estudante que participa do AEE tem dupla matrícula, na rede regular e no AEE, o que possibilita o recebimento de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Dessa maneira, ao aluno com deficiência matriculado na escola regular e que participa do AEE, é disponibilizado recurso em dobro pelo FUNDEB. A esse respeito, Mendes, Silva e Pletsh (2011) ressaltam que o acesso a esse recurso adicional pode acarretar em atendimentos precários e descontínuos, sendo essencial o acompanhamento e a avaliação da qualidade dos serviços ofertados.

No que tange à capacitação desses profissionais, Kassar (2014) alerta que existe uma contradição na proposta de formação dos professores especializados, como no caso daqueles que atuam no AEE, pois é exigida, ao mesmo tempo, uma formação generalista que lhes possibilite assistir uma diversidade de alunos que frequentam o atendimento e uma formação

específica que lhes permita intervir mais profundamente em algumas temáticas. A autora relata, ainda, uma diminuição da oferta de cursos presenciais específicos destinados à educação especial nas instituições públicas de ensino superior, pelo fato de se entender, não raras vezes, que a educação inclusiva é possível a partir de pequenas adaptações escolares, tornando desnecessários os saberes e práticas da educação especializada.

Portanto, no contexto da educação profissional, as pesquisas indicam que, em geral, não há disponibilização de apoio aos alunos com deficiência. Destaca-se que algumas pesquisas revelam a contratação de intérpretes de Libras como suporte à escolarização de alunos surdos, como os estudos de Bettin (2013), Reis (2017), Waldemar (2012), Caldas, (2009) e Goularte (2018). Em alguns casos, também existiu o suporte de monitores, conforme mencionado por Bettin (2013) e Reis (2017). A contratação de um profissional de educação especial não parece ser uma realidade vivenciada nas instituições técnicas, sendo citada apenas na pesquisa realizada por Honnef (2013).

Além disso, o apoio especializado, externo às classes comuns, precisa ser adotado de forma criteriosa. Pesquisas demonstram a importância de um trabalho colaborativo e articulado entre o AEE e o professor da classe comum, no sentido de direcionar o planejamento e a organização desse tipo de serviço, e promover a participação do aluno no processo educativo (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011). A esse propósito, Tavares Silva (2015) discute a necessidade da fundamentação do atendimento especializado nos conteúdos prescritos para as diversas áreas de conhecimento, evitando, assim, a marginalização dos estudantes no processo de escolarização. Tannús-Valadão e Mendes (2016) destacam que a implementação do AEE no contexto brasileiro apresenta desafios, tendo em vista que o profissional que atua nessa área deve assumir, em sua carga horária de trabalho limitada, o atendimento a uma diversidade de alunos, em articulação com a família, os professores das classes comuns e outros setores da escola.

Mendes, Silva e Pletsh (2011) discutem, ainda, o risco desse modelo de atendimento apresentar uma concepção de normalização, como uma maneira de adaptar o estudante às práticas educativas vigentes, colocando o foco na incapacidade e na diferença da pessoa com deficiência. Em contraposição, as autoras defendem a necessidade de possibilitar aos docentes conhecimentos que viabilizem práticas curriculares adequadas às especificidades dos alunos com deficiência no ensino regular.

Na educação profissional, é preciso considerar ainda a diversidade do processo educativo em termos da especificidade e do aprofundamento das disciplinas que compõem a formação profissional, dentre outros aspectos. No âmbito do ETI, ao se considerar as

particularidades dessa modalidade de educação, com carga horária extensa, objetivos, conteúdos e metodologia diferenciados do ensino médio regular, questiona-se como o AEE operaria nesse contexto. A partir dos dados da pesquisa bibliográfica, pode-se inferir que algumas instituições buscaram suprir a necessidade do apoio especializado, por meio de atendimento extraclasse, o qual é realizado por monitores, como descrito anteriormente (BETTIN, 2013; REIS, 2017). Nestes casos, entretanto, o caráter desse suporte é diverso da finalidade do AEE, por tratar-se de um reforço escolar ao invés do desenvolvimento de habilidades e estratégias que viabilizem o trabalho das disciplinas específicas.

Além da ausência de profissionais especializados, a maioria dos estudos selecionados identificou a falta de formação dos docentes para o trabalho com alunos com deficiência, (CUNHA, 2011; COIMBRA, 2012; BETTIN, 2013; HONNEF, 2013; MOURA, 2013; ZAMPROGNO, 2013; CARLOU, 2014; MARQUES, 2014; GOULARTE, 2018). Além desses autores, outros pesquisadores observaram que a capacitação era insuficiente não só no caso dos professores mas também dos demais servidores da instituição técnica (ROSA, 2011; ASSIS, 2012; WALDEMAR, 2012; CARVALHO, 2013; CORDEIRO, 2013; CHICAR, 2014; CUNHA, 2015; FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015; RAMOS, 2016; REIS, 2017; BEZERRA, 2018).

No que concerne à atuação do NAPNE, diversas pesquisas apontaram entraves ao desenvolvimento do trabalho desse setor. Conforme descrito no tópico sobre o percurso histórico da escolarização das pessoas com deficiência na educação profissional, o NAPNE foi criado nas instituições técnicas federais que aderiram ao Programa TEC NEP, com o intuito de consolidar as ações deste. No entanto, os estudos que analisaram as ações desse núcleo, com frequência, indicaram a falta de diretrizes gerais para o trabalho do setor, de infraestrutura, de recursos materiais, de disponibilização de servidores, de investimento financeiro e de integração com outros setores, como será especificado no quadro 3.

Em relação às condições de trabalho dos NAPNE's, o aspecto relativo à disponibilização restrita de servidores para o núcleo é apontado de forma recorrente nas pesquisas. Ao citar essa questão, a maioria dos estudos indica o acúmulo de funções por parte dos profissionais que se dispõem a trabalhar no setor, bem como a alta rotatividade dos participantes da equipe (ROSA, 2011; WALDEMAR, 2012; ZAMPROGNO, 2013; CARLOU, 2014; CUNHA, 2015; FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015; PESSINI, 2015; SOARES, 2015; RAMOS, 2016; BEZERRA, 2018).

Os estudos relatam, ainda, outros obstáculos ao trabalho desses núcleos relativos à falta de capacitação específica das equipes (WALDEMAR, 2012; CARLOU, 2014; RAMOS,

2016), à delimitação das ações inclusivas ao NAPNE (ROSA, 2011; RAMOS, 2016), à existência de obstáculos arquitetônicos (PESSINI, 2015) e à presença de barreiras atitudinais na comunidade escolar (PESSINI, 2015; SOARES, 2015; COSTA 2011; BEZERRA, 2018). O quadro 3 apresenta uma sistematização das principais dificuldades vivenciadas pelas equipes dos NAPNE's no desenvolvimento de suas atribuições, conforme descrevem os estudos consultados.

Quadro 3 – Aspectos dificultadores do trabalho do NAPNE indicados pelas pesquisas

(continua)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Instituição pesquisada	Aspectos dificultadores do trabalho do NAPNE
Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica.	ROSA (2011)	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Ações inclusivas limitadas ao NAPNE. Inadequação quanto à estrutura física, aos recursos materiais e financeiros e à disponibilização de servidores.
Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco.	COSTA (2011)	Instituição de Ensino Profissional do Estado de Pernambuco	Existência de barreiras atitudinais, recursos técnicos inadequados, limitações na integração do NAPNE com outros setores, divergências políticas entre gestores.
Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais.	WALDEMAR (2012)	IFMG -campus Ouro Preto	Limitações quanto à estruturação, aos recursos financeiros, à autonomia, à disponibilização de servidores, à qualificação profissional. Alta rotatividade no setor, inexistência de parcerias e ausência de um trabalho em equipe.
As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo.	ZAMPROGNO (2013)	IFes	Inadequação quanto à estrutura física e à disponibilização de servidores.
Inclusão na educação profissional e tecnológica. A experiência do IFMA – campus Codó na visão de seus atores.	CHICAR (2014)	IFMA	Inexistência do NAPNE.
Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.	CARLOU (2014)	IFRJ	Falta de diretriz comum e limitações quanto à infraestrutura, aos recursos materiais e financeiros, à disponibilização de servidores, às condições de trabalho (acúmulo de funções), e à qualificação profissional.

(conclusão)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Instituição pesquisada	Aspectos dificultadores do trabalho do NAPNE
Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.	FREITAS; DELOU; CASTRO (2015)	IF	Limitação de recursos materiais, falta de coordenação geral, alta rotatividade dos servidores.
As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS.	PESSINI (2015)	IFRS	Existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Limitações quanto à estrutura física, à disponibilização de servidores, e às condições de trabalho (alta rotatividade dos membros, acúmulo de funções).
A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.	SOARES (2015)	IFRN	Ausência de diretrizes, falta de integração entre os Núcleos, existência de barreiras atitudinais, inexperiência dos profissionais. Limitações quanto à estrutura física, aos recursos materiais e financeiros, à disponibilização de servidores e às condições de trabalho.
O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios.	CUNHA (2015)	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Falta de direcionamento central das ações do NAPNE. Baixo comprometimento institucional. Inadequação quanto à estrutura física, à disponibilização de servidores, ao financiamento, à participação docente.
Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG.	RAMOS (2016)	IFNMG	Ações inclusivas limitadas ao NAPNE. Inadequação em termos da infraestrutura, da qualificação profissional, das condições de trabalho e sobrecarga de atribuições.
Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste.	DALL' ALBA (2016)	IFAM -Campus Manaus Zona Leste	Necessidade de melhorias no planejamento, no acompanhamento e na avaliação das ações do NAPNE, de forma articulada com outros setores.
Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi.	REIS (2017)	IF Baiano -campus Guanambi	Inadequação da infraestrutura.
O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	BEZERRA (2018)	Instituto Federal do Rio Grande do Sul - campus Caxias do Sul	Inadequação quanto à estrutura física, à disponibilização de servidores, às condições de trabalho e existência de barreiras atitudinais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos trabalhos consultados.

Por outro lado, estudos apontam avanços quanto ao trabalho com estudantes com deficiência na educação profissional. Nesse sentido, algumas pesquisas indicam a implementação de políticas de inclusão sistematizadas (SANTOS, 2011; BETTIN, 2013; ZAMPROGNO, 2013, PESSINI, 2015; REIS, 2017; BEZERRA, 2018, GOULARTE, 2018) e de adaptações no processo educativo desses alunos em diferentes aspectos, como a promoção de acessibilidade física, pedagógica, curricular, didática, a utilização de recursos de tecnologia assistiva, apoio extraclasse e suporte à prática docente, conforme sintetizado no quadro 4.

Quadro 4 – Pesquisas que indicam adequações implementadas na educação profissional para pessoas com deficiência

(continua)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Instituição pesquisada	Aspectos adaptados
O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFET-ES Serra/ES: um estudo de caso.	CALDAS (2009)	CEFET-ES Serra	Pedagógicos, recursos visuais.
Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA.	CUNHA (2011)	Colégio Universitário/UFMA	Aquisição de recursos e equipamentos
Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/campus Pelotas.	BETTIN (2013)	IF Sul-rio-grandense/campus Pelotas	Ambiente físico, projetos de acessibilidade pedagógica, apoio da equipe multidisciplinar aos docentes e alunos.
Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na RFEPCCT.	ROSA (2011)	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Acessibilidade arquitetônica, pesquisa e produção de tecnologia assistiva
Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade.	LIMA; CAPPELLE (2013)	SENAI, SENAC e ONGs de SP	Ambiente físico, recursos e materiais didáticos, elementos curriculares, tecnologia assistiva.
Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico.	HONNEF (2013)	IFFar- Campus São Borja	Objetivos, conteúdo, organização didática, materiais de ensino, avaliação e temporalidade. Ensino colaborativo, compartilhamento de experiências.

(conclusão)

Título da pesquisa	Autor/ Ano de Publicação	Instituição pesquisada	Aspectos adaptados
Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ.	CARLOU (2014)	IFRJ	Materiais, avaliações, aulas de reforço, capacitação dos alunos para utilização de materiais adaptados e recursos de tecnologia assistiva, apoio às famílias, orientações aos professores, aos demais alunos e servidores.
A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais	SILVA; DORE (2016)	Rede Federal de Educação Profissional Técnica de MG	Acessibilidade arquitetônica
Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi.	REIS (2017)	IF Baiano - campus Guanambi	Ambiente físico
O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.	BEZERRA (2018)	Instituto Federal do Rio Grande do Sul -campus Caxias do Sul	Atendimento extraclasse individualizado no contraturno, mediação da aprendizagem.
Inclusão e Prática Docente na Educação Profissional.	GOULARTE (2018)	Instituto Federal do Espírito Santo – campus Venda Nova. do Imigrante	Material didático, sinalização dos espaços físicos, atendimento extraclasse individualizado, suporte do AEE e do setor pedagógico, disponibilização de material didático antes da aula.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos trabalhos consultados.

A promoção de cursos de capacitação na área de educação especial para os servidores das instituições federais foi citada nos estudos de Cunha (2011), Cordeiro (2013) e Pessini (2015) e Reis (2017). Além destes autores, Waldemar (2012) descreve a iniciativa da instituição pesquisada de ofertar a disciplina de Libras nos cursos de graduação. Entretanto, Cordeiro (2013) alerta sobre o caráter pontual dessas ações nas instituições nas quais desenvolveu a investigação.

Ademais, o ensino colaborativo entre o professor de educação especial e os docentes das disciplinas foi uma das estratégias mencionadas por Honnef (2013), Bezerra (2018) e

Goularte (2018) como sendo uma forma efetiva de promover as condições favoráveis à educação de pessoas com deficiência nas instituições da RFEPCT. Quanto aos achados dessas pesquisas, Bezerra (2018) descreveu a experiência do processo de escolarização desenvolvido com a colaboração entre professores, técnicos-administrativos, família e profissionais da área da saúde. Goularte (2018) relatou que a integração entre docentes, profissional de AEE e setor pedagógico contribuiu, de forma positiva, para o percurso educativo dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, Honnef (2013) indicou que o diálogo entre professores da classe comum e profissional da educação especial, os aprendizados construídos ao longo do processo e o compartilhamento de experiências entre os docentes resultaram na adoção de adaptações de objetivos, conteúdos, organização didática, materiais de ensino, avaliação, bem como na adequação da temporalidade da escolarização de jovens com deficiência. No entanto, a autora observou dificuldades na implementação do trabalho colaborativo, relativas ao número restrito de professores da educação especial, à grande quantidade de alunos em sala de aula e pouca iniciativa para o trabalho articulado, por parte dos docentes da classe comum. Honnef (2013) ressalta também a dificuldade de assessoramento do professor da educação especial nesse nível de ensino, tendo em vista que o foco de sua formação se concentra, principalmente, nos anos iniciais da escolarização, etapa muito diversa das especificidades das disciplinas do ETI.

Essas experiências indicam aspectos importantes para a promoção de uma educação profissional inclusiva, dentre os quais se destaca a necessidade de melhoria das condições de acessibilidade dos processos seletivos na RFEPCT e de elaboração de políticas institucionais que norteiem as ações da instituição e as práticas educativas no sentido de favorecer a escolarização dos diferentes estudantes. A efetividade do trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes e demais servidores das instituições técnicas parece apontar um caminho dentre os vários possíveis. Além disso, a capacitação dos servidores é indicada como um aspecto essencial para o sucesso da escolarização dos alunos com deficiência, mas não somente destes.

No tocante à escolarização dos jovens com TEA na educação profissional, poucos estudos foram identificados nesta revisão bibliográfica. Seus resultados serão relatados de forma mais detalhada no próximo item deste capítulo.

1.4 A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional

Em revisão bibliográfica realizada em bancos de dados de artigos, teses e dissertações¹², referente ao período entre janeiro de 2009 a abril de 2018, foram identificados apenas dois estudos que trataram da escolarização de pessoas com TEA na educação profissional, de modo mais específico. Para realização desse levantamento, utilizou-se a associação entre dois grupos de descritores com termos correlatos agrupados entre parênteses da seguinte forma:

Quadro 5 – Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica sobre autismo e ETI

Termos relativos ao TEA	Operador Booleano de integração entre os grupos	Termos relativos ao Ensino técnico integrado
(autismo OR autista OR "síndrome de asperger" OR "Transtorno do Espectro Autista" OR "transtorno do espectro do autismo" OR TEA)	AND	("educação profissional" OR "escola técnica" OR "ensino profissionalizante" OR "ensino técnico" OR "curso técnico" OR "curso técnico integrado ao médio" OR "curso técnico de nível médio")

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a busca com os descritores citados resultou em 19 artigos, no entanto, nenhum deles abordava a temática em estudo. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a pesquisa bibliográfica indicou quatro trabalhos, sendo que dois deles se referiam a alunos com autismo na educação profissional: “Caminhos de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola técnica em música” (RODRIGUES, 2014) e “Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, mediados por processos de compensação social” (OLIVEIRA, 2014). Outra base de dados consultada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram identificadas 141 pesquisas com os termos de busca referidos, todavia somente os dois trabalhos já mencionados, de Rodrigues (2014) e Oliveira (2014), retratavam o tema em questão. Nos portais *Scientific*

¹² As bases de dados consultadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram: Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS - Psi Brasil) e Pepsic.

Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS - Psi Brasil) e Pepsic não foram encontradas pesquisas sobre o assunto pesquisado, a partir dos descritores mencionados. Os estudos relativos ao tema desta pesquisa, selecionados no levantamento bibliográfico, estão listados no quadro a seguir.

Quadro 6 – Pesquisas sobre alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional

Título	Autor/ Ano de Publicação	Orientador	Tipo de produção	Base de Dados
Caminhos de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola técnica em música.	Jessika Castro Rodrigues (2014)	Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior	Dissertação (Mestrado em Artes)	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD
Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.	Renata Imaculada de Oliveira (2014)	Prof. ^a Dr. ^a Sonia Lopes Victor	Tese (Doutorado em Educação)	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD (2018).

Portanto, após a consulta às bases de dados descritas, serão relatados os principais aspectos abordados nos dois trabalhos sobre o processo educativo de alunos com TEA em cursos técnicos.

O estudo denominado “Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento, mediados por processos de compensação social” analisou o percurso escolar de jovens com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD¹³ (OLIVEIRA, 2014). A investigação teve o objetivo de identificar aspectos que poderiam contribuir para o surgimento de processos de compensação sociopsicológica e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. A partir de suas histórias de vida e utilizando como aporte a abordagem histórico-cultural, foram analisadas as trajetórias de três alunos do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo: um jovem surdo, uma aluna com diagnóstico de TGD associado à psicose e um terceiro com autismo.

¹³ Manteve-se a classificação empregada pela autora.

Com base na análise dos resultados obtidos com a pesquisa, Oliveira (2014) discute que a condição socioeconômica e o apoio familiar contribuem significativamente para o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e TGD na educação profissional, assim como para a obtenção de mecanismos de compensação sociopsíquicas. As narrativas mostram que esses estudantes tiveram a oportunidade de realizar atendimentos especializados particulares, de acesso restrito ou inacessíveis na rede pública de saúde. A autora pontua que tais tratamentos e os esforços da família contribuíram para que esses sujeitos superassem dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar, tais como: obstáculos no acesso à educação infantil e ao ensino fundamental, isolamento social e *bullying*.

Segundo Oliveira (2014), os estudantes com deficiência e TGD pesquisados expressaram um sentimento de culpabilização pelas dificuldades na escolarização, demonstrando uma dificuldade em perceber o papel da escola nessas situações. Também manifestaram um sentimento de menos valia em relação aos colegas, decorrente de uma representação social pejorativa da deficiência.

Outro aspecto identificado na narrativa dos estudantes refere-se à necessidade de se tornarem independentes e produtivos. Nesse sentido, Oliveira (2014) sublinha que o ensino técnico representa uma possibilidade de profissionalização para grande parte das pessoas com deficiência, tendo em vista que muitos teriam dificuldades em cursar o ensino superior.

Quanto às práticas inclusivas na educação profissional, a autora (2014) indica a existência de algumas políticas e ações inclusivas na instituição pesquisada, mas assinala que se tratam de movimentos ainda incipientes e que precisam ser melhor desenvolvidos. No caso do jovem com autismo, aluno do curso técnico integrado, os relatos mostram que a instituição contratou uma professora de educação especial que acompanhava o processo de escolarização do estudante, além de promover monitorias e reforço dos conteúdos. As aulas de reforço buscavam, inclusive, recuperar conteúdos, visto que o aluno ingressou na instituição técnica após o início do ano letivo, a partir de uma decisão judicial (OLIVEIRA, 2014).

De forma geral, o ingresso dos participantes da pesquisa, na educação profissional, ocorreu de forma irregular, o que leva a autora a problematizar a garantia de acesso do público-alvo da educação especial aos processos seletivos de instituições técnicas e de ensino superior. Ademais, nesse contexto do ensino técnico, a falta de formação docente adequada para a atuação com pessoas com deficiência foi apontada como um obstáculo nas narrativas dos estudantes. Por outro lado, os resultados do estudo indicam que a mediação e a interação de professores e colegas possibilitaram que os alunos seguissem caminhos alternativos de aprendizagem, favorecendo o acionamento de processos de compensação sociopsicológica e a

superação de dificuldades. A autora destaca que essas 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.

Outro estudo sobre a temática, intitulado “Caminhos de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola técnica em música”, realizado por Rodrigues (2014), teve como objetivo compreender o processo de formação de pessoas com autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), por meio de um estudo de caso. Esta pesquisa buscou analisar a contribuição do Programa Cordas da Amazônia (PCA)¹⁴ na aprendizagem musical de estudantes com TEA, a ação do NAPNE em relação aos alunos com autismo e a trajetória de formação em música de egressos do curso técnico da EMUFPA. Para alcance dos objetivos propostos, os dados foram coletados a partir de análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com a diretora da EMUFPA, o diretor do PCA, o coordenador do NAPNE, dois alunos com TEA que se formaram em música nesta instituição e suas cuidadoras.

Os resultados do estudo demonstraram que a oportunidade da educação musical foi fundamental e consistiu em um estímulo para o estudo instrumental e ampliação das interações sociais e dos objetivos de vida dos alunos. Quanto à escolarização dos estudantes com TEA no curso técnico de música, os relatos indicam que estes jovens ingressaram por processo seletivo, cursaram o mesmo currículo e cumpriram as mesmas exigências, sendo que as poucas adaptações promovidas foram também direcionadas e implementadas aos demais alunos do curso. Os estudantes com autismo obtiveram aprovação em todas as disciplinas, sem repetência e com desempenho satisfatório (RODRIGUES, 2014). Nos casos pesquisados, os relatos revelam o papel fundamental da família no desenvolvimento dos alunos com autismo. No entanto, no âmbito institucional, os dados levantados mostram limites na atuação do NAPNE, por questões financeiras, estruturais, didáticas e aspectos relativos à disponibilização de servidores, ao envolvimento limitado da escola e à falta de clareza de atribuições entre este núcleo e a Divisão de Inclusão Social. A insuficiência de formação dos docentes também foi apontada como um dificultador na educação musical das pessoas com TEA (RODRIGUES, 2014).

As conclusões das pesquisas previamente descritas indicam a possibilidade de ingresso

¹⁴ O Programa Cordas da Amazônia (PCA) é um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA), que possibilita a aprendizagem em música erudita por pessoas da comunidade, com turmas destinadas a pessoas com deficiência, assim como o desenvolvimento de pesquisas sobre educação musical e transtornos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem.

e permanência dos alunos com autismo em turmas regulares dos cursos técnicos federais, mas demonstram limitações na implementação das políticas públicas.

Quanto à permanência das pessoas com TEA no contexto da educação profissional, o estudo de Rodrigues (2014) descreve experiências de êxito na área da Música e Oliveira (2014) observa aspectos que favorecem o aprendizado desses jovens, desde a condição socioeconômica e o apoio familiar até ações implementadas no âmbito da instituição técnica, como o apoio extraclasse, acompanhamento por especialistas e a mediação de professores e colegas. Entretanto, as duas pesquisas pontuam sobre a necessidade de estruturação das políticas e ações educativas para pessoas com autismo, por parte das instituições, e a inadequação da formação dos docentes para atuarem com esses estudantes, aspectos também indicados nos estudos sobre a escolarização de alunos com deficiência na educação profissional, discutidos no item anterior deste capítulo.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa de analisar as práticas educativas adotadas com um estudante com autismo, no ensino técnico integrado, pode contribuir para uma reflexão sobre possibilidades de estruturação dessas ações na RFEPCT, considerando as particularidades de jovens que apresentam essa condição. Para uma melhor compreensão dessas práticas e de sua contribuição para a trajetória escolar desse aluno no curso técnico integrado, no próximo capítulo, serão descritas as principais características do Transtorno do Espectro Autista, iniciando-se pelas primeiras descrições do autismo como uma condição diagnóstica específica, e posteriormente relatando a evolução histórica dessa categoria nosográfica, os dados epidemiológicos, as principais hipóteses etiológicas e os resultados de estudos sobre a prática educativa com estudantes com autismo na educação básica.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo foi descrito, como uma categoria nosográfica específica, na década de 1940, pelos psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, para nomear um transtorno marcado pelo retraimento social e outras características consideradas atípicas. Apenas em 1980, essa condição foi inserida como uma nova classe de transtornos, na 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), com a denominação de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Posteriormente, o autismo passou a integrar os Transtornos Globais do Desenvolvimento, no DSM IV e, na 5ª edição deste Manual, começou a ser designado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). A adoção desta terminologia teve o objetivo de expressar a variedade de manifestações relativas às dificuldades sociocomunicacionais e comportamentais vivenciadas pelas pessoas com autismo.

Atualmente, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention/CDC*) dos EUA estima que uma em cada 59 crianças apresenta o TEA nesse país. No entanto, a causalidade do autismo ainda não foi totalmente definida, de forma que diferentes concepções teóricas buscam explicar a origem dessa condição, a partir de fatores genéticos, biológicos, ambientais, relacionais ou por meio da concepção da neurodiversidade humana. Neste tópico, busca-se esclarecer sobre como o TEA foi compreendido ao longo da história, quais características são apresentadas pelas pessoas com autismo, e as principais hipóteses sobre a etiologia dessa condição, para que se possa refletir sobre as práticas educativas implementadas na escolarização do aluno com autismo no ensino técnico integrado.

2.1 Origem do autismo como categoria nosográfica

Enquanto categoria nosográfica, o autismo é compreendido, atualmente, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que se refere a um *continuum* de alterações do neurodesenvolvimento, as quais são caracterizadas por dificuldades na interação e na comunicação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (APA, 2014).

Inicialmente, essa condição diagnóstica foi descrita por dois psiquiatras austríacos, na década de 1940, que desconheciam o trabalho um do outro: Leo Kanner, que morava nos Estados Unidos da América (EUA), e Hans Asperger, que vivia na Áustria (FADDA; CURY, 2016). Kanner denominou essa condição como “distúrbios autísticos de contato afetivo”

(KANNER, 1943/2012, p.111), e Asperger a definiu como “psicopatia autística” (ASPERGER, 1943/2015c, p. 711). Ambos concebiam que as dificuldades características do autismo eram inatas, ou seja, de origem biológica.

O termo “autismo” derivou das investigações de Eugen Bleuler a respeito da esquizofrenia para designar um sintoma referente à ruptura que o paciente apresentava em relação ao mundo exterior (GRINKER, 2010). No entanto, Kanner e Asperger diferenciaram o autismo da esquizofrenia pela ausência de alucinações ou ilusões (ASPERGER, 1943/2015a; GRINKER, 2010). A esse respeito, Asperger (1943/2015a) destacou, ainda, que a “psicopatia autística” se manifestava em crianças pequenas cuja personalidade se desenvolvia de forma constante, ao contrário da degradação progressiva da personalidade observada na esquizofrenia. Além do fato das alucinações serem ocorrências típicas nas pessoas diagnosticadas com esquizofrenia, os sintomas deste transtorno geralmente começavam a se manifestar no início da vida adulta e havia uma oscilação do comportamento denominado como autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017), o que divergia dos casos descritos por Kanner e Asperger como “distúrbio autístico” e “psicopatia autística”, respectivamente.

Kanner (1943/2012) criou o termo “distúrbios autísticos de contato afetivo” a partir da análise de 11 casos de crianças que apresentavam, dentre outros sintomas, um retraimento social e uma incapacidade de estabelecer relações de forma usual com as pessoas ou situações. O autor denominou essa incapacidade de um “fechamento autístico extremo” que levava a criança a ignorar ou rejeitar o que vinha do exterior, tal como o contato físico, ruídos, movimentos ou alimentos (idem, p. 156). Nesse sentido, qualquer movimento ou barulho que ameaçasse esse isolamento era tratado com indiferença pela criança, ou como intrusões que a perturbavam (KANNER, 1943/2012). No entanto, Kanner observou que, quando estes ruídos e movimentos eram produzidos pelas próprias crianças, elas pareciam não se incomodar. Dessa forma, as crianças observadas por Kanner (1943/2012) demonstravam uma boa relação com objetos que não interferissem no seu isolamento, nem apresentassem alterações de aparência, identidade ou posição. Os distúrbios alimentares, como a recusa de comida, também ocorriam em alguns casos, o que era compreendido pelo autor como uma expressão do fechamento autístico, ou seja, como uma rejeição de algo que é externo.

Em relação ao contato afetivo, Kanner (1943/2012) descreveu que as crianças pareciam inacessíveis, demonstrando um desinteresse pelas pessoas e estabelecendo uma relação interpessoal incomum. Para tanto, citou como exemplo o fato das crianças tratarem a mão de uma pessoa que nela encostava como um objeto e não como um membro do corpo desse indivíduo. O autor observou, ainda, que essas crianças, quando bebês, não

demonstravam atitude de antecipação¹⁵ ao serem carregadas no colo, nem ajustavam seu corpo ao da pessoa que a carregava.

No campo da linguagem, algumas crianças não se expressavam verbalmente e aquelas que falavam utilizavam uma linguagem sem valor comunicativo, sendo comum a ecolalia¹⁶, a inversão dos pronomes pessoais “eu” e “você”¹⁷, uma interpretação literal e inflexível das palavras, uma facilidade em aprender e memorizar palavras incomuns e a repetição de canções, orações, parlendas e nomes de animais (KANNER, 1943/2012). O autor explica que, por volta dos 6 anos de idade, as crianças com autismo começavam a adotar uma linguagem com maior intenção comunicativa, assim como abandonavam progressivamente a ecolalia e a inversão pronominal. Na interação com outras pessoas, segundo Kanner (idem), essas crianças não estabeleciam contato visual, nem utilizavam gestos para se comunicar, mas apresentavam bom vocabulário e conhecimentos gramaticais.

Outras características do autismo, descritas por Kanner (1943/2012) nesse trabalho, consistem na dificuldade de abstração, de generalização, de apreensão do todo sem atenção aos detalhes, de realizar atividades diárias, além de movimentos estereotipados, comportamentos sexuais não convencionais, traços obsessivos e uma obsessão pela permanência das situações. Esta obsessão se revelava, por exemplo, nos rituais comportamentais, no incômodo diante de mudanças da rotina, nas frases repetidas e na inversão pronominal (KANNER, 1943/2012). Alguns comportamentos sexuais diferenciados observados por Kanner (1943/2012) referiam-se a um desinteresse sexual e à masturbação frequente, sem preocupação com as regras sociais. De acordo com o autor, essas crianças demonstravam, de uma forma geral, uma boa capacidade cognitiva.

De forma semelhante, em uma conferência realizada em Viena, no ano de 1938, Asperger utilizou o termo “autista” para se referir à personalidade de um grupo de meninos que apresentavam um retraimento social (DONVAN; ZUCKER, 2017, p. 323). O estudo dos casos dessas crianças constituiu a sua tese de livre docência, defendida na Faculdade de Medicina da Universidade de Viena, publicada em 1944 (DONVAN; ZUCKER, 2017). Nessa tese, o pesquisador denominou como “psicopatas autistas” quatro crianças austríacas, entre seis e onze anos, que apresentavam uma relação limitada com o ambiente e reações

¹⁵ Kanner (1943/2012) descreve que a atitude antecipatória refere-se a uma reação usual dos bebês de antecipação ativa, ou seja, de preparação para ser carregado, o que pode ser observado por sinais como inclinar o rosto e mexer os ombros. O autor explica, ainda, que, em geral, os bebês aprendem, durante os primeiros meses, a ajustar seu corpo à posição de quem o carrega.

¹⁶ A ecolalia consiste na repetição de palavras ou frases de uma pessoa por outra, geralmente de forma reiterada e perseverante (KAPLAN; SADOCK, 1993).

¹⁷ A inversão pronominal é descrita por Kanner como a utilização do pronome “você” ao invés do “eu”, de modo que a criança repetia as frases da forma como ouvia, sem adaptação à situação específica (1943/2012).

inadequadas a pessoas, situações e objetos, dentre outras características (1943/2015a, b, c). Segundo Donvan e Zucker (2017), essas crianças se diferiam daquelas descritas por Kanner, por buscarem uma interação com as pessoas, geralmente adultos, mas vivenciarem limitações nas relações sociais, revelando dificuldades em compreender o outro e de serem compreendidas.

A relação desses meninos com outras crianças era conflituosa e muitas vezes eles eram alvo de deboches, aos quais podiam reagir de forma agressiva (ASPERGER, 1943/2015a, b). Ademais, o autor identificou uma originalidade no pensamento e nas vivências dessas crianças que costumavam demonstrar interesses por assuntos específicos, em relação aos quais eram capazes de alcançar um êxito incomum. Essa visão do mundo, sob novas perspectivas, manifestava-se na forma original como as crianças com autismo se expressavam verbalmente, utilizando palavras incomuns, criando expressões e falando de um modo parecido com o dos adultos (ASPERGER, 1943/2015c).

Outras particularidades identificadas por Asperger (1943/2015a, b, c) no estudo desses casos, referem-se a: alterações da fala e da comunicação, pouca habilidade motora, movimentos estereotipados, olhar vazio e perdido, pedantismo, dificuldades em atender a exigências da vida cotidiana, desobediência ou indisciplina, impulsividade e desarmonia de sentimentos, o que foi nomeado pelo autor como um empobrecimento emocional. As estereotípias poderiam se manifestar, por exemplo, por movimentos como balançar o tórax de forma rítmica, debater-se, saltar, girar em torno de si mesmo e rodar objetos. Em alguns casos, o autor assinala que eram comuns alterações do sono, preferências e aversões a determinados alimentos e, também, a certas sensações de toque ou a barulhos (1943/2015c). Além disso, Asperger afirmou que esses jovens apresentavam um comportamento sexual diferenciado (1943/2015c), que variava entre o desinteresse sexual, os atos homossexuais¹⁸ e, na maior parte dos casos, a masturbação precoce e intensa, às vezes de forma exibicionista.

No contexto escolar, essas crianças aprendiam principalmente de forma espontânea, mas demonstravam dificuldades na aprendizagem mecanizada (ASPERGER, 1943/2015a, b, c). O autor explica que esses alunos procuravam métodos próprios para resolver as atividades escolares, o que às vezes os levavam a resultados incorretos, impedindo que aprendessem os conteúdos ministrados pelo professor. Além disso, ao cederem aos seus impulsos espontâneos e por não serem propensas a direcionar sua atenção ao mundo externo, essas crianças não atendiam às exigências escolares (ASPERGER, 1943/2015c). Diante das dificuldades de

¹⁸ Manteve-se a expressão utilizada pelo autor.

escolarização no ensino regular, esses meninos acabavam sendo transferidos para escolas especializadas ou educados de forma segregada (ASPERGER, 1943/2015a, b).

No que diz respeito à vida adulta das pessoas com autismo, Asperger descreveu que estas assumiam profissões menos valorizadas socialmente ou viviam marginalizadas (ASPERGER, 1943/2015c). No entanto, o autor assinala que os sujeitos com maior capacidade cognitiva conseguiam um bom desempenho em profissões mais intelectualizadas e com um alto grau de especialização.

Apesar da similaridade das condições propostas pelos dois psiquiatras, a tese de Asperger só foi amplamente conhecida após a divulgação do seu trabalho pela psiquiatra e pesquisadora britânica Lorna Wing¹⁹, em 1981, enquanto o artigo de Kanner foi difundido, desde a sua publicação, possivelmente pelo fato de ter sido escrito na língua inglesa (GRINKER, 2010; DIAS, 2015).

A nomenclatura Síndrome de Asperger (SA) foi sugerida por Wing que a considerou mais neutra do que psicopatia, visto que este termo, em inglês, era associado, muitas vezes, a mentes perturbadas ou criminosas, enquanto na Alemanha se referia a um transtorno de personalidade (DONVAN; ZUCKER, 2017). Para a autora, as descrições nosológicas de Kanner e Asperger expressam a diversidade de manifestações e intensidades das características do autismo, evidenciando, portanto, variedades de uma mesma condição (DONVAN; ZUCKER, 2017).

O reconhecimento da SA reforçou a concepção de Lorna Wing de um espectro no autismo (DONVAN; ZUCKER, 2017), embora algumas diferenças entre os relatos desses autores sejam relevantes. Grinker (2010) ressalta que, atualmente, a maior parte dos profissionais da saúde acredita que Kanner e Asperger tratavam de pacientes diferentes, associando o primeiro aos casos de autismo mais graves e o segundo a condições mais moderadas do TEA ou a pessoas com alta capacidade intelectual. Nesse sentido, Dias (2015) pontua que as crianças analisadas por Asperger desenvolviam a linguagem antes da idade escolar, apresentavam amplo vocabulário, bons conhecimentos gramaticais, pensamentos originais, interesses por assuntos abstratos, tentativas de aproximação social e uma aparência estranha que contrastava com a vivacidade das crianças descritas por Kanner. No entanto, Kanner (1943/2012) descreveu habilidades das crianças com autismo em utilizar as regras gramaticais e vocabulário diversificado, o que permite inferir que os casos estudados pelo

¹⁹ Lorna Wing era mãe de uma criança diagnosticada com TEA e uma ativista em defesa das pessoas com autismo. A autora escreveu livros em linguagem acessível para ajudar as famílias a lidar com essa condição (DONVAN; ZUCKER, 2017).

autor possam ter contemplado uma variedade de manifestações do TEA, inclusive de crianças com maior funcionalidade. De qualquer modo, as proposições de Kanner e Asperger sobre o autismo deram origem a um novo modelo explicativo sobre a vivência desse grupo de pessoas. Esse constructo foi desenvolvido e reconhecido formalmente como uma categoria dentre os transtornos mentais e, nos dias atuais, é nomeado como Transtorno do Espectro Autista, conforme será retratado em seguida.

2.2 Evolução da categoria nosográfica e epidemiológica do Transtorno do Espectro Autista

O diagnóstico de autismo, nos anos 1970, era utilizado comumente na prática psiquiátrica, mas ainda não era oficialmente considerado pela Associação Americana de Psiquiatria como uma categoria nosográfica específica (GRINKER, 2010). As duas primeiras edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) consistiam em descrições básicas com aproximadamente 100 transtornos psiquiátricos, de forma que o DSM II, de 1968, apenas fazia menção ao comportamento autista como componente do quadro da esquizofrenia infantil (GRINKER, 2010).

Em 1980, o autismo foi inserido como uma nova classe de transtorno na terceira edição do DSM III, sendo então denominado como um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) (KLIN, 2006). Grinker (2010) descreve que, a partir da revisão da 3ª edição deste manual, foi publicado o DSM-III-R, em 1987, que ampliou a categoria diagnóstica do autismo, incluindo, por exemplo, casos em que houvesse uma evolução dessa condição, e eliminando a exigência de manifestação dos sintomas antes de 30 meses de idade. De acordo com o autor (2010), o DSM-III-R também foi revisado, em 1994, o que resultou na descrição mais específica dos sintomas do autismo, mas também na adoção de critérios mais amplos para elaboração do diagnóstico. Desse modo, no DSM IV, os TIDs passaram a ser considerados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), categoria que incluía o autismo, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento, sem outras especificações (SCHMIDT, 2017). Salienta-se que a Síndrome de Asperger era considerada um transtorno autista em que não ocorria atrasos clássicos no desenvolvimento, principalmente da linguagem (CAMARGOS JR, 2013a). No entanto, a dificuldade em diferenciar as subcategorias componentes do TGD e o entendimento de que a concepção do autismo como um espectro

corresponderia melhor à variedade de manifestações dessa condição acarretaram a adoção da terminologia Transtorno do Espectro Autista (SCHMIDT, 2017).

Dessa maneira, na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014) –, a categoria Transtorno do Espectro Autista passou a abranger o TGD, a Síndrome de Asperger e o autismo. De acordo com o Manual, o TEA refere-se a um *continuum* de transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizados por limitações sociocomunicativas e comportamentais (APA, 2014; SCHMIDT, 2017).

O DSM-V (2014) descreve que as características do TEA se manifestam desde a infância, sendo prevalentes em pessoas do sexo masculino. Essas manifestações limitam a rotina diária do sujeito e podem predispor à ansiedade e à depressão. Os critérios diagnósticos para o autismo, estabelecidos por esse Manual, compreendem dois âmbitos:

- Dificuldades na comunicação social e na interação social;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

Conforme o DSM-V (2014), as dificuldades nesses dois domínios podem se manifestar de diversas formas, com intensidades que transitam de leve a grave, sendo que a gravidade pode variar de acordo com o contexto e o tempo.

No que se refere ao aspecto sociocomunicativo, as pessoas com autismo podem apresentar dificuldades em desenvolver, compreender e manter relações interpessoais, bem como na reciprocidade socioemocional, o que conduziria, por exemplo, a um compartilhamento reduzido de ideias e sentimentos, a dificuldades em estabelecer uma conversa e uma abordagem social incomum. Além disso, as dificuldades com a comunicação não verbal podem envolver a compreensão e o uso de gestos, a orientação corporal, a entonação da fala, a limitação de expressões faciais e um contato visual atípico (APA, 2014). Schmidt (2017) explica, a esse propósito, que a pessoa com TEA pode, por exemplo, relatar uma história sem utilizar os recursos comunicativos não verbais, como gestos e expressões faciais, o que pode dificultar a compreensão de significados pelo interlocutor.

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento podem se manifestar em movimentos motores recorrentes, fala estereotipada, ecolalia, resistência a mudanças, comportamentos ritualizados, padrões rígidos de pensamentos, interesses limitados e restritos em intensidade e foco, e alterações das reações a estímulos sensoriais, como hiper ou hiporreação a estímulos do ambiente (APA, 2014). A respeito do comportamento atípico, Schmidt (2017) explica que a rigidez cognitiva pode ser observada nos rituais motores, na repetição de perguntas, na insistência em comer os mesmos alimentos e fazer os mesmos trajetos, e na ansiedade diante de mudanças. Segundo o autor, os comportamentos ritualizados

costumam ser utilizados como estratégias para diminuir a ansiedade em interações sociais. Sobre a variedade de manifestações do TEA, Schmidt (2017) pontua que:

Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que podem não estar presentes estereotípias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém acompanhadas por comportamentos extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente (p. 225).

Tendo em vista a diversidade de manifestações, o TEA é descrito em termos de três níveis de gravidade no DSM-V (2014), de acordo com o tipo de apoio necessário: o nível I refere-se à necessidade de “apoio muito substancial”, o nível II diz respeito à “exigência de apoio substancial” e, por fim, o nível III concerne a “exigindo apoio” (APA, 2014, p. 52). Conforme apontado anteriormente, é importante considerar que as características relativas ao TEA podem mudar ao longo da vida e dos diferentes contextos de vida, o que repercute no tipo de apoio necessário.

Ademais, apesar das características do autismo estarem presentes em diferentes culturas e em diversos períodos históricos, conforme expõe Grinker (2010), a forma como as pessoas com TEA são compreendidas e tratadas pode mudar de acordo com a cultura. O autor descreve que a concepção do autismo pode variar entre a aceitação e a boa integração na comunidade, como nas aldeias sul-coreanas; a segregação, tal como as crianças de Seul (capital da República da Coreia) que são escondidas de parentes e vizinhos; ou a uma noção não patológica das características do autismo, como ocorre no Senegal, onde são denominadas como “crianças maravilhosas”, e, também, na tribo navajo do sudoeste americano, onde são consideradas como “eternas crianças” (GRINKER, 2010, p. 63).

Quanto à prevalência²⁰ do autismo, há aproximadamente 10 anos, estimava-se que uma criança em cada 110 nascimentos apresentaria o autismo (SCHIMDT, 2010). A Associação Americana de Psiquiatria (2014) indica que essa taxa estaria em torno de 1% da população dos Estados Unidos da América (EUA) e de outros países, não sendo possível precisar o motivo do aumento percentual dos casos de TEA. De acordo com informações do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (*Centers for Disease Control and Prevention/CDC*) dos EUA, em 2014, uma em cada 59 crianças de até oito anos apresenta

²⁰ Prevalência refere-se ao número de casos de uma determinada condição dividido pela amostra da população utilizada (GRINKER, 2010).

autismo, o que representa 3% dessa população em algumas comunidades americanas²¹. O CDC informa que, na Europa, na Ásia e na América do Norte, a prevalência média do TEA está entre um e dois por cento. O autismo é encontrado em todos os grupos étnico-raciais e socioeconômicos e ocorre quatro vezes mais em meninos que em meninas, segundo dados disponibilizados pelo CDC. No Brasil, não há dados oficiais sobre a prevalência do autismo no país, mas estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas podem ser incluídas nesse diagnóstico (FADDA; CURY, 2016).

Atualmente, discute-se sobre o aumento da incidência²² do TEA na população, mas Grinker (2010) alerta que maiores taxas de prevalência podem não significar uma elevação real de ocorrências do autismo, o que pode ser resultado de diferentes fatores. Segundo o autor, o aumento do número de diagnósticos do TEA pode estar relacionado à mudança dos critérios diagnósticos que se tornaram mais amplos, ao diagnóstico precoce, à maior conscientização sobre o TEA entre profissionais da saúde, familiares e educadores e a métodos epidemiológicos diferenciados. Esses pontos também são enfatizados por Fadda e Cury (2016).

O progresso dos conhecimentos sobre TEA é notório, mas muitos aspectos ainda precisam ser esclarecidos para que haja um avanço nas condições de vida dessas pessoas, principalmente em termos de saúde e das práticas educativas. As causas sobre o autismo ainda não são totalmente compreendidas, mas as pesquisas sobre o transtorno já apontam para achados importantes que serão apresentados no próximo tópico.

2.3 Hipóteses etiológicas sobre o autismo

As causas do desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista ainda não foram claramente determinadas. Em uma revisão da literatura científica do período de 1943 a 2015, Fadda e Cury (2016) delinearão um panorama de estudos sobre o tema e sugeriram quatro paradigmas principais sobre a etiologia do autismo: biológico-genético, relacional, ambiental, e vinculado à neurodiversidade, como será descrito a seguir.

De acordo com o paradigma biológico-genético, o autismo seria um transtorno neurológico congênito, causado por modificações do Sistema Nervoso Central, principalmente por herança genética ou por mutações espontâneas dos genes, denominadas

²¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico do CDC. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

²² Incidência concerne ao número de casos novos de um transtorno numa determinada população em um período de tempo definido. (GRINKER, 2010).

“de novo” (FADDA; CURY, 2016, p. 413). Grandin (2017, p. 63) esclarece que a expressão mutações “de novo” significa “desde o começo”, visto que essas modificações nos genes podem ocorrer antes da fertilização, no próprio óvulo ou no espermatozoide, ou ainda logo após o óvulo ser fertilizado. Estima-se que diversos genes poderiam estar envolvidos na etiologia do TEA, com diferentes mutações genéticas e com complexas combinações, o que explicaria a existência de um espectro e a variedade na gravidade dos sintomas (FADDA; CURY, 2016).

Uma evidência da importante contribuição dos genes na etiologia do autismo é o índice de concordância significativamente maior entre gêmeos geneticamente idênticos em comparação com gêmeos fraternos, que não possuem a mesma carga genética (GUPTA; STATE, 2006). Os dados de estudos indicam que, se forem utilizados critérios estritos para o autismo (conforme definido no DSM IV), a concomitância²³ do TEA ocorre em 60% dos casos em contraposição a 0% em gêmeos fraternos, sendo que, ao se considerar critérios diagnósticos mais amplos, essa concordância ocorre em 92% dos gêmeos idênticos e em 10% dos gêmeos fraternos, o que sugere um forte componente genético (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004; GUPTA; STATE, 2006).

O fator biológico do TEA é apontado por estudos sobre alterações no Sistema Nervoso Central relativas a modificações na anatomia cerebral, na percepção, na integração sensorial, no processo de simbolização ou no sistema de neurônios-espelho (FADDA; CURY, 2016). A dimensão biológica é abordada, também, na vertente da neurobiologia, como será discutido à frente.

Quanto às concepções teóricas sobre as alterações sensoriais no autismo, Posar e Visconti (2018) relatam hipóteses alicerçadas no funcionamento intensificado em determinadas regiões cerebrais envolvidas na percepção e em teses sobre o aumento da reatividade e da plasticidade dos circuitos neurais locais. Esse funcionamento alterado acarretaria maior atenção, percepção e memória, produzindo conseqüente aversão dessas pessoas ao ambiente. Os autores esclarecem que os modelos explicativos mais atuais indicam que as pessoas com TEA podem apresentar não somente uma alteração de determinada função sensorial no cérebro, mas também uma dificuldade em integrar os estímulos de diferentes modalidades sensoriais, possivelmente em decorrência de um comprometimento da conectividade cerebral de longo alcance (POSAR; VISCONTI, 2018).

²³ O índice de concomitância refere-se à porcentagem de pessoas com o DNA idêntico que apresentam um transtorno (GRINKER, 2010).

No que diz respeito às bases neurobiológicas do autismo, Gadia, Tuchman e Rotta (2004) afirmam que as pesquisas demonstram resultados diversos, com algumas inconsistências que precisariam ser melhor investigadas. Alguns achados indicados pelos estudos referem-se ao atraso no desenvolvimento maturacional do sistema límbico, ao padrão anormal de desenvolvimento cerebral, a alterações na proliferação de células neuronais precursoras e a alterações na arquitetura minicolunar cerebral (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Quanto ao crescimento atípico do cérebro, Schneider e Velasques (2014) explicam que, nos primeiros anos de vida, o cérebro das crianças com TEA se expande de forma rápida e desordenada, podendo ocasionar conexões sinápticas não adaptativas. Segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004), esse crescimento cerebral é seguido por uma desaceleração ou interrupção em algumas áreas do cérebro. Alguns estudos científicos indicam, ainda, uma alteração no nível de neurotransmissores²⁴ do Sistema Nervoso Central (como a serotonina, dopamina, glutamato e oxitocina), o que estaria relacionado a diversos comportamentos manifestados pelas pessoas com TEA, como as estereotípias, a agressividade, a hiperatividade, as dificuldades sociais, dentre outros (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

Ao analisar as diferenças anatômicas cerebrais, também foram observadas alterações no cerebelo, na amígdala, no hipocampo, no corpo caloso, no tálamo, nos gânglios da base, no tronco cerebral, no lobo frontal e em outras estruturas capazes de interferir em funções cerebrais comumente comprometidas nas pessoas com autismo (GARCIA, MOSQUERA, 2011; SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

Ainda sobre a perspectiva biológica, os estudos de Giacomo Rizollatti e sua equipe indicaram, na década de 1990, a existência de um sistema de neurônios-espelhos, os quais estariam relacionados à empatia, à imitação e à aprendizagem e que poderiam explicar as limitações de comunicação das pessoas com TEA (FADDA; CURY, 2016). Ramachandran e Oberman, (2006) explicam que os neurônios-espelho, localizados em diferentes áreas cerebrais, consistem em circuitos de células nervosas possivelmente associadas a comandos motores e à interpretação das intenções de outras pessoas, a partir da simulação dessas ações no cérebro. Segundo os autores (2006), estudos científicos indicam uma falta de atividade dos neurônios-espelhos em algumas regiões do cérebro de pessoas com TEA, o que poderia estar associado às limitações sociais, de linguagem e a outras características comumente apresentadas por esses sujeitos. Por conseguinte, presume-se que a redução dos sintomas do TEA poderia ocorrer a partir de tratamentos que reparassem a atividade desse sistema, como,

²⁴ Neurotransmissores são substâncias químicas que possibilitam e regulam a transmissão de impulsos nervosos entre as células neuronais e atuam no processo de maturação cerebral (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014).

por exemplo, por meio de compostos que estimulassem a liberação de neurotransmissores (RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006).

Por entenderem que a hipótese dos neurônios-espelho não explicaria outras características do autismo, como os movimentos estereotipados, as alterações sensoriais e a limitação do contato visual, o grupo de pesquisa de Ramachandran e Oberman (2006, p. 57) propôs a teoria da distorção do que denominaram de “mapa topográfico emocional”²⁵. Segundo essa hipótese, alguns sintomas do autismo seriam decorrentes de conexões deformadas entre o sistema límbico e as demais regiões cerebrais, como aquelas que processam as informações sensoriais ou as que regulam o comportamento. A distorção dessas conexões produziria respostas emocionais extremas a situações triviais (RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2006). Os autores entendem que ambas as hipóteses estariam relacionadas e supõem que uma mesma ocorrência poderia ocasionar tanto a distorção do mapa topográfico quanto a disfunção dos neurônios-espelho. No entanto, Fadda e Cury (2016) destacam que estudos posteriores indicaram a possibilidade de que o sistema de neurônios-espelho esteja preservado em pessoas com autismo.

Outra tese que tenta elucidar os sintomas do TEA refere-se à Teoria da Mente (ToM), investigada por Baron-Cohen, Uta Frith e Alan Leslie, a partir dos estudos dos austríacos Heinz Wimmer e Josef Perner sobre a capacidade de crianças pequenas de reconhecer um ato enganoso, o que dependia de uma avaliação da percepção do outro sobre a realidade (DONVAN; ZUCKER, 2017). Segundo a ToM, as pessoas com autismo apresentariam dificuldades em atribuir estados mentais a si mesmos e aos outros, o que acarretaria em limitações de comunicação e interação social (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Porém, Ramachandran e Oberman (2006) discutem que a Teoria da Mente somente explicaria os sintomas do TEA, não esclarecendo sobre quais mecanismos cerebrais estariam prejudicados, causando essas características. Para uma melhor compreensão desse constructo, a Teoria da Mente e outros conceitos referentes ao modelo cognitivo sobre o autismo serão abordados ao final deste tópico.

Na perspectiva do paradigma ambiental, os estudos relacionam o autismo a uma lesão neurológica causada por agentes ambientais no período pré, peri ou pós-natal, de forma que a gravidade dos sintomas estaria relacionada à duração e intensidade da exposição aos fatores de risco (FADDA; CURY, 2016). Os fatores ambientais, entretanto, precisam estar

²⁵ O “mapa topográfico emocional” é definido por Ramachandran e Oberman (2006, p. 57) como um banco de dados, criado na amígdala, sobre os significados emocionais do ambiente que prepara o sujeito para reagir emocionalmente diante de cada situação, a partir desse conhecimento armazenado.

correlacionados a uma predisposição genética para a ocorrência do autismo (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014; FADDA; CURY, 2016).

Nesse sentido, Grandin (2017) relata diversos estudos sobre aspectos ambientais que poderiam contribuir para o desenvolvimento do TEA, como a falta de suplementação vitamínica da mãe nos três meses anteriores à concepção e no primeiro mês de gestação, o contato da mãe com a poluição atmosférica ou com pesticidas. Além destes, outros fatores podem estar associados ao autismo, como a exposição a agentes infecciosos, como rubéola congênita e citomegalovírus, o uso de medicamentos²⁶, pela mãe, durante a gravidez, a idade parental avançada, doenças maternas gestacionais como diabetes e a hipertensão (FADDA; CURY, 2016), alcoolismo materno, estresse pré-natal, acidentes pré, peri e neonatais e exposição a metais pesados²⁷ (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014). Porém, tanto Grandin (2017) quanto Fadda e Cury (2016) destacam que os fatores ambientais são correlacionais, e que as pesquisas sobre a influência ambiental no TEA, em geral, não são completamente consistentes, nem conclusivas. Apesar disto, relatam que diversos tratamentos alternativos, sem comprovação científica, são sugeridos para a diminuição dos sintomas, envolvendo o uso de suplementos alimentares, tratamentos farmacológicos, quelação²⁸, dietas livres de glúten ou caseína (FADDA; CURY, 2016).

De outro modo, o paradigma relacional enfatiza o aspecto da relação familiar na causalidade dessa condição. Fadda e Cury (2016) explicam que, segundo essa abordagem, o autismo seria decorrente de dificuldades afetivas presentes no estabelecimento da relação entre a pessoa que exerce a função materna e a criança. Para a psicanálise, essas dificuldades são de natureza inconsciente e devem ser compreendidas no processo de constituição do sujeito, quando um conjunto de operações marca sua entrada na linguagem.

Tanto Kanner quanto Asperger apontaram que os pais e parentes das crianças com TEA apresentavam alguns traços semelhantes, como a excentricidade, a introversão (ASPERGER, 1943/2015a, b, c), comportamentos obsessivos e relações interpessoais mais frias (KANNER, 1943/2012). Asperger (1943/2015c) afirma em seu trabalho que a semelhança de características comportamentais entre pais e filhos com autismo decorria de herança biológica. Kanner, apesar de observar que os progenitores se relacionavam de forma

²⁶ A esse respeito, Schneider e Velasques (2014) e Grandin (2017) citam que o uso do ácido valproico, um medicamento para epilepsia, durante a gestação, é considerado um fator de risco para o autismo. Schneider e Velasques (2014) também apontam como fatores associados ao TEA o uso da talidomida, que era recomendado, na década de 1960, para aliviar a indisposição decorrente da gestação, e do misoprostol, medicamento de prevenção da úlcera gástrica, utilizado para fins abortivos em alguns países.

²⁷ A exposição a metais pesados, de difícil excreção, como mercúrio, chumbo e níquel, pode intoxicar o feto e afetar o cérebro da criança em desenvolvimento (SCHNEIDER E VELASQUES, 2014).

²⁸ Quelação refere-se a uma terapia que remove metais do organismo (GRINKER, 2010).

fria e pouco calorosa com seus filhos, expressa que o “fechamento autístico extremo” das crianças com autismo era decorrente de fatores biológicos, inatos, e considerava incerto atribuir essa condição exclusivamente às relações parentais.

No entanto, psicanalistas da época compreendiam que a relação entre mãe e filho constituía um modelo para as futuras relações sociais da criança e, dessa forma, conceberam que o autismo era resultado de dificuldades relacionais que os pais vivenciavam com as crianças, principalmente as mães (GRINKER, 2010). O termo “mãe geladeira” surgiu, de acordo com essa concepção, a partir de uma afirmação de Kanner de que os progenitores das crianças com autismo mantinham essas crianças “impecáveis em uma geladeira que nunca descongelava” (GRINKER, 2010, p. 82). Essa concepção foi popularizada pelo psicanalista Bruno Bettelheim, autor do livro “A Fortaleza Vazia”, escrito em 1967 (GRANDIN, 2017). Apesar de relacionar a causa do autismo a aspectos biológicos e ambientais, Bettelheim indicava que o autismo era causado por características negativas dos pais em relação à criança, provocando a manifestação de uma predisposição biológica (GRINKER, 2010). Focalizando esse aspecto, Araújo (1995) ressalta o fato de que essa visão não expressava, contudo, a totalidade de teorizações produzidas sobre o autismo no campo da psicanálise. A autora ressalta, nesse sentido, o fato de “os autores psicodinamicistas ingleses (...) não se prenderem a uma visão estritamente ambientalista”, aceitando, desde o início de seus trabalhos a “causação múltipla no autismo” (p. 89). Abordando a produção psicanalítica contemporânea sobre o autismo, Pimenta (2018) assinala que três elementos podem ser considerados centrais para compreender o funcionamento da criança com autismo, a partir desse campo: sua posição diante do outro, a relação estabelecida com a linguagem e a constituição do corpo.

O quarto paradigma, referente à neurodiversidade, é descrito por Fadda e Cury (2016) como uma concepção de que o autismo é parte da diversidade da natureza humana. As pessoas com autismo teriam um desenvolvimento neurológico atípico e perceberiam o mundo de forma diferente. De acordo com essa perspectiva, as características do autismo presentificam uma questão de identidade, de expressão da singularidade humana que deveria ser aceita e respeitada pela sociedade. Fadda e Cury (2016) assinalam que houve, no Brasil, um movimento dos familiares de pessoas com TEA que reivindicaram direitos específicos para as pessoas com autismo, enquanto há grupos que advogam pelo respeito à diversidade humana, afirmando que não se deve considerar esses sujeitos como deficientes que precisam de tratamento distinto.

Atualmente, um dos modelos explicativos sobre o TEA fundamenta-se na abordagem cognitiva, segundo a qual alterações nesse âmbito seriam responsáveis pelos comportamentos característicos do autismo (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). De acordo com essa orientação teórica, o comprometimento de três modelos cognitivos explicariam algumas características das pessoas com autismo: a Teoria da Mente (ToM), a Coerência Central (CC) e as Funções Executivas (FE) (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Schneider e Velasques (2014) pontuam que esse funcionamento cognitivo seria ocasionado por alterações no cérebro, conforme discutido no trecho sobre as bases neurobiológicas do autismo.

A Teoria da Mente consiste na habilidade de considerar os próprios estados mentais e de atribuir estados mentais ao outro, o que permitiria prever comportamentos das pessoas e tornar o mundo mais compreensivo para o sujeito (ARAÚJO, 1995). Bussinguer-Breder e Velasques (2014) explicam que essa capacidade envolve a habilidade de metarrepresentação, por exigir que o sujeito represente em sua mente os estados mentais de outras pessoas e compare com os seus próprios, o que possibilitaria, inclusive, regular seu comportamento e se adaptar a um grupo social. Os autores destacam que as pessoas com TEA apresentariam um comprometimento da ToM que pode estar relacionado à disfunção do sistema dos neurônios-espelho, como abordado anteriormente. Dessa forma, as pessoas com autismo podem experimentar dificuldades em perceber as crenças, os interesses, os desejos, as emoções e os sentimentos do outro (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Outras manifestações do comprometimento da Teoria da Mente consistem nas dificuldades em expressar afeto, em cooperar, em antecipar a reação de outras pessoas às suas atitudes e adequar o seu comportamento, em compreender as regras sociais implícitas, a linguagem conotativa e as mensagens não verbais (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013).

A Coerência Central é um modelo cognitivo que se refere ao estilo de processamento da informação que, nos sujeitos que não apresentam autismo, ocorre do sentido geral para o particular e, no caso das pessoas com TEA, aconteceria no sentido contrário, do particular para o geral, indicando uma fraca CC (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Essa diferença no processamento das informações acarretaria o foco em detalhes e a dificuldade em integrá-los no contexto global (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014). Portanto, a fraca Coerência Central se expressaria na narrativa fragmentada e prolixa, nas dificuldades apresentadas por pessoas com autismo em considerar o contexto facial, ao se direcionar para os olhos das pessoas, em fazer inferências de textos e narrativas, em elaborar textos escritos, no estudo da matemática, na compreensão social e no entendimento de regras (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Por outro lado, esse estilo de processamento favoreceria

a realização de atividades que envolvem o foco em detalhes (BOSA, 2001) e de tarefas analíticas e sistematizadas (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013).

As Funções Executivas, por sua vez, referem-se a habilidades de planejamento, iniciação, execução e monitoramento de comportamentos orientados a metas, que envolvem capacidades como a regulação da atenção de forma seletiva, alternância da atenção entre estímulos pertinentes e a manipulação de representações mentais, em direção a um fim pretendido (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Segundo Schneider e Velasques (2014), as habilidades relativas às Funções Executivas estão associadas ao lobo frontal, aos gânglios da base e ao tálamo. O prejuízo dessas funções poderia afetar a percepção e a interação do sujeito com o tempo, assim como a noção de temporalidade que possibilitaria dar sentido às vivências, organizar a vida e antever acontecimentos futuros (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Nas pessoas com autismo, o comprometimento da FE se manifesta por meio da inflexibilidade mental, da dificuldade em inibir ações automáticas, dos interesses restritos, dos comportamentos ritualísticos, da dificuldade em planejar e organizar atividades cotidianas, da limitação em lidar com alterações na rotina e situações inesperadas e da presença de comportamentos perseverantes, em decorrência de dificuldades em alternar-se diante de atividades distintas (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014; CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013).

Bosa (2001) chama a atenção para a possibilidade de sobreposição entre esses conceitos, como pode ser observado em relação à Função Executiva e à Coerência Central. A autora ressalta a necessidade de mais investigações sobre o tema, levando-se em conta, inclusive, quais aspectos psicossociais poderiam ser mediadores das funções cerebrais.

Como pode-se observar na sistematização acima, diferentes concepções teóricas e conceituais tentaram explicar o autismo desde as primeiras descrições apresentadas por Kanner e Asperger nos anos de 1940. A esse propósito, Lemos *et al.* (2016) sintetizam a mudança sucessiva de paradigmas na explicação do Transtorno do Espectro Autista. As autoras descrevem que, inicialmente, os estudos de Kanner contribuíram para um entendimento da origem biológica do autismo. De 1943 a 1963, o autismo foi considerado como um transtorno emocional, decorrente de dificuldades relacionais, conforme indicado acima. Entre 1963 e 1983, emergiram concepções sobre as alterações cognitivas que ocasionariam as dificuldades presentes no autismo.

Fadda e Cury (2016), por sua vez, ressaltam que a tese mais aceita atualmente sobre a etiologia do autismo, refere-se à visão de que uma combinação entre o paradigma genético e o ambiental altera o funcionamento cerebral das pessoas com autismo. Nesse sentido, as autoras

relatam que pesquisas científicas são realizadas no intuito de compreender como os genes interagem entre si e com os fatores ambientais, produzindo o comportamento relativo ao autismo, o que possibilitaria desenvolver medicamentos para alterar os neurônios.

Tendo em vista tais mudanças na compreensão do TEA, bem como a emergência do paradigma educacional na perspectiva inclusiva, será apresentado um panorama sobre a escolarização e o desenvolvimento das práticas educativas com alunos com autismo em classes regulares, ao longo da educação básica, a partir dos resultados de estudos científicos.

2.4 Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na escola regular

O paradigma educacional na perspectiva inclusiva favoreceu o acesso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista às escolas regulares da educação básica. Entretanto, a literatura científica revela a existência de desafios que ainda precisam ser superados nos âmbitos institucional, pedagógico, e social, conforme os resultados dos estudos relatados a seguir.

Em uma revisão das publicações científicas nacionais sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, em classes comuns, de 2008 a 2013, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) indicaram a existência de práticas educativas contraditórias e segregadoras. Nesse levantamento, os autores observaram que, apesar do aumento expressivo desses alunos nas escolas regulares, as práticas educativas têm ocasionado poucos resultados na aprendizagem dos sujeitos, seja por desconhecimento sobre o autismo, seja pela falta de estratégias pedagógicas específicas. Os autores pressupõem que tais resultados podem estar relacionados ao pouco conhecimento de ações educativas cientificamente validadas para pessoas com autismo na literatura internacional. Diante disso, descrevem algumas estratégias promissoras para o processo de escolarização dos estudantes com TEA, tais como: relatórios de avaliação criteriosamente elaborados, adaptações curriculares, recursos da Tecnologia Assistiva, plano de ensino individualizado (PEI)²⁹ e trabalho colaborativo entre professores e especialistas.

Nessa mesma direção, ao investigarem a escolarização de alunos com autismo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gomes e Mendes (2010) indicam que as estratégias educativas adotadas nas escolas municipais da Capital Mineira parecem favorecer

²⁹ O plano de ensino individualizado consiste em um documento cujo objetivo é orientar a intervenção pedagógica para os alunos que compõem o público-alvo da educação especial, a partir da definição de metas de curto e longo prazo, propostas de modificações do programa educacional, formas de participação e avaliação do estudante no processo educativo (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

a frequência desses estudantes, embora pontuem sobre a pouca participação efetiva desses alunos nas atividades escolares, uma interação restrita com os colegas e um baixo nível de aprendizagem de conteúdos escolares. Segundo as autoras, os professores recebem orientação de forma ocasional para o trabalho com esses alunos e não implementam adequações de conteúdo ou da metodologia de ensino, também não utilizam recursos de comunicação alternativa com as crianças não verbais.

O estudo realizado por Lima e Laplane (2016), mencionado anteriormente neste trabalho, identificou um maior número de matrículas de pessoas com TEA na rede municipal de ensino em Atibaia (São Paulo), mas também um elevado índice de evasão escolar. As autoras identificaram alguns entraves à escolarização desses estudantes, os quais eram relativos a um AEE pouco abrangente, à falta de apoio pedagógico especializado na rede estadual de ensino e a processos educativos segregados, com aulas em salas separadas e progressão escolar diferenciada para os alunos com autismo. Como discutido anteriormente neste trabalho, o estudo conduzido pelas autoras (2016) evidencia que poucos sujeitos com TEA acessam o ensino médio, haja vista a precariedade da escolarização vivenciada por esses jovens, o que também foi identificado por Cordeiro (2013) e Goessler (2015), no caso dos estudantes com deficiência.

As investigações relatadas neste item, portanto, indicam que o processo educativo dos alunos com TEA nas escolas regulares pode estar comprometido, considerando a pouca efetividade das práticas educativas adotadas, a participação restrita nas atividades escolares, as dificuldades de interação social, a falta de capacitação dos educadores, além de uma implementação limitada de adaptações na organização escolar, nos currículos e nos métodos de ensino.

No contexto da educação profissional, permanecem alguns obstáculos à escolarização dos alunos com autismo. O reduzido número de jovens com TEA que ingressou nas instituições federais pode encontrar obstáculos ao longo do percurso nos cursos técnicos, tendo em vista as evidências relativas à falta de institucionalização de políticas e práticas que promovam a acessibilidade do processo educativo a todos os alunos, além das fragilidades presentes na formação dos educadores para uma atuação nessa perspectiva (OLIVEIRA, 2014; RODRIGUES, 2014). Não obstante, estes estudos também apontam para experiências de êxito de jovens com autismo, no âmbito escolar e, em alguns casos, contando com ações de apoio institucionais (OLIVEIRA, 2014), conforme descrito no primeiro capítulo deste trabalho. É importante salientar, ainda, que a participação das famílias dos jovens com

autismo foi destacada como um fator relevante para o processo de escolarização desses sujeitos nas pesquisas de Gomes e Mendes (2010), Oliveira (2014) e Rodrigues (2014).

Os resultados das pesquisas citadas indicam a necessidade de reflexão sobre como as práticas educativas escolares podem ser mais acessíveis aos estudantes com autismo, de modo a contribuir para o desenvolvimento desses jovens. Neste capítulo, foram descritas algumas particularidades comumente apresentadas pelas pessoas com TEA, a serem consideradas na estruturação das práticas educativas adotadas pelas instituições de ensino. Destaca-se a importância de não compreender essas características como impeditivas para a aprendizagem desses jovens.

Nesse sentido, Eidt e Duarte (2007), a partir do aporte da abordagem histórico-cultural, discutem a relevância da educação escolar para o desenvolvimento dos alunos. Os autores apresentam concepções expressas por Davidov³⁰ (1988, *apud* EIDT; DUARTE, 2007), por exemplo, de que a dimensão orgânica funciona como base para o desenvolvimento, mas não o determina, e afirmam que condições de ensino apropriadas podem promover a reorganização dos processos psíquicos e mudar a relação do sujeito com a realidade.

Nessa perspectiva, Saviani (2015) explicita a importância da educação escolar, ao afirmar que o trabalho educativo, por meio da socialização de um saber sistematizado, possibilita a apreensão de elementos culturais necessários à constituição da humanidade em cada sujeito. Esse autor discute a necessidade de se pensar sobre as condições de ensino, que implicam em dosar e sequenciar o conhecimento, para que viabilizem um domínio gradativo desse saber pelos alunos. Saviani (2015) alerta, ainda, sobre como a desigualdade no acesso a esse saber pode privilegiar alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Dessa forma, compreendendo-se a contribuição da educação escolar para o desenvolvimento e para a formação humana dos estudantes com autismo, é preciso analisar quais condições podem favorecer a aprendizagem, propiciando o acesso ao conhecimento científico e à ampliação da participação desses sujeitos na sociedade. Com a intenção de contribuir para esse debate, serão analisadas, neste trabalho, as práticas educativas adotadas com um aluno que apresenta TEA, no âmbito da educação profissional. Para a discussão desses resultados, será explicitado, no próximo capítulo, o caminho metodológico elegido para este estudo.

³⁰ DAVIDOV, V. "Problemas del desarrollo psíquico de los niños". In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os desafios à escolarização de alunos com TEA, nos sistemas regulares da educação básica, inclusive no ensino técnico integrado, indicam a necessidade de aprimoramento das práticas educativas, para que se tornem acessíveis e promovam o desenvolvimento dos diferentes estudantes, dentre eles, aqueles com autismo.

Nesse cenário, esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar as práticas educativas adotadas ao longo da escolarização de um aluno com TEA, no ensino técnico integrado de uma instituição técnica da RFEPCT, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais), a partir da percepção desse jovem, de seus pais e docentes. Dessa forma, os objetivos específicos deste estudo consistiram em analisar as práticas educativas adotadas no percurso educacional do aluno com autismo no ETI e identificar as percepções desse sujeito, de seus pais e professores a respeito dessas práticas de escolarização. Neste capítulo, será descrito o percurso metodológico escolhido nesta investigação, para o alcance dos objetivos propostos, a caracterização da instituição técnica federal e dos participantes da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para o estudo proposto, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, a partir do estudo de um caso, em uma instituição técnica da rede federal. Minayo (1994) explica que a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento da compreensão de um fenômeno ou processo, a partir da investigação de aspectos da realidade, tais como: significados, valores, crenças, motivações e atitudes, relativos a dimensões que não podem ser quantificadas. Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, descrevem a pesquisa qualitativa como uma investigação descritiva cujos dados são obtidos no contato do pesquisador com o ambiente natural e analisados, geralmente, de forma indutiva, enfatizando mais o processo que os resultados, com o objetivo de apreender a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, Flick (2009) explica que a pesquisa qualitativa propicia acessar os significados subjetivos dos fenômenos, considerando seu contexto, por uma diversidade de perspectivas.

A partir dessas conceituações, concebeu-se que uma pesquisa qualitativa poderia oportunizar a compreensão dos significados atribuídos pelos docentes, pelo aluno com autismo e por seus pais em relação às práticas educativas implementadas no percurso educativo do jovem com TEA no ensino técnico integrado.

Dentre as alternativas de investigação qualitativa, o estudo de caso foi elegido, a partir das perguntas geradoras deste estudo, em virtude de propiciar uma apreensão aprofundada sobre a escolarização do aluno com autismo no ETI e, mais especificamente, sobre as práticas educativas adotadas nesse contexto. Yin e Herrera (2015) definem o estudo de caso como uma investigação empírica em profundidade de um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, principalmente quando as fronteiras entre um acontecimento e as circunstâncias no qual ocorre não são tão evidentes. Os autores esclarecem que o estudo de caso único, como proposto por esta pesquisa, pode contribuir para o conhecimento de situações peculiares, como ocorre em determinadas síndromes, mas os resultados destes estudos também podem gerar *insights*³¹ sobre os processos regulares ou cotidianos.

Velho (1978) ressalta que os conhecimentos alcançados a partir da investigação científica apenas se aproximam de uma realidade que pretendemos entender. Nessa perspectiva, Flick (2009) enfatiza que a ciência não produz verdades absolutas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002), um dos pontos consensuais, dentre as diferentes correntes filosóficas sobre a natureza dos métodos científicos, refere-se a avaliar uma teoria por sua capacidade de resolver problemas, além de outros critérios. Tendo em vista essas concepções, pretende-se que a análise proporcionada por esta pesquisa contribua para a reflexão e para a construção de práticas educativas mais acessíveis aos jovens com autismo, acreditando na repercussão dessas análises no processo educativo do ensino técnico integrado.

3.2 Participantes da pesquisa

Na busca por compreender o contexto em que as práticas educativas foram implementadas e os significados atribuídos, pelos participantes da pesquisa, a essas práticas de escolarização, optou-se pela coleta de dados por meio da pesquisa documental e da realização de entrevistas semiestruturadas com o estudante com autismo, com seus pais e com os docentes que lecionaram para ele no ETI.

A seleção dos participantes foi realizada a partir da identificação do único aluno que declarou apresentar o Transtorno do Espectro Autista, conforme os registros escolares da instituição pesquisada, no período da realização deste estudo. Após este apontamento, foram identificados os pais do aluno e os docentes que lecionaram alguma disciplina para o jovem

³¹ No campo da psicologia clínica, o *insight* refere-se a uma compreensão das causas e significados de uma determinada situação (KAPLAN; SADOCK, 1993). No senso comum, esse conceito é usado como uma clareza súbita sobre uma determinada situação.

ao longo do curso técnico integrado, na instituição pesquisada. Dentre os professores, foram selecionados aqueles que concordaram em participar deste estudo. A inclusão dos pais na pesquisa teve o intuito de possibilitar que explicitassem suas percepções a respeito da vivência da escolarização de seu filho, no curso técnico integrado, dos aspectos facilitadores nesse percurso, das barreiras encontradas na trajetória escolar e das estratégias adotadas para superação destas dificuldades, dentre outros aspectos.

Esses sujeitos foram contactados pessoalmente e, nos casos em que isto não foi viável, realizou-se o contato por telefone ou por *e-mail*. Nesse momento, explicou-se o objetivo do estudo, quem seriam os participantes da pesquisa, quais procedimentos metodológicos seriam realizados com o sujeito convidado, além de se esclarecer sobre a duração e o local das entrevistas, ressaltando a adequação do agendamento destas à disponibilidade dos entrevistados.

A consulta aos docentes foi realizada após a concordância do aluno com TEA e de seus pais. É importante esclarecer que alguns dos professores lecionaram aulas para o estudante em mais de um ano letivo e cerca de 40% já não trabalhavam mais na instituição técnica, visto que eram substitutos e tinham um vínculo temporário com a escola. Além disso, um dos professores estava afastado momentaneamente do cargo para fins de qualificação. Todos os docentes, cujos contatos foram disponibilizados pela instituição, foram convidados a participar da pesquisa, tanto aqueles cujo contrato de trabalho havia sido encerrado quanto o professor em situação de afastamento. No grupo de docentes, sete consentiram em participar da pesquisa, o que representa aproximadamente 36% do total de professores que ministraram aulas para o estudante com autismo nos anos de 2016, 2017 e 2018, conforme as informações disponibilizadas pela escola.

Portanto, o estudo contou com dez participantes: um aluno com diagnóstico de TEA, matriculado no curso técnico integrado da área de informática, a mãe e o pai desse estudante e sete docentes que lecionaram para o jovem no ETI. Para relato dos dados desta pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, com o intuito de preservação do anonimato. A instituição técnica federal também não foi identificada, para manutenção do sigilo dos participantes e da escola.

O quadro a seguir apresenta os nomes fictícios do aluno com TEA que participou da pesquisa, dos seus pais e outros dados pessoais relativos à formação acadêmica, profissão e vínculo com a instituição técnica.

Quadro 7 – Relação do aluno e dos pais participantes da pesquisa

Nome fictício do entrevistado	Vínculo com a instituição	Profissão	Formação Acadêmica
Carlos	Aluno do ETI	Estudante	Ensino técnico médio incompleto
Maria	Mãe do aluno	Servidora pública	Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>
Luiz	Pai do aluno	Aposentado	Ensino Superior

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No que se refere aos docentes que concordaram em participar do estudo, no quadro 8, estão elencados o nome fictício atribuído a esses professores, a área da disciplina na qual ministram aulas, a carreira³² a que pertencem no âmbito da instituição técnica, a formação acadêmica, a formação em licenciatura, o vínculo empregatício com a escola pesquisada e o tempo de trabalho nesta. Conforme indicado neste quadro, dentre os docentes que participaram deste estudo, há uma professora com vínculo temporário com a instituição, como substituta, e os demais constituem servidores efetivos, vinculados a dois tipos de carreiras: magistério superior (MS) ou magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (MEBTT).

Quadro 8 – Relação dos docentes participantes da pesquisa

Nome fictício do entrevistado	Área da disciplina em que atua	Carreira docente	Formação acadêmica	Licenciatura	Vínculo com a instituição	Tempo de trabalho na instituição
Júlia	Ciências exatas	Substituta	Mestrado em andamento	Sim	Temporário (contrato encerrado)	2 anos
Sara	Ciências exatas	MS	Doutorado	Sim	Efetivo	9 anos
Luana	Ciências da natureza	MS	Doutorado	Sim	Efetivo	28 anos
Ricardo	Ciências exatas	MEBTT	Doutorado	Sim	Efetivo	7 anos
Márcio	Técnica	MEBTT	Doutorado em andamento	Não	Efetivo (afastado para qualificação)	8 anos
Rogério	Técnica	MEBTT	Doutorado em andamento	Não	Efetivo	3 anos e 6 meses
Flávio	Técnica	MS	Mestrado	Não	Efetivo	20 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

³² O Plano de carreiras e cargos de magistério federal é composto pela: carreira de magistério superior; cargo isolado de provimento efetivo, de nível superior, de professor titular-livre do magistério superior; carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e cargo isolado de provimento efetivo, de nível superior, de professor titular-livre do ensino básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 2012c).

No intuito de formalizar o consentimento desses participantes da pesquisa, foram disponibilizadas duas cópias do termo de assentimento (apêndice A), no caso do aluno com autismo, e do termo de consentimento, no caso dos pais (apêndice B) e dos docentes (apêndice C). Após a assinatura destes termos, iniciou-se o estudo dos documentos institucionais e as entrevistas, de forma concomitante, como descrito a seguir.

3.3 Procedimentos metodológicos

Para realização desta investigação, inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para avaliação do comitê de ética da instituição pesquisada que aprovou a sua implementação³³. Com a anuência do referido comitê, estabeleceu-se contato com os gestores responsáveis pela instituição técnica para apresentação do teor da investigação proposta e solicitação de autorização para a realização do estudo. Após a concordância dos gestores, formalizada pelo termo de autorização (apêndice D), os dados foram coletados, por meio de pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa documental possibilitou a contextualização e complementação dos dados obtidos nas entrevistas, sendo fundamentada na análise dos seguintes documentos relativos à instituição técnica federal na qual o estudo se desenvolveu:

- Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2017;
- Proposta de organograma administrativo;
- Resolução que estabelece os conceitos e critérios de funcionamento dos Conselhos de Classe na instituição;
- Editais dos processos seletivos para os cursos técnicos integrados para ingresso em 2016, 2017, 2018 e 2019³⁴;
- Nota explicativa sobre a elegibilidade para as vagas reservadas às pessoas com deficiência no processo seletivo de 2018;
- Dados da Comissão Permanente de Vestibular sobre o número de candidatos com deficiência e necessidades de adaptação solicitadas nos processos seletivos de 2018 e 2019;
- Dados do boletim escolar do aluno com TEA, desde o seu ingresso na instituição técnica, referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018;

³³ O número do CAAE referente a esta pesquisa, na instituição pesquisada, é 80172517.8.0000.5149.

³⁴ Os números dos editais dos processos seletivos não serão mencionados nesta pesquisa para manter em sigilo a identificação da instituição técnica federal e dos participantes da pesquisa.

- Plano de Ensino de uma disciplina de formação geral da área de ciências exatas;
- Relatório do setor que realiza o acompanhamento psicossocial dos alunos;
- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, do período de 2012 a 2016, no que diz respeito às matrículas de educação especial nos cursos técnicos integrados.

No tocante ao levantamento das percepções do aluno com TEA, de seus pais e dos docentes, as entrevistas foram escolhidas como instrumento de coleta de dados, por proporcionarem a exploração em profundidade da perspectiva dos entrevistados (POUPART, 2008). Nesse sentido, Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (2002) descrevem a entrevista como uma técnica de coleta de dados que permite a interação entre pesquisador e entrevistados, possibilitando o aprofundamento do tema pesquisado. Com o intuito de favorecer que os participantes falassem abertamente e com suas próprias palavras sobre o assunto da investigação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas que orientavam o diálogo, de forma flexível, conforme apontam Quivy e Campenhoudt (2008). De acordo com estes autores, a entrevista é semiestruturada por ter como foco o objetivo da investigação, e não um assunto que o entrevistado deseja abordar, como também por centrar-se no que é explorado por meio de intervenções abertas que conduzem a discussões sobre o tema pesquisado, possibilitando, assim, o aprofundamento de certos aspectos mencionados pelos participantes.

Para realização das entrevistas, buscou-se a participação de pessoas que vivenciaram a escolarização do aluno com autismo no ETI, em posições diferenciadas, por possibilitar a apreensão de uma multiplicidade de percepções sobre as práticas educativas adotadas na instituição técnica federal. É importante esclarecer que a entrevista com o estudante foi realizada em um momento distinto da entrevista desenvolvida com seus pais, com o intuito propiciar condições que preservassem sua privacidade e a liberdade de expressão de suas opiniões.

A respeito da técnica adotada no levantamento de dados com os docentes, inicialmente, planejou-se realizar um grupo focal, em virtude da possibilidade, a partir da troca entre os participantes, de compreender as diferentes perspectivas sobre o tema pesquisado, além das concepções, sentimentos, crenças, atitudes e reações desses sujeitos (MORGAN; KRUEGER³⁵, 1993, *apud* GATTI, 2012). No entanto, na etapa de agendamento do grupo, houve uma dificuldade em compatibilizar os horários dos sete participantes, o que

³⁵ MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. L. (ed.). **Successful focus groups: advancing the state of the art.** Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993, p. 3-9.

acabou ocasionando a realização de entrevistas em grupos menores ou individualmente³⁶. Dessa forma, realizou-se uma entrevista em grupo, com quatro docentes, uma entrevista em dupla e outra, de forma individual. Assim como a proposta do grupo focal, a entrevista em grupo tem como objetivo explorar opiniões, atitudes, comportamentos, e observar consensos e discordâncias sobre o tema pesquisado entre participantes com uma vivência em comum (COOPER; SCHINDLER, 2016).

Na condução da entrevista em grupo, procurou-se preservar a metodologia do grupo focal, no sentido de criar condições para que todos os docentes expressassem suas perspectivas, estimulando as trocas entre eles, com a manutenção do foco no objetivo da pesquisa, conforme as diretrizes pontuadas por Gatti (2012). Outra orientação dos grupos focais preservada na realização da entrevista em grupo com os professores refere-se à configuração do espaço no qual ocorreu o encontro. No sentido de oportunizar essas trocas, a pesquisadora solicitou que os participantes sentassem em torno de um conjunto de mesas, reunidas de forma circular, para que pudessem ter um contato frente a frente, como descrito por Bauer e Gaskell (2002). O local utilizado para as entrevistas foi uma sala de aula disponível na própria instituição técnica pesquisada, nos horários escolhidos pelos entrevistados.

No quadro 9, estão descritos os procedimentos adotados com cada participante da pesquisa, a duração das entrevistas, o local onde foram realizadas e se houve ocorrência de interrupções.

Quadro 9 – Procedimentos metodológicos realizados com os participantes da pesquisa

(continua)

Participantes	Caracterização	Procedimento metodológico	Local	Duração	Interrupções
Carlos	Aluno	Entrevista semiestruturada individual	Sala na instituição	1h 00' 26"	Não
Maria e Luiz	Pais	Entrevista semiestruturada em dupla	Sala na instituição	1h 26' 27"	Sim (telefone)
Sara e Márcio	Docentes	Entrevista semiestruturada em dupla	Sala na instituição	1h 48' 56"	Sim (telefone e saída antecipada)

³⁶ Segundo levantamento sobre grupo focal realizado por Bomfim (2009), o número de participantes citados na literatura para composição desses grupos varia entre seis a 15. Gatti (2012) indica que esses grupos sejam compostos, preferencialmente, por 6 a 12 pessoas.

(conclusão)

Participantes	Caracterização	Procedimento metodológico	Local	Duração	Interrupções
Júlia, Ricardo, Rogério e Flávio	Docentes	Entrevista semiestruturada em grupo	Sala na instituição	1h 48' 22"	Sim (saída antecipada)
Luana	Docente	Entrevista semiestruturada individual	Sala na instituição	1h 09' 05"	Sim (porta)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora lembrou o objetivo da pesquisa, informou sobre a garantia do sigilo, em termos da identificação dos participantes, e a previsão de duração desses procedimentos. Esclareceu-se que seriam propostas questões relativas ao tema de pesquisa, mas que os participantes teriam a liberdade de responder ou de não se manifestarem, como também de se retirarem da entrevista, caso necessitassem. Além disso, solicitou-se a anuência quanto à gravação das narrativas. Na entrevista em grupo com os docentes, a pesquisadora explicou que todas as opiniões eram importantes, que não se buscava um consenso e solicitou que os participantes falassem cada um de uma vez, para que se pudesse entender os depoimentos, de acordo com as recomendações de Gatti (2012). No caso do grupo de professores, a pesquisadora conduziu a entrevista, mas contou com o auxílio de uma bolsista de iniciação científica da instituição pesquisada.

Quanto ao roteiro, a condução das entrevistas foi orientada por questões (apêndice E) que visavam compreender a escolarização do aluno com autismo no ETI, em termos das interações sociais no ambiente escolar, dos fatores facilitadores e dificultadores dessa experiência, das práticas educativas adotadas pela instituição federal, das dificuldades na implementação e da contribuição dessas ações no processo educativo do estudante. Em relação aos docentes, também foram propostos tópicos sobre a participação da família na vida escolar do jovem com autismo, os conhecimentos sobre o TEA e a experiência anterior com alunos com condição semelhante. Com o estudante e com seus pais, além das questões mencionadas anteriormente, procurou-se compreender como foi a trajetória escolar anterior desse jovem, a escolha pelo curso técnico, a preparação para o processo seletivo da instituição técnica federal e a implementação de adaptações na realização da seleção para o curso técnico integrado.

Todas as entrevistas transcorreram com tranquilidade, de forma que os participantes puderam expressar suas percepções, a partir das perguntas orientadoras. Ocorreram interrupções na entrevista em grupo, pois o professor Flávio retirou-se aos 46 minutos desta,

para participar de uma reunião de trabalho e, na entrevista com a professora Luana, porque uma funcionária responsável pela limpeza abriu a porta da sala, fechando-a logo em seguida. Os docentes Ricardo e Sara retiraram-se do grupo, poucos minutos antes do término da entrevista, em virtude de compromissos agendados em horário posterior ao previsto para encerramento das entrevistas. Além destas, houve rápidas interrupções com o toque de telefone celular durante as entrevistas com os pais e na entrevista em dupla com os docentes Márcio e Sara. Ressalta-se que nenhuma dessas interrupções prejudicou o andamento do trabalho proposto.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, todos os depoimentos foram transcritos integralmente, da forma como foram pronunciados pelos entrevistados, sem utilização de *softwares* nesse processo. Na entrevista em grupo com os professores, a bolsista de iniciação científica auxiliou no registro das narrativas, e as demais entrevistas foram realizadas apenas pela pesquisadora. Além das verbalizações dos participantes durante as entrevistas, foram registradas as ênfases na fala, pausas e interrupções das narrativas. No momento da reprodução de trechos das entrevistas nesta dissertação, utilizou-se o negrito como recurso para representar as ênfases dadas pelos entrevistados ao pronunciarem determinadas palavras. Além disso, as verbalizações foram editadas, de acordo com as normas gramaticais da língua portuguesa, eliminando-se as repetições de sílabas ou palavras, as interjeições, os vícios de linguagem, falas incompletas incompreensíveis e corrigindo-se algumas expressões coloquiais que poderiam comprometer o entendimento dos depoimentos, conforme indicado por Duarte (2004). Esses ajustes tiveram o intuito de tornar as narrativas mais fluidas e facilitar a compreensão pelo leitor.

Para aprofundamento na leitura dos documentos obtidos e das entrevistas, foi utilizado o método de análise de conteúdo, compreendido como uma técnica que produz inferências de um texto para o seu contexto social, a partir de procedimentos sistemáticos, explícitos e que podem ser replicados (BAUER; GASKELL, 2002).

Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos para inferir conhecimentos, a partir dos conteúdos de mensagens, o que resulta em uma interpretação final fundamentada. A autora explica que a análise das comunicações busca estabelecer uma correspondência entre as “estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo, condutas, ideologias ou atitudes) dos enunciados”, tentando alcançar significados que estão em segundo plano (BARDIN, 2011, p. 43).

Na pesquisa em questão, procedeu-se à análise do conteúdo das entrevistas, por meio das três fases propostas por Bardin (2011), que abrangem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, inferência e interpretação dos conteúdos.

Para organização do material, na pré-análise foram selecionados os documentos institucionais, de acordo com os objetivos desta pesquisa, e as entrevistas foram transcritas. Posteriormente, foi feita a leitura desse material, da qual emergiram hipóteses sobre a perspectiva dos participantes sobre as práticas educativas adotadas no ETI ao longo da escolarização do aluno com TEA.

Na segunda fase, a exploração do material foi realizada por meio da codificação dos textos utilizados na análise. Para isto, os textos obtidos com as transcrições das entrevistas e dos documentos institucionais foram recortados e organizados em unidades de registro. Essas unidades consistiram em fragmentos dos textos que versavam sobre um determinado assunto, tendo-se como diretriz os objetivos do estudo. Esses trechos foram identificados por meio de resumos e agrupados, numa categorização temática inicial, a partir da homogeneidade desses conteúdos. Em seguida, esses agrupamentos iniciais foram aglutinados em categorias intermediárias e estas foram reunidas nas categorias temáticas finais, que serão apresentadas no capítulo sobre os resultados desta pesquisa. A última fase da análise consistiu na identificação dos significados associados aos temas, relacionando as percepções dos participantes às discussões teóricas referentes à educação inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista.

3.4 Instituição técnica federal pesquisada

Conforme exposto anteriormente, o *locus* de realização desta investigação consistiu em uma instituição técnica da RFEPC, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, que oferta cursos técnicos de nível médio. Neste tópico, a instituição pesquisada será caracterizada em termos dos aspectos mais diretamente relacionados às práticas educativas: os objetivos institucionais, o processo seletivo, as condições de acesso para candidatos com deficiência, as ações voltadas para a permanência dos estudantes, a proposta de ensino e a organização curricular do ETI. Posteriormente, serão apresentados dados sobre a participação das pessoas com deficiência na seleção para os cursos técnicos nessa instituição, após a adoção da reserva de vagas, assim como o ingresso dos candidatos aprovados nesse processo.

3.4.1 Proposta de ensino dos cursos técnicos integrados

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), esta instituição técnica federal busca ofertar a educação profissional em todos os níveis e, principalmente, formar profissionais técnicos de nível médio. Dentre os objetivos que a escola procura alcançar, destacam-se:

- Formar profissionais com conhecimentos sólidos, habilidades e comportamentos de acordo com as demandas do setor produtivo e sociais;
- Propiciar a transição entre a escola e o mundo do trabalho, promovendo uma formação geral e específica que capacite os estudantes para a atuação profissional;
- Constituir-se como um centro de referência em educação profissional que contribua para o pleno desenvolvimento dos alunos;
- Oferecer um ensino fundamentado em princípios éticos e da integridade humana que contribua para o desenvolvimento da iniciativa, do senso crítico, da liderança, da cooperação e do espírito empreendedor;
- Garantir a democratização do ensino, assegurando a possibilidade de ingresso de pessoas com diversas condições socioeconômicas e garantindo as condições de permanência e conclusão dos cursos técnicos;
- Fortalecer os vínculos com as famílias dos estudantes e com a sociedade, priorizando ações políticas, pedagógicas e socioculturais que beneficiem a todos.

Conforme os editais do processo seletivo, a instituição oferece cursos técnicos integrados ao médio cujo ingresso ocorre por meio de concurso público que consiste em provas escritas sobre conhecimentos previstos no edital de seleção, nas áreas de matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências sociais.

Em relação às ações que visam promover a permanência dos alunos na instituição, o Projeto Político Pedagógico prevê a oferta de monitorias acadêmicas, realizadas por estudantes da graduação, a recuperação intermediária no primeiro e no segundo trimestre do ano letivo, o auxílio financeiro para alunos de baixa condição socioeconômica, o apoio aos alunos pelo setor de acompanhamento psicossocial e de saúde, como também pelo núcleo pedagógico, dentre outras ações. Em relação aos estudantes com deficiência, este documento explicita a concepção de uma atuação integrada entre os gestores, docentes, coordenadores dos cursos, setor psicossocial e de saúde, setor pedagógico e o núcleo responsável pela

promoção da acessibilidade nas unidades da instituição. De acordo com esse projeto, todos os educadores envolvidos no processo educativo das pessoas com deficiência precisam conhecer suas especificidades, para que atuem no sentido de promover o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. O acolhimento inicial de forma diferenciada e um acompanhamento permanente são entendidos como necessários no processo educativo desses alunos, juntamente com o diálogo com a família e com os profissionais de saúde que atendem esses sujeitos. O PPP também apresenta informações sobre a estrutura e a organização curricular do ensino técnico integrado, conforme será relatado a seguir.

Os cursos técnicos integrados ao médio abrangem a formação técnica articulada à formação geral, com matrícula única, ocorrendo em horário integral, no período diurno, com entrada anual. Esses cursos possuem carga horária mínima de 3.100 ou 3.200 horas, a depender do curso, e têm duração de três anos³⁷, com prazo de integralização de cinco anos.

A matriz curricular dos cursos técnicos integrados é composta por uma parte constante do currículo, relativa a disciplinas estruturantes, que são obrigatórias, e por uma parte mais flexível, constituída por disciplinas integralizadoras, que podem ser obrigatórias, eletivas ou optativas. Para cumprimento do componente flexível do currículo, podem ser validadas tanto disciplinas formais quanto atividades acadêmico-científicas e culturais, como a participação em projetos de iniciação científica, feiras, congressos, monitorias, dentre outros. O certificado da formação técnica integrada habilita o aluno ao exercício da profissão correlata, como também ao ingresso no ensino superior.

Na instituição pesquisada, Carlos está cursando o técnico integrado na área de informática e já havia realizado cerca de metade do curso, no momento em que esta investigação ocorreu. Este curso oferece a formação em Tecnologia da Informação (TI), com ênfase em programação de computadores. Segundo o PPP, o profissional, com a certificação técnica nessa área, desenvolve sistemas computacionais, modela, implementa e mantém banco de dados, elabora documentação dos sistemas, realiza testes e manutenção de programas de computador; dentre outras atribuições.

Tendo em vista esse contexto, no próximo item, serão apresentados os dados sobre a participação de pessoas com deficiência nos processos seletivos da instituição *locus* deste estudo.

³⁷ Os três anos previstos para a conclusão dos cursos técnicos integrados incluem a realização do estágio curricular obrigatório, com duração mínima de 320 horas, o qual contempla atividades de iniciação científica, extensão e monitoria, conforme o PPP da instituição pesquisada.

3.4.2 Participação de pessoas com deficiência nos processos seletivos da instituição

A instituição técnica pesquisada passou a adotar o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, a partir do edital de 2018, divulgado em 2017, em cumprimento ao prazo máximo estabelecido pela Lei nº 8.213/1991 para implementação das cotas. Desse modo, nos editais dos processos seletivos de 2018 e 2019, há previsão de reserva de 50% das vagas a alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas e, dentre estas, um percentual é reservado para estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Portanto, as vagas para candidatos com deficiência estão contempladas dentre aquelas reservadas para alunos de escolas públicas.

Para concorrer a esta modalidade de reserva de vagas, exige-se a comprovação da condição do candidato, por perícia médica realizada pela instituição e a apresentação de laudo médico que explicita o diagnóstico, as causas prováveis e o grau da deficiência, assim como as particularidades decorrentes desta, de acordo com informações dos editais de seleção. A perícia médica emite parecer que qualifica ou não o candidato para as vagas reservadas para pessoas com deficiência e indica a necessidade de condições especiais para a realização das provas, nas situações cabíveis. Em nota explicativa, disponibilizada por esta instituição federal juntamente com o edital de seleção, está listado o rol de deficiências que tornam o candidato elegível para essa categoria de reserva de vagas, o que inclui o TEA e exclui as deformidades estéticas e as deficiências sensoriais que não impedem ou restringem o desempenho no processo de ensino aprendizagem, assim como os distúrbios de aprendizagem e/ou os transtornos específicos do desenvolvimento.

A respeito da participação de pessoas com deficiência nos processos seletivos de 2018 e 2019, a Comissão Permanente de Vestibular disponibilizou dados sobre o número de candidatos inscritos nas vagas reservadas para pessoas com deficiências, as solicitações de condições especiais para a realização das provas e o total de classificados nessa modalidade de vagas, conforme será relatado.

No processo seletivo dos cursos técnicos integrados, no ano de 2018, apenas seis candidatos concorreram às vagas reservadas para pessoas com deficiência, o que constituiu 20% daquelas destinadas a esse público. Havia a exigência que esses alunos tivessem cursado o ensino fundamental em escolas públicas, como explicado anteriormente. Logo, o quantitativo de candidatos com deficiência foi significativamente menor que o total de vagas reservadas para essa categoria. Dentre esses candidatos, havia pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual. Em 2019, houve um número maior de pessoas com deficiência inscritas

no processo seletivo: 11 candidatos, o que se consistiu em 55% do total de vagas ofertadas para esse público. Destes jovens, quatro declararam utilizar prótese auditiva, outros quatro relataram ter prótese metálica e três, marcapasso.

A tabela 2 apresenta o quantitativo de candidatos inscritos para as vagas destinadas às pessoas com deficiência, que estudaram em escolas públicas, no processo seletivo dos cursos técnicos integrados, com ingresso em 2018 e 2019.

Tabela 2 – Candidatos às vagas reservadas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos integrados (2018-2019)

Ingresso em 2018		Ingresso em 2019	
Deficiência	Número de candidatos	Deficiência	Número de candidatos
Física	2	Marcapasso	3
Intelectual	1	Prótese Auditiva	4
Visual	3	Prótese Metálica	4
Número total de candidatos	6		11

Fonte: Informações disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular da instituição pesquisada (2019).

As solicitações de condições especiais para a realização das provas na seleção de 2018 e 2019, para os cursos técnicos integrados, referiram-se ao auxílio para leitura, à transcrição, à prova ampliada ou superampliada, à sala com acesso facilitado, por dificuldade de locomoção, e ao uso de marcapasso e prótese metálica, conforme descrito na tabela 3. É importante esclarecer que um candidato pode solicitar mais de um tipo de condição especial para realizar os exames, o que explica o número maior dessas condições em relação ao quantitativo de pessoas que se declararam com deficiência.

(Tabela 3 se encontra na próxima página)

TABELA 3 – SOLICITAÇÃO DE CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO PROCESSO SELETIVO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS (2018-2019)

Ingresso no curso em 2018		Ingresso no curso em 2019	
Necessidade especial para realização da prova	Número de candidatos	Necessidade Especial para realização da Prova	Número de candidatos
Auxílio para leitura (ledor)	3	Auxílio para leitura (ledor)	2
Auxílio para transcrição (transcritor)	3	Auxílio para transcrição (transcritor)	3
Marcapasso	3	Prova ampliada para fonte tamanho 18	2
Prótese metálica	1	Sala de acesso facilitado para pessoas com dificuldades de locomoção	5
Prova ampliada para fonte tamanho 18	3		
Prova superampliada para fonte tamanho 24	1		
Sala de acesso facilitado para pessoas com dificuldades de locomoção	2		
Número total de solicitações	16		12

Fonte: Informações disponibilizadas pela Comissão Permanente de Vestibular da instituição pesquisada (2019).

Dentre os candidatos que concorreram às vagas destinadas às pessoas com deficiência nos processos seletivos dos cursos técnicos integrados, apenas dois jovens foram classificados nas provas em 2018 e não houve aprovados em 2019, nessa modalidade de vagas³⁸. Contudo, o setor de registro escolar da instituição técnica pesquisada informou não ter conhecimento se os alunos matriculados em 2018 e 2019, nos cursos técnicos de nível médio, apresentavam algum tipo de deficiência. As equipes do setor de acompanhamento psicossocial e do núcleo pedagógico também relataram não ter ciência do ingresso de estudantes com deficiência na instituição, nos referidos anos.

Estes dados indicam que um número reduzido de pessoas com deficiência se inscreveram e foram aprovadas nos referidos processos seletivos dos cursos técnicos integrados, mesmo com a adoção da reserva de vagas. Ademais, os candidatos classificados para essa modalidade de vagas podem não ter ingressado nos cursos técnicos ofertados por essa escola tendo em vista a falta de registros de alunos novatos com algum tipo de deficiência, em 2018 e 2019. Outra hipótese a ser considerada é que as pessoas com deficiência, aprovadas nessas seleções, optaram por não declarar essa condição, no ato da matrícula, talvez por receio da discriminação no ambiente escolar.

³⁸ Não foi possível ter acesso aos dados dos candidatos com deficiência classificados nos processos seletivos.

Portanto, os dados descritos revelam a reduzida participação do público-alvo da educação especial nos processos seletivos dos cursos técnicos integrados da instituição pesquisada, o que corrobora os apontamentos encontrados na literatura científica sobre o acesso restrito dessas pessoas à educação profissional (ROSA, 2011; SILVA, 2011; CORDEIRO, 2013; MOURA, 2013; ZAMPROGNO, 2013; CARLOU, 2014; FREITAS; DELOU; CASTRO, 2015; GOESSLER, 2015; SOARES, 2015; DALL' ALBA, 2016; SILVA; DORE, 2016). Em conformidade com esses resultados, os dados do Censo Escolar (INEP, 2012-2016), assim como o estudo de Silva e Dore (2016) indicaram como é limitado o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino técnico integrado. Destaca-se que nenhum candidato declarou apresentar autismo nos processos seletivos dos cursos técnicos integrados da instituição pesquisada, de 2018 e 2019, o que também reforça a literatura consultada no que tange ao reduzido número de alunos com TEA que concluem o ensino fundamental e acessam o ensino médio, haja vista os obstáculos à permanência ao longo do percurso educativo desses jovens (LIMA; LAPLANE, 2016). É importante lembrar que essa precariedade do processo de escolarização e o afunilamento na passagem do ensino fundamental para o ensino médio não é específica dos estudantes com autismo, visto que também ocorre com as demais pessoas com deficiência (CORDEIRO, 2013; GOESSLER, 2015).

No que se refere à acessibilidade, os dados apresentados sugerem que a instituição técnica federal, *locus* desta pesquisa, procura oferecer condições acessíveis aos candidatos que declararem apresentar deficiência no processo seletivo. No entanto, não foi realizada uma análise aprofundada sobre o processo de elegibilidade dos candidatos às vagas reservadas para esse público, nem sobre as condições proporcionadas para a realização das provas por não se tratarem do objetivo desta investigação.

Dessa forma, após a compreensão da proposta pedagógica e do processo de ingresso na instituição pesquisada, serão apresentadas as categorias de análise sobre a experiência educativa de Carlos anterior ao curso técnico e seu processo de escolarização no ETI.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

A trajetória escolar de Carlos é marcada não só pelas particularidades concernentes ao autismo e por dificuldades relacionadas a esta condição mas também por progressos importantes no seu desenvolvimento. Na vida escolar do aluno, além das ações adotadas pela instituição técnica no processo educativo, o apoio constante da sua família se destaca como um fator relevante no sentido de favorecer a escolarização do estudante. Como será discutido neste capítulo, a proposição de práticas educativas ocorreu de forma articulada com a participação dos pais de Carlos, por meio de uma interlocução constante ao longo do ensino técnico integrado. Além disso, intervenções foram planejadas a partir das condições existentes na instituição federal, tendo em vista a falta de alguns recursos previstos na legislação.

A reflexão sobre a experiência escolar no ETI foi realizada com base nas categorias, e subcategorias, que emergiram da análise dos documentos da instituição técnica e das entrevistas com os participantes da pesquisa.

As categorias principais foram definidas em termos dos aspectos que foram significativos para a trajetória de Carlos, antes de sua entrada no ETI, dos fatores que favoreceram ou dificultaram seu percurso no curso técnico da área de informática e das práticas educativas no ensino técnico integrado, sendo sistematizadas da seguinte forma:

- Trajetória escolar anterior ao ensino técnico integrado;
- Escolarização no ensino técnico integrado cujas subcategorias consistem em: fatores facilitadores no ETI e fatores dificultadores no ETI;
- Modalidades de intervenção para o aluno com TEA no ensino técnico integrado.

A análise das narrativas dos participantes da pesquisa sobre as modalidades de intervenção, adotadas na escolarização de Carlos no ETI, propiciou a definição das seguintes subcategorias:

- Ações de apoio aos alunos;
- Trabalho colaborativo;
- Flexibilização curricular;
- Monitoria individualizada;
- Propostas de ensino e procedimentos didáticos.

Para uma melhor compreensão da forma como os dados foram organizados, o quadro 10 apresenta as categorias e subcategorias de análise desta pesquisa:

Quadro 10 – Categorias e subcategorias da pesquisa sobre as práticas educativas adotadas na escolarização do aluno com TEA no ETI

Categorias	Subcategorias
Trajetória escolar anterior ao ensino técnico integrado	—
Escolarização no ensino técnico integrado	Facilitadores no ETI
	Dificultadores no ETI
Modalidades de intervenção para o aluno com TEA no ensino técnico integrado	Ações de apoio aos alunos
	Trabalho colaborativo
	Flexibilização curricular
	Monitoria individualizada
	Propostas de ensino e procedimentos didáticos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Inicialmente, a trajetória escolar de Carlos, anterior ao ingresso no ETI, será relatada em termos do seu desempenho escolar, do seu relacionamento com colegas e professores e de práticas educativas que podem ter favorecido o seu processo educativo. Em seguida, serão expostos os principais aspectos da escolarização desse jovem no curso técnico e as contribuições das práticas educativas para a escolarização do estudante no ensino técnico integrado.

4.1 Trajetória escolar anterior ao curso técnico

Antes de iniciar o ensino técnico integrado, o percurso escolar de Carlos foi marcado por dificuldades relacionais, mas também por experiências de sucesso escolar, conforme as narrativas do aluno e de seus pais. Na educação infantil e no início do ensino fundamental, a trajetória escolar do aluno ocorreu de acordo com o esperado, segundo a percepção de seus pais. Maria, mãe de Carlos, expressou que auxiliava o filho nas atividades escolares feitas em casa, desde a educação infantil, o que considerava adequado nesta fase da educação formal. Sobre o aproveitamento escolar na educação infantil e na primeira etapa do ensino

fundamental, Luiz, pai do estudante, ressaltou que o filho apresentava um desempenho escolar acima da média nessa época, mas que, ao longo do processo educativo, houve uma diminuição do rendimento, a qual ele atribuiu às dificuldades do filho de interação social e de comunicação:

[...] Inclusive ele tinha um rendimento muito maior do que a média. Ele tinha uma memória fantástica, pegava as coisas com facilidade, tanto que, em algumas escolas, eles sugeriram avançá-lo no ensino, nos anos. [...] E, graças a Deus, que a gente não foi por esse caminho, porque a gente percebeu que, no ensino fundamental, ele estava acima da média, mas, com o passar dos anos, ele ficou com o rendimento um pouco afetado, por causa da capacidade de percepção do outro. Essa parte que a gente aprende na interação com o outro, com o colega, ele foi deixando de lado, porque ele interagia pouco com as crianças. Então, ele ia pra casa com algumas lacunas que poderia resolver fazendo trabalho em grupo, discutindo com o coleguinha (Luiz).

Portanto, durante o ensino fundamental, Carlos continuou necessitando de auxílio para a realização das atividades escolares e para o estudo dos conteúdos, ao contrário da expectativa dos pais de que o jovem tivesse maior autonomia, no decorrer do seu desenvolvimento, como contou Maria:

Mas, à medida que o Carlos foi crescendo, o que se espera é que o menino fique independente e consiga resolver as questões de “para casa” e estudar sozinho. O Carlos nunca conseguiu desenvolver isso sozinho. [...] E isso nunca deixou de acontecer na vida dele, porque a gente percebia que ele precisava. (Maria).

Quando o aluno tinha aproximadamente oito anos, a psicóloga que realizava seu acompanhamento afirmou que ele apresentava Síndrome de Asperger, mas não ficou esclarecido que se tratava de um Transtorno do Espectro Autista, segundo o relato de Maria. A família procurou se informar sobre esse diagnóstico e, então, compreendeu que Carlos apresentava autismo. A partir desse entendimento, os pais levaram o filho para avaliação especializada, que indicou o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Síndrome de Asperger³⁹. Conforme os dados presentes nos laudos e relatórios de especialistas, disponibilizados pela família, a partir do diagnóstico, o estudante iniciou acompanhamentos particulares nas áreas de psicologia (terapia cognitivo-comportamental), psicopedagogia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psiquiatria. Antes do diagnóstico, esse jovem fazia psicoterapia de abordagem psicanalítica, conforme o relato da mãe do aluno. Os pais também

³⁹ O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista- Síndrome de Asperger foi sugerido no laudo de uma avaliação neuropsicológica realizada de março a abril de 2011. No mesmo período, um laudo psicológico definiu a condição do aluno como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento/Síndrome de Asperger, utilizando como referência a 10ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde, designada pela sigla CID 10.

passaram por treinamento de pais⁴⁰, segundo o laudo da avaliação psicológica e o relato de Maria.

No âmbito escolar, mesmo após o diagnóstico referente ao TEA, os pais ainda não compreendiam as repercussões das características relativas ao autismo na escolarização de Carlos, principalmente a interferência da dificuldade de abstração no processo de aprendizagem, conforme indica a narrativa de Maria:

[...] pelo diagnóstico, nós não tivemos a percepção de que isso afetava o aprendizado, por ele ser muito concreto e não conseguir ser abstrato. Nós só tivemos consciência disso quando ele tinha onze anos de idade. Ai, nós vimos que, realmente, a dificuldade dele em caminhar sozinho na escola vinha muito desse fato, de não conseguir fazer abstrações (Maria).

No que diz respeito à dificuldade de abstração, Camargos Júnior (2013b) explica que as pessoas com autismo apresentam literalidade, ou seja, compreendem os "conceitos de forma concreta, sem abstração" (p. 78). Peeters⁴¹ (1998), *apud* Gomes e Souza (2013), define essas dificuldades na esfera do pensamento como um estilo cognitivo diferente, apresentado pelas pessoas com TEA, marcado pela rigidez do pensamento e raciocínio pouco flexível. Outra teoria que parece estar relacionada à literalidade refere-se ao comprometimento da Coerência Central, visto que a tendência de prestar atenção a detalhes pode comprometer a compreensão do aspecto global das situações. Ademais, Gomes e Souza (2013) indicam uma relação entre a inflexibilidade do pensamento e as alterações da função do córtex pré-frontal e o comprometimento da Função Executiva, a qual concerne à capacidade de planejamento e organização da execução das tarefas em direção a metas. As autoras esclarecem que essa rigidez das pessoas com autismo se manifesta, por exemplo, na dificuldade em compreender conceitos abstratos, figuras de linguagem, em dar sentido além do literal, em generalizar a aprendizagem. Outra concepção, mencionada por Gomes e Souza (2013), foi descrita por Temple Grandin⁴² ao indicar que as pessoas com TEA possuem um pensamento visual, apresentando maior facilidade em compreender imagens e sistemas visuais e, por outro lado, manifestando dificuldades em entender estímulos auditivos e conceitos abstratos não representados visualmente. No entanto, no seu livro "O cérebro autista", Grandin (2017) discute que nem todas as pessoas com TEA parecem pensar por imagens. Ao buscar evidências sobre como as pessoas com autismo percebiam o mundo, Grandin (2017)

⁴⁰ O Treinamento de Pais é um tipo de intervenção que propõe orientações aos pais com o intuito que desenvolvam competências para o manejo de comportamentos dos seus filhos (PINHEIRO, 2013).

⁴¹ PEETERS, T. **Autismo**: entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

⁴² Temple Grandin é uma engenheira e bióloga, diagnosticada com autismo, que revolucionou as técnicas de manejo pecuário (GRANDIN, 2017).

identificou estudos que indicavam dois tipos de pensadores visuais, não especificamente com autismo, o que a autora denominou como pensadores por imagens e pensadores espaciais. Na sua visão, os pensadores por imagens processavam informações visuais sobre a aparência dos objetos e os pensadores espaciais, sobre a relação espacial dos objetos. De qualquer modo, Grandin (2017) entende que o pensamento visual consistiria em uma forma literal de perceber o mundo.

Essas características relativas ao aspecto cognitivo precisam ser consideradas na adoção de práticas de ensino, pela instituição escolar, para possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com autismo. Segundo Gomes e Souza (2013), as produções acadêmicas demonstram dificuldades das pessoas com TEA em aprender por métodos tradicionais de ensino e, em contrapartida, a possibilidade de aprendizado é demonstrada, na literatura científica, na presença de condições de ensino adequadas, como será discutido neste trabalho.

Nesse sentido, condições de ensino favoráveis à aprendizagem parecem ter ocorrido na experiência de Carlos, quando frequentava um curso preparatório para o processo seletivo do ETI, de forma concomitante com o nono ano do ensino fundamental. Nesse período, os pais relataram ter ocorrido um progresso no desenvolvimento do aluno que havia se tornado mais independente nos estudos:

No ano anterior à entrada dele no [a entrevistada cita o nome da escola técnica], ele teve um salto no entendimento muito grande. Quando ele estava no nono ano, quase não houve necessidade da nossa intervenção pra estudar. Foi quando ele estudou praticamente sozinho, tanto pra poder fazer a prova aqui no [a entrevistada cita o nome da escola técnica], como também para as provas do nono ano [...] (Maria).

No curso preparatório, o método de ensino de um dos docentes, que lecionava a disciplina de matemática, foi relatado pelos pais de Carlos como uma experiência que contribuiu tanto para o desenvolvimento geral do filho quanto para seu bom desempenho escolar e para a aprovação no processo seletivo da escola técnica. Segundo os pais, o professor, que será denominado de José neste trabalho, realizava frequentemente a revisão dos conteúdos ministrados em suas aulas, além de oferecer monitoria extraclasse, como indicado no trecho que se segue:

O que eu achei fundamental foi um professor de matemática chamado José, que é fantástico! Ele conseguiu explorar todo o potencial que o Carlos tinha. [...] Bom, primeiro ele reforçava muito a autoestima do Carlos. [...] E outra coisa, pelo o pouco que eu acompanhei, ele não tinha aquela preocupação de cumprir todo o conteúdo. As coisas fluíam de uma maneira não linear. [...] O importante era os alunos terem adquirido aquele conhecimento. Então ele ficava repassando a matéria, dava monitoria à parte e, em um determinado momento, dava matéria nova. [...] Toda aula tinha revisão. Toda aula tinha matéria nova [...]. (Luiz).

A observação de Luiz sobre a contribuição da revisão de conteúdos para a aprendizagem do filho remete à indagação sobre como esse procedimento favoreceria a compreensão das matérias por parte de Carlos. Considerando a tendência das pessoas com TEA de focar em detalhes e significar o todo, como proposto pela teoria relativa ao comprometimento da Coerência Central, infere-se que a retomada de conteúdos pode ter propiciado ao estudante uma nova oportunidade de contato com os diferentes elementos da matéria estudada e a compreensão de seus aspectos mais globais.

Além da questão didática, a interação que o professor estabelecia com os alunos, inclusive com Carlos, e o estímulo à colaboração entre os estudantes parece ter contribuído para o sucesso escolar do jovem que se sentiu aceito, valorizado e pertencente ao grupo, como pode ser depreendido da narrativa de seus pais:

[...] Em relação ao Carlos, o José trabalhou muito a questão da autoestima e de tratá-lo como igual. Ele não era o coitadinho, que precisava de uma atenção especial. O que ele exigia dos outros meninos, ele exigia do Carlos também. [...] Acho que o Carlos pensou: “não, eu dou conta!” [...] Essa estratégia de lidar com a turma, como se fosse um grupo, fazendo com que o Carlos fosse uma parte integrante desse grupo (ele não era um menino que ficava isolado), isso afeta muito o rendimento dele. [...] Às vezes é mais fácil um colega, na linguagem, porque são da mesma idade, explicar um conteúdo para o Carlos do que, às vezes, o professor ou nós, adultos, entendeu? [...] (Maria).

[...] o que o José fazia era o seguinte: aquele menino que aprendeu um determinado conteúdo ficava responsável por dividir com o outro. [...] Então, foi criando um espírito de equipe, de cumplicidade, de companheirismo. [...] Nós percebíamos que o Carlos tinha aquela ideia de pertencimento, de que ele era importante... E eu acho que ele ensinava coisas e percebia o valor dele, porque, quando alguém ensina, é porque tem o domínio naquele conteúdo [...]. Isso foi muito bacana, mexeu muito com ele, foi muito positivo [...]. E José é brincalhão, fazia questão de usar uma linguagem apropriada para idade dos meninos. [...] (Luiz).

A esse respeito, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) citam três componentes necessários para viabilizar um ensino inclusivo: uma rede de apoio, o trabalho de uma equipe multidisciplinar e a aprendizagem cooperativa. A rede de apoio é definida pelos autores como a coordenação de equipes e indivíduos que se apoiam mutuamente, por meio de conexões formais e informais; e o trabalho em equipe, como uma atuação conjunta de profissionais de diferentes especialidades que planejam e adotam programas educacionais em ambientes com uma diversidade de alunos. A aprendizagem cooperativa consiste em proporcionar um ambiente, em sala de aula, que viabilize o desenvolvimento das diferentes habilidades e interesses dos estudantes, por meio da formação de grupos heterogêneos, de grupos de ensino para recreação e instrução, além de diversas formas de tutoria entre os pares (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Rahme (2010) alerta para o cuidado que se deve ter na prática da tutoria, visto que essa proposta pode envolver uma concepção de sujeito ideal, ou a noção de que o aluno que não apresenta deficiência seria o modelo de referência para aqueles que possuem limitações mais perceptíveis. Uma prática educativa alternativa é citada por Rahme, quando menciona o estudo de Schneider⁴³ (2006, *apud* RAHME, 2010). Neste trabalho é descrita a experiência de uma escola alemã que adotou a estratégia de responsabilizar todos os alunos igualmente pelo acolhimento de novos estudantes. Dessa forma, possibilitava-se que as pessoas com deficiência fossem modelos de referência para outros estudantes, assim como seus pares, o que modificava sua posição na dinâmica educativa: de tutelado para tutor. Na percepção dos pais, a oportunidade de Carlos assumir essa posição de tutor dos colegas possibilitou que se sentisse valorizado e integrado ao grupo. Além disso, o estudo desenvolvido de forma colaborativa entre os alunos foi percebido pelos pais como uma possibilidade de diversificação das formas de ensino, conforme nota-se no relato de Maria sobre a linguagem diferenciada dos estudantes.

A respeito da colaboração entre colegas, o estudo de Rahme (2010), ao pesquisar o laço social na educação em uma escola pública municipal, demonstrou os efeitos da convivência entre uma criança com TEA e os demais alunos, com idade entre seis e sete anos. Este estudo demonstrou que os estudantes adotavam estratégias de convivência com o colega com autismo, a partir de saberes construídos na relação cotidiana entre eles, que parecem ter contribuído para o aprendizado e o desenvolvimento desse aluno.

Dentre essas estratégias, Rahme (2010) relata que as demais crianças modificavam sua linguagem, ao interagir com o estudante com TEA, cantarolavam músicas, ou o chamavam para certas brincadeiras, com o intuito de acalmá-lo, e mediavam a relação dele com outras pessoas. As crianças compartilhavam esses saberes com os demais alunos e profissionais da escola, orientando sobre formas de interação mais adequadas com o colega, partindo do entendimento que possuíam sobre as intenções, sentimentos e capacidades dele. A autora pontua que a situação de se encontrarem na mesma faixa etária do colega com TEA parecia possibilitar uma identificação mais imediata entre aquelas crianças e um melhor aproveitamento das intervenções feitas pelos pares.

A prática de colaboração entre os estudantes pode ser explorada no âmbito do ETI, tendo em vista as experiências em que o aprendizado entre pares contribuiu para a

⁴³ SCHNEIDER, C. **L'intégration scolaire des enfants avec 'besoins éducatifs particuliers' en France et en Allemagne**: Les relations entre pairs. 2006. 353 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) – Faculté des Sciences Humaines, Université René Descartes, Paris (FR).

escolarização das pessoas com autismo, e dos demais alunos. Na experiência escolar de Carlos durante o curso preparatório, como relatado pelos pais, essa estratégia trouxe benefícios em termos não só da aprendizagem e do rendimento escolar mas também do bem estar do estudante .

A vivência educativa no curso preparatório também parece ter contribuído para que o estudante tivesse um bom desempenho na escola regular, onde cursava o nono ano do ensino fundamental, e realizasse seus estudos de forma mais independente nessa época, conforme indica o relato de Maria:

[...] Porque isso se refletiu na escola. O tratamento que ele teve no cursinho, a forma de lidar com ele em grupo acabou contribuindo para que ele fosse muito bem na escola, sem precisar de suporte. É como se fosse uma coisa só! Apesar da escola ter continuado com o ensino tradicional dela [...] pela primeira vez, ele não precisou de acompanhamento particular nos estudos, durante esse ano (Maria).

Carlos iniciou o curso preparatório para o processo seletivo das escolas técnicas federais, após a divulgação ocorrida no colégio onde cursava o ensino fundamental. Quanto à escolha do curso técnico de informática, esta opção ocorreu por associação ao interesse do jovem por videogames e computadores, conforme o depoimento de Maria e do próprio aluno. A mãe também explicou que o filho não conseguia pressupor o conteúdo dos demais cursos oferecidos pela instituição técnica federal.

Com a formação técnica em informática, Carlos possui a expectativa de ingressar com maior facilidade no mercado de trabalho, por meio de empresas que contratam pessoas com autismo na área de informática, e com uma maior remuneração em relação ao salário dos jovens formados apenas no ensino médio. O aluno demonstrou preocupação com a relutância das empresas em contratar pessoas com autismo:

Olha, além da escola técnica me preparar para o mercado de trabalho, [...] terei mais facilidade para trabalhar em informática. Na minha outra escola, já ouvi vários casos de meninos que não fizeram [o entrevistado cita o nome da escola técnica] e, quando foram trabalhar, tiveram maior dificuldade e ganharam salários menores. [...] Agora, eu estou pensando em trabalhar com Linux e programação, e trabalhar numa empresa em São Paulo que contrata pessoas autistas, porque elas realmente não são aceitas no mercado de trabalho [...] (Carlos).

No tocante à inserção dos jovens com autismo no mercado de trabalho, apesar do incentivo propiciado pela lei de cotas, ainda é preciso superar entraves relativos, por exemplo, ao relacionamento interpessoal e à concepção sobre a contribuição das pessoas com deficiência no trabalho. Maciel e Garcia Filho (2013) relatam o resultado de uma pesquisa realizada no Brasil sobre a empregabilidade de pessoas com TEA que apresentavam maior funcionalidade. Este estudo indicou uma baixa empregabilidade e permanência no emprego,

por parte das pessoas com autismo, o que tende a confirmar a percepção de Carlos sobre a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. Os autores também observaram que as pessoas com TEA, que frequentaram a escola regular e apresentaram maior grau de escolaridade, alcançaram maiores oportunidades de emprego (MACIEL, GARCIA FILHO, 2013).

Schmidt (2017) afirma que estudos longitudinais indicam a presença de limitações na vida independente de pessoas com TEA e em suas relações de trabalho. A esse respeito, o autor relata o resultado de um estudo americano recente que demonstrou que mais da metade dos jovens com autismo havia evadido da escola e não possuía atividades de trabalho remuneradas (WHITE *et al.*⁴⁴, 2016, *apud* SCHMIDT, 2017).

A autonomia na vida adulta consiste em uma das preocupações dos pais de pessoas com TEA, segundo Grinker (2010). O autor enfatiza a importância destas pessoas se tornarem membros participativos na comunidade. O aumento da participação em situações sociais, na comunidade, também é apontado por Schmidt (2017) como um dos fatores que pode acarretar uma melhora do funcionamento cognitivo e da adaptabilidade ao meio social. Nesse sentido, Grandin (2017) recomenda que as crianças com TEA sejam estimuladas a vivenciarem experiências novas, fora da rotina, assim como a assumirem responsabilidades e tarefas programadas. Para a autora, essa seria uma maneira de estimular que essas crianças desenvolvam habilidades sociais, possam se preparar para a realidade de uma profissão e para a vida adulta.

Além disso, as pessoas com autismo, bem como os demais sujeitos com deficiência, podem efetivamente contribuir para os resultados almejados pelas empresas. Grandin (2017) argumenta que as pessoas com TEA podem colaborar nos processos de trabalho, se as empresas possibilitarem que suas qualidades e habilidades específicas sejam aplicadas em atividades laborais, valorizando seus pontos fortes. Quanto a isso, a autora cita um exemplo referente a uma empresa de Chicago que contrata pessoas com autismo de alto funcionamento para teste de *softwares*, por suas habilidades em memorizar, focar em detalhes e tolerar a repetição. Tais habilidades são destacadas por outros autores ao indicarem que a diferença do estilo de processamento das pessoas com TEA (dos detalhes para o todo) favorece a realização de tarefas analíticas, sistematizadas (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013) e que exigem o foco em detalhes (BOSA, 2001).

⁴⁴ WHITE, S. W.; ELIAS, R.; SALINAS, C. E.; CAPRIOLA, N.; CONNER, C. M.; ASSELIN, S. B. MIYAZAKI; Y., MAZEFSKY, C.; HOWLIN, P.; GETZEL, E. Students with autism spectrum disorder in college: Results from a preliminary mixed methods needs analysis. **Research in Developmental Disabilities**, 56, p. 29 - 40, 2016.

A maior compreensão sobre o autismo pode auxiliar na integração das pessoas que vivem essa condição no ambiente de trabalho, propiciando a colaboração dos colegas na mediação de situações, ou por meio de orientações e esclarecimentos, conforme observado por Maciel e Garcia Filho (2013) na análise de experiências de empresas estrangeiras. Para isto, é crucial que se valorize a participação de pessoas com deficiência nas equipes de trabalho, por parte de gestores e demais funcionários.

Tendo em vista os apontamentos desses estudos, com a capacitação propiciada pela formação técnica, Carlos espera conseguir melhores oportunidades de emprego. Quanto ao ingresso na instituição técnica, esse jovem participou do processo seletivo que consistiu em prova escrita de conhecimentos relativos à língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, e ciências sociais, sendo que os dois primeiros conteúdos possuíam peso dois. No ano em que o aluno se inscreveu nessa seleção, o processo não contava com a reserva de vagas para pessoas com deficiência, de forma que Carlos participou da ampla concorrência.

Em relação à acessibilidade, no momento de realização das provas, o edital do processo seletivo do qual Carlos participou previa condições especiais para candidatos com deficiência e com outras condições de saúde, mediante a comprovação por exame médico realizado por equipe técnica da instituição federal. Durante as provas, foi disponibilizada uma sala separada para o estudante, com a presença dos aplicadores e um tempo estendido de avaliação. A esse respeito, tanto o aluno quanto sua mãe avaliaram que essas adequações possibilitaram maior tranquilidade no momento da avaliação:

Nós tínhamos um laudo também da psicóloga dele e do psiquiatra, atestando que ele realmente leva mais tempo de execução. Por isso não tivemos problema nenhum. Inclusive, no dia da prova, ele ficou na sala com dois fiscais e não teve pressão de tempo. Essa parte foi muito tranquila para ele, porque, pelo fato de não ter pessoas indo embora, ele não se abalou com o horário. [...] Nesse aspecto, eu acho que isso ajudou muito para que Carlos tivesse tranquilidade na hora de fazer a prova. (Maria).

[...] realmente ajuda, porque eu fico mais tranquilo com o tempo. Geralmente, quando eu tenho problema com o tempo, eu começo a ficar desesperado. Então, como eu sei que tenho uma hora a mais de prova, eu já fico mais tranquilo! [...] provavelmente não ia me sentir muito confortável em fazer prova com os meninos que me zoaram e não estavam nem ligando para o [o aluno cita o nome da escola técnica], às vezes, não queriam nem fazer prova (Carlos).

Neste último trecho da narrativa, o aluno mencionou dificuldades na interação social que ocorreram durante todo o seu percurso escolar. Os depoimentos dos pais e do estudante indicaram que Carlos teve dificuldades de relacionamento com os colegas no ambiente escolar, durante o ensino fundamental, as quais geraram bastante sofrimento para o jovem:

Bom, fora o [segundo colégio do ensino fundamental II], em todas as outras escolas, a experiência pra mim foi horrível! Principalmente no [primeiro colégio do ensino fundamental II], onde eu era muito insultado, me tratavam muito mal e a escola não fazia nada pra resolver as coisas. Tanto que eu parti para a agressão física, porque eu não estava aguentando mais, foram seis meses de sofrimento. E a escola mandou ocorrência dizendo que eu era o agressor, sendo que eu já estava sofrendo há seis meses. Eu, até agora, não entendo porque que a escola fez isso, mas realmente, pra mim, as outras escolas não me ajudaram em nada, fora o [segundo colégio do ensino fundamental II] e essa aqui [escola técnica]. [...] Bom, basicamente, nessa época, como eu já tinha sofrido bastante com esse tal de bullying, era como se eu não fosse um ninguém na vida! Bom, mas graças a Deus que isso mudou! [...] (Carlos).

Conforme explicitado neste último relato, Carlos sentiu que não teve apoio dos profissionais da escola, onde cursou parte do ensino fundamental, para resolver as dificuldades vivenciadas no âmbito social e ressentia-se por ter sido responsabilizado pelos conflitos que ocorreram. Posteriormente, quando o estudante ingressou em outra escola, apesar de persistirem as dificuldades relacionais, ele expressou que se sentia mais preparado para enfrentar essas situações, citando a atitude ativa da mãe na luta pelos direitos do filho como uma referência importante para ele:

No [segundo colégio do ensino fundamental II], a questão do deboche foi a mesma coisa. Mas como eu já tinha visto a minha mãe lutar muito pelos meus direitos, no [segundo colégio do ensino fundamental II], já foi um pouquinho melhor, um pouco! Eu já tinha mais autonomia sobre mim mesmo! (Carlos).

O depoimento de Carlos nos possibilita refletir sobre a questão da aceitação social, que foi discutida por Goffman (1963), ao analisar o conceito de estigma. O autor conceitua o estigma como a identificação de atributos depreciativos que não correspondem às expectativas da sociedade, no que diz respeito às características que uma pessoa deveria possuir:

[...] Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros numa categoria em que pudesse ser – incluído, sendo, até de uma espécie menos desejável – num caso extremo uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída (GOFFMAN, 1963, p. 6).

Goffman (idem) enfatiza que os conceitos de “estigmatizado” e de “normal” não se referem às pessoas, mas a perspectivas que surgem em situações sociais, em detrimento de normas sociais não cumpridas. Dessa forma, as pessoas podem assumir um papel de “normal” ou de “estigmatizado” em diferentes momentos da vida. A partir desses estereótipos, o autor explica que as pessoas tratam de forma discriminada aquelas que carregam um estigma, reduzindo suas expectativas de vida. Goffman (1963) explica que a estigmatização poderia ter uma função social de controle sobre aqueles que apresentam maus antecedentes morais, ou como uma forma de afastar da competição determinados grupos raciais, étnicos ou religiosos,

ou ainda de restringir a escolha de parceiros por pessoas com deformidades físicas. Segundo o autor, os próprios sujeitos estigmatizados introjetam essas exigências sociais, tornando-se suscetíveis a essa percepção do outro de que são inferiores. Quando ocorre uma aceitação daqueles que são “estigmatizados”, de acordo com Goffman (1963), esta é condicional:

[...] Fica, agora, evidente, a natureza do “bom ajustamento”. Ele exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais consideram difícil manter uma aceitação semelhante (GOFFMAN, 1963, p. 104).

Na interação de Carlos com seus pares na escola, as características relativas ao autismo parecem ter funcionado como elementos que produziram um estigma, diante do qual os colegas reagiram com hostilidade, de acordo com os relatos do aluno e de seus pais. Goffman (1963) aponta que o medo de ser desrespeitado pode levar as pessoas estigmatizadas a sentirem-se inseguras nas interações sociais. A narrativa de Luiz sobre o percurso escolar do seu filho parece indicar esse sentimento de insegurança:

[...] ele tem uma história de rejeição em escola, de bullying, de sofrimento. Quando chegava a hora de ir pra aula, ele começava a suar a mão, ter tique. Então, tudo isso era um indicativo de sofrimento, na minha opinião. (Luiz).

As dificuldades na interação social permaneceram no âmbito do ensino técnico integrado, conforme será discutido no próximo tópico. Essas questões relacionais apareceram como um fator dificultador da escolarização do aluno, nesse contexto, que necessitava de intervenção constante por parte da instituição técnica. No próximo item deste capítulo, será analisada a experiência de Carlos no curso técnico, relatada na categoria sobre a escolarização no ensino técnico integrado.

4.2 Escolarização no ensino técnico integrado

O percurso de Carlos no ETI será abordado a partir dos fatores que facilitaram ou dificultaram sua inserção nessa modalidade de ensino, assim como no que diz respeito às intervenções implementadas pela instituição técnica e as contribuições dessas ações ao processo educativo do estudante no curso técnico integrado.

4.2.1 Fatores facilitadores no ETI

A respeito da experiência no ensino técnico integrado, Carlos mencionou, como aspectos positivos de sua escolarização nesse contexto, a boa relação com alunos e docentes, bem como a liberdade de expressar suas opiniões:

Ah sim, os professores realmente são muito legais, eu acho que algo que seria positivo são os professores! [...] Outro aspecto que eu gostaria de ressaltar é que aqui você pode expressar sua opinião. [...] Realmente eu falo o que eu penso [...]. Então, alguns discordam e outros não, [...] mas a relação com eles é legal! (Carlos).

De modo semelhante, os pais do aluno consideraram que o filho foi bem acolhido na instituição pesquisada e que os educadores, apesar da falta de experiência com a escolarização do público-alvo da educação especial nos cursos técnicos, demonstraram sensibilidade e engajamento para oferecer condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante. De acordo com a percepção de Maria e Luiz, esse acolhimento vivenciado na instituição técnica federal contrastou com experiências anteriores em que o ingresso de Carlos foi recusado ou dificultado em escolas de educação básica, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

A escola não tinha essa experiência, mas ela se mostrou extremamente aberta pra assumir esse papel de ser uma escola inclusiva, como a lei determina. Mas eu não senti que foi porque a lei determina, eu acho que a escola foi sensível a essa questão de receber um menino que tem uma necessidade especial e querer que ele realmente tenha sucesso na vida acadêmica (Maria).

O que eu acho que é o principal, mesmo, é que Carlos não foi visto como problema, ele foi visto como um desafio [...] E outra coisa é a questão da transparência, de não esconder que o nosso filho é assim. [...] Foi uma parceria entre nós, família e a escola, no seguinte sentido: “nosso filho é assim, ele precisa porque ele é assim, vamos lidar com ele da forma como ele é”. Então Carlos foi abraçado como ele é, sem ter nenhum tipo de rejeição aparente. Pelo contrário, é acolhimento que percebemos. Primeiramente: “olha, é o nosso desafio. Nós queremos que ele vá bem. Pra nós, isso é importante!”. A partir daí, tudo foi reação em cadeia. Já tivemos experiência em que o Carlos era problema: “ah, vai ter que mudar tudo para poder atender um...”, “É por causa de questões legais...” Então Carlos entrou como um fardo, como um problema, como dificuldade. [...] Falavam: “a gente não tem capacitação para isso”... (Luiz).

Segundo o entendimento de Luiz, a instituição técnica atuou de forma colaborativa com a família, com ações propositivas e na busca por condições que promovessem a escolarização de Carlos no curso técnico integrado ao médio:

[...] A escola começou a ser proativa, ela não foi reativa. Então ela começou a pensar e achar soluções e nos chamar pra construir soluções juntos. Então, isso foi fantástico para mim! (Luiz).

O engajamento e o trabalho articulado, desenvolvido entre a família e a instituição técnica, também foram apontados pelos docentes como aspectos importantes no processo educativo do aluno:

Então, Carlos realmente está fazendo um bom trabalho até agora! Mas é um trabalho no qual estamos uma equipe toda! O [a docente cita o nome do setor responsável pelo acompanhamento psicossocial], o monitor, a mãe dele [...]. (Sara).

Assim, o engajamento foi muito bom, porque, desde o início, existia uma preocupação com relação à entrada do Carlos, então, a forma como ele foi apresentado na turma dele, no primeiro ano, eu estava lá quando isso foi feito. [...] não foi feita de forma aleatória, foi pensado, foi planejado. (Júlia).

Como mencionado pela professora Júlia, desde o ingresso de Carlos, foram implementadas ações para favorecer o processo de escolarização do aluno no curso técnico, conforme será relatado no item sobre modalidades de intervenções adotadas nesse contexto. De acordo com o depoimento dos docentes, estas ações só foram possíveis em virtude da estrutura administrativa da instituição, composta por setores responsáveis pelo acompanhamento do processo educativo⁴⁵, da disponibilização de recursos pela gestão escolar e de processos de trabalho que envolveram o compartilhamento de experiências e a possibilidade de proposição de intervenções:

[...] E ele foi acompanhado ao longo do ano, foram tomadas várias medidas para tentar realmente incluí-lo dentro da turma, para tentar, às vezes, potencializar as habilidades dele, pelo menos na minha disciplina, com um monitor específico para ele. Ou às vezes, havia possibilidade, até entre a gente, de marcar um horário com os professores e com a equipe do [a entrevistada cita os setores de acompanhamento psicossocial e pedagógico] para conversar, relatar alguma coisa [...] ter espaço para isso no Conselho de Classe⁴⁶, eu acho que foi bem importante. [...] eu percebo que a escola acolheu isso para a gente, de uma forma muito positiva [...] dentro da minha disciplina, quando ele precisava de algum outro recurso, que ia para além das minhas aulas convencionais, no meu horário, eu tinha essa possibilidade de propor uma monitoria, ou propor um horário diferenciado para ele. (Júlia).

E contou inclusive com recurso, com dinheiro! Em qual escola você tem a possibilidade de ter um monitor para ficar por conta do aluno [...] se, por um lado, a escola não estava acostumada, a própria existência do [o entrevistado cita os setores de acompanhamento psicossocial e pedagógico] facilitou. (Ricardo).

Eu imagino que atender um aluno com o perfil dele traz uma carga diversificada que exige uma mobilização de vários setores da escola. Então, a gente teve mobilização dos professores, teve mobilização do [o entrevistado cita o setor de acompanhamento psicossocial e de saúde] e etc. E aqui, foi possível, porque o

⁴⁵ A estrutura administrativa da instituição técnica pesquisada é constituída, dentre outras seções, por dois setores que realizam o acompanhamento do processo educativo: um setor psicossocial e de saúde constituído por psicólogos, assistente social, enfermeira e técnicas de enfermagem; e um setor pedagógico no qual atuam pedagogas e técnicas em assuntos educacionais, com formação superior em história e biologia.

⁴⁶ O Conselho de Classe é uma instância colegiada cujo objetivo consiste em promover a reflexão sobre a prática educativa e deliberar sobre a aprovação ou reprovação dos alunos no ano ou no semestre letivo, conforme descrito no documento que normatiza o funcionamento dessa instância na instituição pesquisada. Nas reuniões do Conselho de Classe, participam os docentes, os profissionais, os representantes de setores que realizam o acompanhamento pedagógico e psicossocial dos estudantes.

colégio tem essa estrutura. Não se sabe como é a estrutura em outras escolas e se elas trabalhariam com a mesma comunicação e com o mesmo engajamento que a gente teve aqui! (Rogério).

Além dos aspectos institucionais, os docentes expressaram que atitudes e comportamentos de Carlos contribuíram para o seu processo educativo no curso técnico integrado, principalmente quanto ao respeito, à honestidade, ao interesse e ao comprometimento do aluno com as atividades escolares. O aluno buscava, por exemplo, esclarecer suas dúvidas e adiantar conteúdos, quando finalizava as tarefas antecipadamente durante as aulas, conforme indicado nos depoimentos da professora Sara:

E ele está acompanhando as aulas, está participando [...] como qualquer aluno, fica mais empolgado com certos conteúdos do que com outros, às vezes, ele fica mais apático, às vezes, ele fica muito concentrado e, às vezes, ele fica um pouco distraído. [...] ele batalha muito, é muito honesto! Então, quando ele não sabe uma questão, não preenche com qualquer resposta, não fica no desespero de "quem sabe, ganho meio ponto". Não, ele deixa em branco. E, depois de entregar a prova, ele tem a confiança de me dizer: "professora, como faz para resolver? O que tem que fazer?" [...] ele realmente está fazendo um bom trabalho até agora! (Sara).

Mas, às vezes, o Carlos aparece dizendo, por exemplo: "professora, eu já terminei. O que eu posso antecipar para a próxima semana?" Então, eu já aproveito: "você pode ir adiantando tal coisa e outra." [...] Então, ele faz a parte dele, ele tenta fazer muito bem feita! [...] ele é bem respeitoso, bem comportado e não é preciso insistir. (Sara).

Nesse sentido, uma das docentes relatou uma situação na qual, após a apresentação de um trabalho realizado em grupo, Carlos pediu à professora uma oportunidade de refazer o trabalho individualmente, independentemente de ser pontuado, por discordar dos resultados do experimento. O aluno considerava que a experiência não havia sido desenvolvida exatamente da forma como descrito pelo grupo, de acordo com o depoimento de Luana:

[...] "eu queria fazer a investigação, porque eu gostei de fazer este tipo de trabalho, então, eu queria montar. Pode ser aqui ou na minha casa, se você permitir. Eu vou filmar, eu vou gravar, eu vou fazer tabela, eu vou analisar!" E ele fez todo um plano, como foi feito de início pelo grupo! Ele fez o trabalho e me perguntou, já quase no final do ano, se eu me dispunha a ouvi-lo apresentar. Eu falei: "Claro!" [...] Ele fez um outro relatório e uma apresentação que eu falei: "Meu Deus, mas o que é que é isso!" [...]. Porque ele deu um show! Ele explicava cada aspecto que ele observou a cada dia, ele buscou referência [...] (Luana).

Ademais, tanto os docentes que ministravam aulas em disciplinas do curso técnico de informática como os professores de outras matérias da área de exatas, relataram a habilidade de Carlos em resolver atividades que exigiam seguir procedimentos e regras:

Quando era coisa mais abstrata, algum problema contextualizado, uma frase maior, quando ele tinha que interpretar o exercício, ele tinha muita dificuldade! Mas, se era um exercício algébrico de comando direto: resolva a equação, o Carlos fazia isso até melhor que os outros alunos regulares do curso. (Júlia).

Porque, se você for pegar do ponto de vista técnico, ele é extremamente habilidoso em resolver qualquer coisa que seja bem procedural: “faz isso, faz aquilo”. (Márcio).

[...] se dá melhor justamente em questões em que envolvem procedimentos. Parte de procedimentos. Que de qualquer maneira, demandem compreensão! Mas um nível a mais já fica difícil, tanto para ele quanto para a turma toda. (Sara).

Ao buscar o significado do termo “procedural”, mencionado pelo professor Márcio, identificou-se, no âmbito da informática, a utilização da palavra em inglês *procedure* como sinônimo de procedimentos, bem como a menção a um determinado paradigma de programação. Deitel e Deitel (2011) referem-se ao termo *procedure* como procedimentos e esclarecem que a solução de um problema computacional envolve uma série de ações numa sequência específica. Ascencio e Campos (2012) explicam que existem vários paradigmas de programação⁴⁷, sendo um deles o procedural, também conhecido como imperativo ou estruturado. Por este modelo de programação, qualquer problema pode ser dividido em partes menores, denominadas sub-rotinas ou funções, mais fáceis de serem solucionadas. As autoras afirmam que o paradigma de programação reflete a forma de pensar do programador, como ele analisou e buscou a solução para um determinado problema computacional.

Ao longo do curso da área de informática, no qual Carlos ingressou, são utilizados diferentes paradigmas de programação, inclusive o procedural, como informaram os professores Márcio e Rogério. Estes docentes esclareceram ainda que, nos diferentes paradigmas, podem ser adotadas abordagens diversas para modelar e estruturar a solução de um problema computacional, e mencionaram aquelas denominadas *top-down*, que partem do todo para as partes, e *bottom-up*, que se iniciam das partes em direção ao todo.

A partir destes conceitos teóricos e da percepção dos professores sobre a facilidade de Carlos em implementar procedimentos, pode-se indagar se a utilização da abordagem *bottom-up*, ou do paradigma procedural, poderia favorecer a aprendizagem do aluno pela possibilidade de programação por partes. No entanto, o paradigma procedural envolve inicialmente uma análise geral para identificar as partes do problema (funções), aspecto no qual Carlos parecia apresentar dificuldades, conforme o depoimento dos docentes. De modo que, mesmo com a implementação desse modelo, seria necessário que o estudante desenvolvesse essa habilidade de compreensão do aspecto global. O professor Rogério ainda esclareceu que comumente se utiliza a abordagem *top-down* para estruturar de forma ampla e identificar as partes necessárias para o desenvolvimento de um *software*, para então aplicar-se

⁴⁷ Quanto aos paradigmas de programação de computadores, Ascencio e Campos (2012) citam aqueles denominados como estruturado, orientado a objetos, funcional, lógico, dentre outros.

a técnica *bottom-up* na resolução do problema. De qualquer modo, destaca-se que a possibilidade de seguir caminhos alternativos para a solução de problemas computacionais pode ser explorada na prática educativa com alunos com autismo e com os demais estudantes, de modo a favorecer o processo de aprendizagem.

Além das questões abordadas, um aspecto considerado essencial no percurso educativo de Carlos, no curso técnico integrado e no seu processo de desenvolvimento, refere-se ao apoio familiar. Tal apoio emergiu tanto na narrativa do estudante como no relato dos docentes. Os depoimentos dos professores demonstram que os pais do aluno participavam ativamente da vida escolar do filho, oferecendo um apoio extraescolar (no estudo de conteúdos inclusive), um suporte no gerenciamento dos compromissos da escola, além de possibilitarem que ele fizesse acompanhamentos especializados e atividades de natureza artística e esportiva:

Eu acho que a família dele teve uma contribuição muito importante para a adaptação e o aprendizado dele aqui no colégio! (Rogério).

*[...] os pais são muito envolvidos com o processo dele, para ajudá-lo a superar qualquer situação, **sem** desqualificar a capacidade dele [...]. Eu me lembro de um encontro que eu tive com os pais [...] em que me pediram, inclusive, que não o tratasse de forma diferente. Ele mesmo não gostava que criasse nenhuma condição especial para ele! (Luana).*

Outra coisa que está para além da escola é que a família tem um investimento pesado também, por exemplo,[...] o Carlos fazia Karatê, não sei se ele faz ainda, que inclusive é recomendação médica para ele poder relaxar, pra conseguir focar [...] acho que ele tocava instrumento. Então, o Carlos tinha um suporte que não é necessariamente voltado para a escola, mas que eu acho que tem a ver com o desenvolvimento mais amplo [...]. (Ricardo).

O envolvimento da mãe, especialmente, foi salientado pelos docentes que relataram o apoio de Maria em vários aspectos da escolarização de Carlos, como no gerenciamento dos compromissos escolares e no estudo das matérias das diferentes disciplinas, inclusive daquelas relativas à formação técnica:

É como se tivessem dois Carlos aqui [...] ela está o tempo todo na escola, acompanhando-o, ela só se afasta quando é solicitada a se afastar [...]. Mas é superparticipativa, é uma pessoa muito esclarecida! Então, também sabe das limitações dele... Participa em todos os aspectos. Cuida da saúde dele, a parte de procurar ajuda externa, psicologia, etc., ela está o tempo todo presente [...]. (Márcio).

[...] a mãe o ajudava no gerenciamento das tarefas, porque ele realmente se atrapalhava. E a impressão que eu tenho é que, se, de fato, ela não ficasse presente, ele ia se atrapalhar, e não era de desleixo ou maldade! Ele me pedia para poder lembrá-lo: “Você tem que mandar um e-mail, porque eu esqueço! Eu anoto, eu não sei onde eu anotei.” (Ricardo).

O professor Ricardo ainda acrescentou que Maria ingressou no curso técnico subsequente de informática, no ano letivo de 2018, na própria instituição pesquisada, para ter maiores condições de auxiliar o filho em sua formação técnica:

[...] a mãe estudava muito com ele, inclusive, não sei se vocês sabem, a mãe dele está fazendo um curso técnico aqui, inclusive, porque ela acha que é um jeito de ajudá-lo! (Ricardo).

No tocante a esse apoio, Carlos expressou como considera importante o apoio da mãe no estudo dos conteúdos escolares, a ponto de ter se sentido prejudicado, nos momentos em que esse auxílio não foi possível, em virtude da falta de conhecimento de Maria sobre alguns conteúdos técnicos:

Como ela não tem as matérias [o entrevistado cita o nome de duas disciplinas técnicas], ela não pode me ajudar em nada nessas matérias, o que realmente me prejudica muito! (Carlos).

Ela estuda primeiro a matéria e, depois, ela senta comigo e me ensina tudo. [...] ela cita uns exemplos e, se eu estou cansado, [...] ela fala “vai tomar uma água, ou vai lanchar!” Então ela me deixa descansar, o que é uma coisa bem boa! (Carlos).

O apoio familiar é destacado por Grandin (2017) como um fator importante para o desenvolvimento das pessoas com autismo. A autora relata, sobre sua própria história de vida, como várias atitudes de sua mãe funcionaram como um estímulo para o seu desenvolvimento. Grandin (2017) também menciona que vários profissionais com autismo que conheceu relacionaram o sucesso que tiveram na carreira profissional ao apoio dos pais, ou de um professor que os tenha instruído ou inspirado.

Ademais Grinker (2010) ressalta o papel dos pais e parentes de pessoas com autismo na conscientização do TEA, no estímulo às pesquisas sobre essa condição e no desenvolvimento e na oferta de serviços e tratamentos. Ao relatar sua própria vivência, o autor conta que ele e a esposa tiveram que lutar para que a filha com autismo usufrísse dos direitos previstos na legislação, como ter uma educação formal adequada às suas especificidades, o que exigiu, inclusive, a disponibilização de recursos financeiros pela família. O caso de Carlos não foi diferente, os pais buscaram tratamentos particulares e enfrentaram diversos obstáculos para que o filho tivesse seus direitos assegurados, como quando relataram sobre a dificuldade em matriculá-lo em escolas regulares, ao longo de sua trajetória escolar.

Além da luta para que os filhos usufruam de seus direitos e não sejam discriminados, Grinker (2010) comenta que os pais, às vezes, parecem ser os únicos a confiarem no potencial das pessoas com autismo. No relato de suas experiências em outras culturas, o autor destaca

como os pais de crianças com TEA muitas vezes precisam improvisar para encontrar formas de promover o aprendizado:

Pais de crianças autistas de todos os lugares do mundo muitas vezes precisam improvisar. Eles simplesmente fazem o que funciona e sabem que o filho aprende de forma concreta – através do que é real, visível, tangível e não por meio de discussões abstratas, como aulas sobre sementes e regadores (GRINKER, 2010, p. 237).

De forma semelhante, os depoimentos dos participantes desta pesquisa demonstraram a importância do apoio e da contribuição dos pais de Carlos para o seu progresso nos estudos, especialmente por parte da mãe do estudante. Mesmo com o apoio da família, o aluno enfrentou entraves no seu processo de escolarização, no curso técnico, relativos às exigências diferenciadas da formação técnica integrada, às interações sociais, e à participação nas atividades escolares, por conta de particularidades relativas ao Transtorno do Espectro Autista, como será discutido tópico seguinte.

4.2.2 Fatores dificultadores no ETI

Após a efetivação da matrícula no ensino técnico integrado, os pais de Carlos entraram em contato com o setor responsável pelo acompanhamento psicossocial dos alunos, antes do início do ano letivo, para informar sobre as características do filho. No entanto, apesar das iniciativas dos pais e da escola, no sentido de promover condições mais adequadas para a escolarização de Carlos na instituição técnica, o estudante relatou dificuldades de adaptação no início do ETI:

Em 2016, tudo foi difícil, literalmente, porque era um ano em que eu realmente estava em adaptação constante e eu não estava acostumado a ter cobrança igual ao mercado de trabalho! Então eu estava sendo preparado para isso e foi uma coisa que eu tive muita, muita dificuldade mesmo! (Carlos).

Os pais expressaram que aspectos como a extensão da carga horária, a autonomia requerida dos alunos em relação à vida escolar e o uso de mídias sociais no desenvolvimento das tarefas acadêmicas consistiram em alguns obstáculos enfrentados por Carlos. Maria contou que, com a carga horária do ETI, o filho tinha menos tempo de estudo extraescolar, prática considerada necessária para ele, na percepção da mãe:

Eu só soube que o Carlos estava completamente sem noção de como as coisas estavam funcionando, quando o [a entrevistada cita o setor de acompanhamento psicossocial] entrou em contato comigo para falar que ele não tinha entregado nenhum trabalho de uma matéria na área de informática, ele não tinha feito absolutamente nada! [...] então fiquei sabendo que o Carlos estava completamente perdido aqui dentro, ele não estava acostumado a lidar com as mídias sociais (facebook, dropbox) que os professores utilizavam. [...] Ele tinha que se organizar

com o e-mail, e essas informações o Carlos não acessava, porque ele não tinha noção do funcionamento disso! [...] E sem contar que a carga horária é imensa e o menino sempre teve a necessidade de estudos extras, como os resuminhos que ele fazia, mas ele não tem mais tempo de fazer isso! (Maria).

A narrativa do professor Ricardo também indicou a dificuldade do aluno em gerenciar seus compromissos escolares, o que se manifestava, por exemplo, por meio do esquecimento de atividades avaliativas: “[...] o Carlos tinha dificuldade com a organização do tempo, você marcava prova e ele se esquecia. (Ricardo)”.

A esse respeito, é importante ressaltar que, frequentemente, os alunos vivenciam dificuldades para se adaptar às demandas do ensino técnico integrado, principalmente no primeiro ano letivo. Com o ingresso no ETI, o estudante inicia uma nova etapa da escolarização formal, com demandas diferenciadas em relação ao ensino fundamental, tanto no que se refere à proposta do ensino médio quanto da formação técnica. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, os cursos ocorrem em horário integral e a metodologia de trabalho é diferenciada, objetivando o desenvolvimento de competências profissionais e para a vida social, relativas à cooperação na solução de problemas, ao trabalho em grupo, ao exercício crítico da cidadania, à conduta ética e respeitosa. Esse documento preconiza a adoção de uma avaliação da aprendizagem diversificada, por meio de testes (que não verifiquem apenas a memorização de conceitos), da construção de artefatos (como diagramas, modelos e protótipos), de portfólios, de mapas conceituais, dentre outros. Portanto, as exigências acadêmicas dos cursos técnicos integrados ao médio parecem demandar um esforço de adaptação dos alunos, de uma forma geral, e não somente dos que apresentam deficiências.

Tendo isto em vista, apesar de haver alcançado maior autonomia durante o nono ano do ensino fundamental, Carlos voltou a demonstrar, de forma mais intensa, uma dependência da família para cumprir seus compromissos escolares no ETI, segundo a narrativa de seus pais. Ademais, Luiz destacou que, após o ingresso no curso técnico integrado, o filho havia voltado a realizar acompanhamentos especializados particulares, de forma mais frequente, e a fazer uso de medicação com maior dosagem:

[...] quando ele entrou aqui no [o entrevistado cita o nome da instituição técnica], a dependência dele aumentou! A gente teve que voltar com carga de remédio mais apropriada, teve que voltar com o trabalho da psicóloga mais regular. Não foi fácil a adaptação dele, tanto que, até hoje, ele está muito dependente, precisa de alguém para fazer essa intermediação. Eu não sei se é a linguagem que os professores usam, eu não sei se é o tipo de independência que é requerido aqui, autonomia. Eu sei que, na parte de aprendizado, sem o apoio da família, ele piorou! Hoje ele precisa muito da Maria, precisa da gente colocar na agenda, falar com ele: “faz isso, faz aquilo”. Se a gente não intermediar, não interferir, ele embola os conteúdos [...] (Luiz).

A vivência dessas dificuldades levou a mãe a refletir sobre a continuidade do filho no ETI. Maria relatou ter expressado a Carlos que ele poderia interromper o curso técnico integrado ao médio, caso quisesse, mas o jovem, apesar de todos esses obstáculos, manifestava gostar muito da escola:

Eu comecei a achar: “nossa, o que meu filho está fazendo nessa escola?” Eu cheguei a falar com o Carlos que ele não era obrigado a formar aqui, só porque passou no concurso. Não deu conta, estamos percebendo que não está dando conta, vamos embora! Mas Carlos se encantou com a escola! (Maria).

Além disso, a mãe afirmou que ações desenvolvidas pela instituição técnica, com o objetivo de auxiliar os colegas a compreenderem as especificidades de Carlos e de promover uma convivência mais respeitosa, contribuíram para que o filho se sentisse aceito na comunidade escolar e para que os pais optassem pela continuidade dos estudos no ETI:

E a escola também começou a fazer um trabalho para o Carlos ser bem-aceito. [...] Então, esse trabalho feito com os alunos contou muito para que eu começasse a pensar: “apesar de toda dificuldade acadêmica, ele está se sentindo bem na escola e isso é importante!” Aí a minha expectativa em relação à escola começou a mudar. Antes, eu já estava com uma tendência a tirá-lo da escola. À medida que eu fui percebendo que ele gostava muito daqui, porque ele se sentia bem, ele se sentia querido, então pensei: “para irmos bem na formação acadêmica, se nos sentimos bem nesse meio, isso já é um fator muito importante para continuar a sua vida acadêmica”. (Maria).

Maria observou um tratamento cordial entre Carlos e os demais estudantes no ambiente da instituição técnica, apesar de perceber dificuldades relacionais que, segundo sua opinião, o próprio aluno buscava resolver, quando identificava uma mudança mais explícita no comportamento dos colegas. Em relação aos servidores da instituição pesquisada, a mãe percebia um tratamento afetuoso em relação ao filho:

Carlos é extremamente querido por todos os servidores! [...] os servidores, não só tratam o Carlos bem, como demonstram um certo carinho por ele. Isso eu percebo! Com os meninos, de forma geral, o que eu vejo é o seguinte: [...] os meninos gostam do Carlos. Isso é muito evidente! [...] em termos desse relacionamento mais superficial, ele está muito bem! Muita gente o cumprimenta e, quando ele chega pra cumprimentar, é correspondido, eu não vejo ninguém o ignorando. Mas acontece, porque Carlos já me contou [...] é coisa normal da adolescência [...] Se ele nota que a pessoa está diferente, ele quer saber o porquê, e ele insiste até resolver o problema. Então, esse relacionamento é muito bom e é com todo mundo, sem exceção! (Maria).

As dificuldades vivenciadas no âmbito da interação social, percebidas pela mãe do aluno como acontecimentos comuns na adolescência, também foram reveladas por Carlos e pelos docentes. O estudante mencionou desentendimentos entre ele e alguns colegas, mas pareceu considerar que estas situações foram pontuais:

[...] apesar de ter alguns alunos que ainda são chatos comigo, como aquela menina que nunca me perdoou, mas hoje ela já está mais tranquila, não está me tratando mais daquele jeito [...] Agora, tem outro menino que me trata como se eu não existisse, principalmente porque ele fez uma coisa que realmente me desrespeitou, eu fiquei bravo, xinguei ele e ele não gostou. [...] mas, fora isso, está tudo muito certo! (Carlos).

Ao comentar sobre as ocasiões em que houve desavenças entre ele e os colegas, Carlos expressou que não gostaria de entrar em detalhes sobre o ocorrido, o que foi respeitado pela pesquisadora. Com referência à compreensão dos professores sobre essas questões relacionais, os depoimentos indicaram as dificuldades na interação social como um importante empecilho na escolarização desse jovem na educação profissional. Os docentes contaram que, inicialmente, os colegas foram acolhedores com Carlos. No entanto, mesmo com as ações de conscientização desenvolvidas na instituição⁴⁸, os professores observaram que, com o decorrer do ano letivo, os alunos demonstravam impaciência em relação ao comportamento de Carlos. Além disso, o estudante era visto sozinho, no espaço escolar, durante os intervalos, como explicitado nas narrativas a seguir:

Ele tem muita dificuldade em se relacionar com as outras pessoas, eu acho que, talvez, no caso da [o docente cita o nome da disciplina] foi a maior dificuldade, não comigo, mas com os colegas. E eu acho que também foi a grande evolução dele. [...] Acho que o mais difícil foi criar um ambiente, na turma, favorável para o Carlos. [...] Alguns meninos eram muito resistentes... (Ricardo)

[...] no início do ano, eles estavam superabertos para receber o Carlos! Foi muito bacana, muito tranquila a dinâmica para apresentar a Síndrome de Asperger para a turma, mas, ao longo do tempo, os meninos começaram a ficar mais impacientes. (Júlia).

[...] só percebi mesmo esse processo de socialização, mas que também é algo que acontece com o sujeito que as pessoas chamam de tímido, com os que são muito irritadiços, muito bravos, muito grosseiros. [...] Então, eu acho que o processo de socialização é difícil mesmo! De trabalhar em grupo, de integrar, o sujeito se arma para esse convívio e vão se criando os grupinhos. Nos corredores da escola é que eu o via sempre muito sozinho [...]. Eu nunca vi o Carlos assim: nem sentado numa rodinha, conversando, ou num momento de lazer... (Luana)

*Era uma quinta-feira em que tinha música e os meninos dançavam entre eles... E, num determinado momento, eu olhei e todos estavam felizes! E o Carlos, no meio de todos, em frente à cantina, estava dançando sozinho e uma câmera o filmava. Parecia que ele gostava tanto, estava tão feliz, com uma vontade! Mas dançava sozinho. Isso me deixou impressionada, parece que realmente ele não tem **um** amigo ou uma amiga. Não sei o quanto isso o faz sofrer ou não, porque, talvez, ele não perceba tanto. (Sara)*

As limitações sociais são descritas na literatura científica sobre o Transtorno do Espectro Autista como um aspecto relevante na caracterização dessa condição. Camargos

⁴⁸ Estas intervenções serão discutidas no item sobre as modalidades de intervenção educativa desenvolvidas no ETI.

Júnior (2013a) explica que as dificuldades relacionais com os pares podem variar entre: o sujeito não ter interesse em estabelecer relações; ter interesse em se relacionar, mas adotar estratégias insuficientes para esse objetivo; ou manter poucas amizades com as quais consegue interagir, todavia, apresentar dificuldades em se relacionar com grupos maiores. As narrativas de Carlos e dos docentes, reproduzidas anteriormente, indicam que o aluno apresentava limitações nas habilidades sociais, demonstrando interesse em se relacionar, mas com dificuldade em estabelecer e manter esses vínculos.

Camargos Júnior (2013a) descreve que as alterações do pensamento podem acarretar dificuldades na interação social, tais como os pensamentos obsessivos e prolixos. O autor menciona que as pessoas com autismo podem falar de forma prolixa sobre um tema de interesse deles, ou apresentar um pensamento obsessivo, abordando determinados assuntos de forma repetitiva e dar a impressão de pedantismo. No entanto, o autor ressalta que o interesse interfere na fala, de forma que as pessoas com TEA podem apresentar uma linguagem mais bem estruturada, quando o assunto interessa a elas, assim como podem responder de forma monossilábica, quando a conversa não as motiva.

Além dessas diferenças, referentes ao pensamento, outras características comportamentais e comunicacionais podem acarretar dificuldades de convivência, como aquelas decorrentes da limitação em compreender as regras sociais e os estados mentais das outras pessoas, que serão discutidas ao longo deste tópico. Tendo isto em vista, Camargos Júnior (2013a) afirma que é necessário um esforço no sentido de certificar-se sobre a compreensão do que está sendo comunicado e, às vezes, é preciso traduzir a mensagem em outras palavras. Para garantir uma comunicação clara, o autor explica que é necessário avaliar: “o que a pessoa com SA⁴⁹ está entendendo e o que a pessoa neurotípica está comunicando; e o que a pessoa com SA acha que o neurotípico está entendendo, o que está sendo falado com o neurotípico, pelo que tem SA” (CAMARGOS JÚNIOR, 2013a, p. 52).

Essa multiplicidade de possibilidades de interpretação, em algumas situações, foi sublinhada pelo professor Rogério, ao abordar como a mudança de contexto interferia na comunicação com Carlos, que expressava dificuldade em compreender os motivos que tornariam um mesmo comportamento social permitido em uma circunstância e desaprovado em outra:

[...] para ele, eu acho que deve ser algo que é muito difícil de entender: “Espera aí, uma hora eu posso, mas outra hora eu não posso, como é que fica?” Para falar a verdade, eu não sei o que se passa na cabeça dele quando ele tem esse tipo de

⁴⁹ A sigla SA refere-se à Síndrome de Asperger, conforme explicado no capítulo deste trabalho que apresentou o Transtorno do Espectro Autista.

resposta! Ele dá um sinal e recebe uma resposta certa, em um momento, mas, em outro momento, pelo fato de ser outro contexto (mas ele não consegue ver isso), ele faz a mesma ação, mas recebe uma resposta diferente... (Rogério)

A esse respeito, Carlos indicou sua dificuldade em perceber quando os colegas se incomodavam com o seu comportamento, o que gerava desavenças, e considerou, em sua narrativa, que uma intervenção mais frequente do setor que realiza o acompanhamento psicossocial poderia ter contribuído para minimizar esses problemas:

Mas, o que não me ajudou foi os colegas não falarem o que eles sentiam em relação ao meu comportamento! Se eles tivessem falado, eu teria mudado! Mas, como eles não falaram, então, não tinha como eu saber. Então, realmente foi uma coisa que não me ajudou. Acho que vocês deviam ter conversado mais com os colegas. (Carlos).

Os depoimentos do aluno e dos docentes, reproduzidos anteriormente, podem ser relacionados às teorias dos modelos cognitivos, descritas no capítulo sobre o TEA. De acordo com essa abordagem teórica, essas dificuldades na interação social seriam decorrentes do comprometimento de habilidades cognitivas, especialmente da Teoria da Mente. Nesta perspectiva, o comprometimento da ToM se manifestava na dificuldade de Carlos em compreender as crenças, os interesses, os desejos, as emoções e os sentimentos dos colegas e em entender as regras sociais implícitas nessa interação, o que tornaria difícil prever o comportamento dos outros estudantes e adequar as suas condutas, a partir dessa percepção (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013).

A limitação da compreensão social de Carlos também poderia estar relacionada a uma fraca Coerência Central, em virtude da dificuldade em considerar o contexto facial nas interações com os colegas, o que lhe daria pistas sobre as intenções e sentimentos dos demais alunos (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013). Pode-se inferir que a limitação referente à Teoria da Mente e à Coerência Central explicaria a percepção positiva que o estudante possuía a respeito de suas relações com os colegas do ETI, que contrastava com a opinião dos docentes sobre essa interação.

No âmbito acadêmico, os professores relataram que as dificuldades sociais interferiam no desenvolvimento das atividades escolares, tanto em trabalhos em grupo, realizados pelos alunos, quanto no andamento das aulas. Os depoimentos dos docentes denotaram a dificuldade dos colegas de Carlos em conviver com algumas particularidades do estudante, como já destacado anteriormente. Em suas narrativas, os educadores mencionaram situações, vivenciadas durante as aulas, nas quais os colegas reagiram com impaciência às características

de Carlos relativas ao TEA, como, por exemplo, a literalidade e a diferença na velocidade de processamento das informações:

[...] ele fazia muitas perguntas e, às vezes, ele tinha aquelas perguntas literais, porque ele não entendia uma situação mais abstrata, ou quando se usava uma analogia. Esse era o momento em que os meninos se incomodavam, eles ficavam com muita falta de paciência com as perguntas do Carlos. (Ricardo).

A maior dificuldade, que eu percebi, foi do grupo quanto à compreensão do tempo dele para lidar com as atividades! Mas ele surpreendeu muito a mim e ao próprio grupo, porque ele foi se envolvendo no tempo dele (Luana).

Então, numa determinada aula, por exemplo, o Carlos levantava no meio da aula: “Ah, eu lembrei que isso aí é ao quadrado, me lembra uma cambalhota”, e dava uma cambalhota no meio da aula. [...] Assim, está interrompendo um momento importante de explicação, de correção de exercícios, para falar de um assunto que era só do Carlos, não era de mais ninguém. (Júlia).

[...] os meninos também ficavam saturados com essa coisa. Às vezes, de explicar um conteúdo e ele não entender; de explicar de novo, procurar uma outra forma, um exemplo, e ele também não entender. E os meninos já estão lá na frente, já estão querendo mais explicações e o Carlos, ainda no tempo dele, não conseguiu aprender aquele aspecto. Essa paciência demandada da turma, como um todo, era muito difícil! (Júlia).

Diante da diferença da velocidade de processamento das informações, foram adotadas estratégias, como a flexibilização curricular e a monitoria individualizada, que serão discutidas no item referente a essas intervenções. Em duas disciplinas, como a ministrada pela professora Luana, a proposta de ensino utilizada propiciou a participação do estudante, o que será descrito no relato sobre as intervenções implementadas no ETI. Além disso, procedimentos didáticos diferenciados contribuíram no manejo de situações diversas, como daquelas relativas à literalidade apresentada pelo aluno.

Outro aspecto que pode ter interferido no andamento das atividades escolares, conforme o entendimento dos docentes, referia-se à resistência dos colegas em viabilizar a participação de Carlos nas atividades em grupo, em decorrência da dificuldade em lidar com características relativas ao autismo, como a rigidez, ou por descrença em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos:

Então, ele era o último a ser escolhido: “Carlos, cadê o seu grupo?”, “Ainda não tenho grupo!” Então, em alguns momentos, era preciso intervir: “Gente, alguém pode juntar com o Carlos para fazer o exercício, para fazer o trabalho?” Às vezes, era o grupo que me procurava e falava que não estava dando conta de atender às ideias do Carlos. Às vezes, o Carlos não aceitava a ideia do grupo [...] e, então, eu tinha que intermediar, procurar uma solução [...]. E o Carlos não percebia essas coisas, ele não dava conta de perceber que ele estava sendo excluído! (Júlia)

O que eu percebi era a dificuldade da interação, tanto da parte dele quanto da parte dos colegas, que mesmo não tendo (não percebi) nenhuma situação de discriminação ou de não aceitação explícita, não faziam também muito esforço, quando ele estava mais resguardado, ou quando ele falava: “Pode deixar que eu

faço”. Havia um certo receio do grupo: “Será que o Carlos vai conseguir fazer?” [...] no primeiro semestre, eu o percebi mais isolado. Os colegas iam fazendo e ele sentado. Então, eu perguntava: “Carlos, por que você não está fazendo?” Ai, ele sempre falava: “Eles não estão me deixando fazer!” (Luana).

Da mesma maneira, os pais de Carlos, apesar de considerarem que o relacionamento entre os demais alunos e o filho era cordial, expressaram que a dificuldade de aceitação das particularidades do jovem pelos colegas acarretava obstáculos, até mesmo na realização de trabalhos em grupo. O pai relatou uma situação em que o grupo manteve o filho fora da sala de aula, no momento da apresentação de um trabalho em grupo:

Trabalho em grupo, para ele, é muito difícil! Nossa senhora! [...] Chega a um ponto de pedirmos: “deixe que ele faça sozinho”. Porque não depende muito só da escola, depende da turma, da vontade dos colegas, de terem um olhar diferenciado e ajudar. [...] o que acontece: às vezes, aqueles alunos têm rejeição e pensam: “ah, não! O Carlos é devagar, o Carlos demora a entregar, o Carlos não explica direito!” Já aconteceu dos meninos pedirem para o Carlos ficar do lado de fora da sala, no momento da apresentação, para ele não apresentar o trabalho. Por quê? Porque o Carlos tem um jeito de apresentar que eles acham que vai comprometer a nota deles! Então, isso ainda é um desafio: trabalho em grupo, aceitação, mesmo, ali, no dia a dia, dentro da escola [...] (Luiz).

[...] eu acho que, nesse aspecto, o que a escola consegue fazer, ela faz, que é conversar com os meninos, esclarecer. Mas, na hora dos meninos colocarem isso em prática, eles pensam: “olha, eu não vou tratar mal, eu vou cumprimentar, eu vou deixar ele fazer parte, ficar perto da gente, não vou afastá-lo. Mas, na hora de fazer um trabalho, eu prefiro não fazer”. Por quê? Porque é difícil mesmo! A gente que convive com Carlos sabe que, quando ele cisma que o negócio é de um jeito, você vai gastar um dia inteiro para tentar convencê-lo que daquele jeito não dará certo, e ele continuará querendo fazer do jeito dele. (Maria).

A inflexibilidade de Carlos, mencionada no depoimento de Maria, também foi indicada pelos docentes da área técnica, quando narraram a relutância do aluno em aceitar as orientações do professor ou a opinião dos colegas. Este aspecto gerava uma insatisfação por parte dos demais estudantes e exigia um manejo da parte do professor que coordenava a atividade:

[...] Existem várias linhas de raciocínio que você pode utilizar para poder resolver um problema e, quando o aluno está aprendendo e ele nos chama para poder esclarecer uma dúvida, conseguimos capturar direitinho se a linha de raciocínio dele vai levar a uma solução ou não. [...] eu falava com ele: “Você tem certeza que essa linha de raciocínio está certa? E se cair nesse e nesse caso”? Ele pensava e dizia: _ “Não... Vai dar certo, deixa que eu resolvo!” [...] Ele tentava o que acreditava, até exaurir todas as possibilidades e falar: “Não dá!” Então, ele te chamava de novo e falava: “É, professor, realmente não dá; o que eu tenho que fazer aqui”? Então, você dava o direcionamento, ele seguia o seu direcionamento e resolvia a questão. (Rogério).

[...] o que era também um complicador aqui na escola, porque há opiniões diversas, alunos muito abertos para receber opinião e o Carlos, não [...] porque ele queria que as pessoas seguissem a mesma linha de raciocínio [...] que ele! [...] as mesmas escolhas que ele e isso também incomodava os outros alunos [...] porque ele colocava aquilo como uma verdade absoluta para ele e para os outros. (Júlia)

Mas é assim, quando ele acha que é de um determinado jeito, não tem como você convencê-lo do contrário. E o problema é que, às vezes, esse jeito dele está errado. E, quando ele está trabalhando num grupo, isso deixa os meninos visivelmente incomodados [...]. E isso gera um desgaste grande na hora em que você está trabalhando em conjunto. Porque você não quer deixar ele de lado, quer fazer com que ele participe, mas ele não quer mudar a opinião dele e aquilo dali toma um tempo de produção.[...] essa convicção, não é só do ponto de vista técnico [...]se você está pensando diferente, você está errado, é desse jeito aqui e pronto. (Márcio).

No entanto, uma das professoras percebeu uma mudança em termos da valorização da participação de Carlos nos trabalhos em grupo, por parte dos colegas da disciplina na qual lecionava, no ano letivo de 2018. É relevante esclarecer que esta turma fazia parte de outro curso, mas o estudante se inseriu nessa classe para compatibilizar os horários das disciplinas definidas em sua programação curricular. Sara expressou essa mudança na interação social, no contexto dessa turma, da seguinte forma:

Agora, ele não é chamado para os grupos, mas, quando ele acaba formando parte de um grupo, eles já sabem que ele pode até ser eficiente e o deixam participar. [...] o relacionamento já melhorou bastante. [...] Eles já não duvidam mais de que ele pode contribuir no grupo! [...] nesse sentido, não sei se ele percebeu, mas o Carlos já ganhou um espaço social. (Sara)

Quanto à rigidez manifestada por Carlos em algumas situações, Asperger já havia identificado este comportamento nas crianças com autismo e, posteriormente, as teorias cognitivas relacionaram tal persistência ao comprometimento das Funções Executivas. Ao descrever a condição dos “psicopatas autistas”, Asperger (1943/2015c) nomeou como uma obsessão o fato de algumas crianças com autismo insistirem em traçar o próprio caminho para resolver questões matemáticas, inventando métodos próprios, o que as impedia de aprender os métodos ensinados pela escola. De acordo com as teorias cognitivas, essa adesão inflexível, demonstrada em determinados comportamentos, estaria relacionada ao comprometimento das Funções Executivas, como assinalam Schneider e Velasques (2014). Os autores explicam que as FE estão associadas à capacidade de fazer planos, organizar metas e objetivos intermediários, de forma flexível, inibir ações automáticas, organizar ações e monitorar o resultado. A limitação das FE ocasionaria a insistência de Carlos nos caminhos elegidos para a realização das atividades escolares e em outros comportamentos que geravam dificuldades na interação social, como indicaram os depoimentos dos pais e dos docentes.

Outro aspecto das dificuldades de interação social, narradas por Carlos e pelos professores, diz respeito ao estigma. Retomando este conceito, o estigma relaciona-se a atributos depreciativos que marcam o sujeito que diverge das normas sociais, em virtude de

apresentar alguma característica que difere do que é esperado socialmente, como argumenta Goffman (1963). O autor explicita como esses atributos colocam o sujeito numa posição de inferioridade e limitam suas possibilidades de vida. Nesse sentido, Sontag⁵⁰ (1984, *apud* GRINKER, 2010) observou que as pessoas tendem a atribuir significados moralistas em relação a doenças pouco visíveis ou pouco evidentes fisicamente, com causas confusas ou incuráveis. No tocante a essa invisibilidade dos sintomas, Grinker (2010) discute que a maioria das pessoas com autismo, por não parecer particularmente diferente de outras pessoas, poderia ser mais estigmatizada, em virtude de seus sintomas serem, por vezes, pouco explícitos. O autor exemplifica esse fato com o depoimento da mãe de uma criança com TEA que relata o estranhamento das pessoas, ao presenciarem o comportamento do seu filho, o que as leva a concluir que os pais não souberam educá-lo: “Por que uma criança normal age de uma forma tão estranha? Deve haver algum problema com seus pais!” (GRINKER, 2010, p. 79). Neste caso, a culpabilização dos pais refletiria o significado atribuído ao comportamento da criança, o qual foi relacionado a dificuldades dos pais em educá-la.

Em relação à pesquisa em questão, pode-se questionar quais significados os alunos que conviviam com Carlos, no ETI, atribuíam aos comportamentos dele, considerando que as características referentes ao autismo não são tão explícitas. É possível que os estudantes interpretassem algumas condutas desse jovem por meio de um julgamento moral e não como um comportamento relacionado ao TEA. Dessa maneira, seria importante compreender esses significados e, a partir deles, promover ações que conduzissem a um maior entendimento sobre o autismo no contexto escolar. Por outro lado, a demonstração de insatisfação dos alunos com algumas condutas de Carlos consistiam em oportunidades de aprendizado para este estudante no que diz respeito às regras sociais e aos estados mentais dos seus colegas.

Além disso, os docentes pontuaram sobre outras características de Carlos que dificultavam sua participação em atividades escolares, exigindo ações diferenciadas das rotineiramente adotadas na prática educativa, relativas à dificuldade de abstração, de concentração, ao incômodo em ambientes muito barulhentos e à necessidade de instruções diretas e detalhadas.

No que se refere à dificuldade de abstração, o professor Márcio explicou que o pensamento abstrato é essencial na formação do técnico da área de informática e expressou não perceber o desenvolvimento dessa habilidade ao longo do percurso escolar de Carlos no ETI:

⁵⁰ SONTAG, S. A doença com metáfora. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984. 108 p.

No caso da informática, algo que é muito exigido, ao longo do curso inteiro, é a capacidade que justamente ele tem mais dificuldade, que é a capacidade de abstração. O que envolve a maior capacidade de alguém relacionada com a informática? É de pensar naquele problema, generalizar, e buscar uma solução que atenda a todos os casos. Então, é mais a capacidade de abstração e generalização que é exigida em informática. Tanto é que os alunos que costumam não encaixar com esse perfil acabam trocando de curso, porque têm alunos que são melhores em fazer conta, em seguir procedimentos, cada um com suas habilidades. [...] ao longo desses anos, eu não tenho visto melhora dele, do ponto de vista de abstração. Ganhou em muitos outros aspectos, mas ele ainda continua tendo dificuldade com abstração. (Márcio)

[...] se você pede ao Carlos para fazer uma conta extremamente complicada, ele faz, mas, se você pedir pra ele escrever uma função que soma dois números quaisquer, ele já tem dificuldade. E, se você pensar do ponto de vista da dificuldade da tarefa, a segunda é infinitamente mais fácil! (Márcio).

O aspecto indicado por Márcio refere-se a um entrave importante na escolarização do aluno Carlos no curso técnico no qual ingressou. Conforme foi relatado pelo docente, o estudante apresentava limitações em uma habilidade considerada central para a atuação de um técnico em informática, referente à abstração e à generalização. Quanto a esse empecilho, pode-se indagar qual seria o limite do desenvolvimento de aspectos nos quais a pessoa com TEA demonstra dificuldades. Neste caso, o quanto Carlos poderia se desenvolver em relação à sua capacidade de abstração? Na busca por respostas a essa questão, a plasticidade cerebral indica possibilidades de desenvolvimento e de adaptação do cérebro, a partir da experiência.

Kandel, Schwartz⁵¹ (2003) e Kolb, Whishaw⁵² (2002) (*apud* SILVA; KLEINHANS, 2006) definem a plasticidade cerebral como a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central de modificar a sua estrutura, a partir da experiência, diante de condições que se modificam e de estímulos repetidos. Oliva, Dias e Reis (2009) pontuam que o cérebro possui estruturas neurais pré-estabelecidas, mas que também é sensível ao ambiente, de forma que não está esclarecido como fatores genéticos e ambientais interferem no refinamento cerebral. Os autores indicam que há evidências favoráveis à plasticidade neural e explicam que, de acordo com esse princípio, os estímulos ambientais modificam a estrutura dos circuitos neurais, tornando as sinapses mais eficientes, como forma de adaptação aos vários contextos sociais. De acordo com Kandel⁵³, (2000, *apud* OLIVA; DIAS; REIS, 2009), as modificações sinápticas ocorreriam ao longo de todo o processo de desenvolvimento, sempre que houvesse aprendizagem.

⁵¹ KANDEL, E.; SCHAMARTZ, J. **Princípios da Neurociência**. São Paulo: Manole, 2003.

⁵² KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociências do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

⁵³ KANDEL, E. R. Cellular mechanisms of learning and the biological basis individuality. In: KANDEL, E.R.; SCHAMARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. (Eds.). **Principles of Neural Sciences**. New York: McGraw-Hill, 2000, p. 1247-1279.

Grandin (2017) entende que a plasticidade do cérebro indica uma possibilidade de desenvolver habilidades nas pessoas como autismo, a partir da experiência. A perspectiva de mudança nos circuitos cerebrais provocada por estímulos ambientais, conforme o princípio da plasticidade cerebral, aponta para o papel da escola nesse processo e para a possibilidade de avanço na escolarização e no desenvolvimento dos alunos, em especial dos jovens diagnosticados com TEA. Tendo em vista esse princípio, entende-se que à escola cabe promover estímulos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à referida dificuldade de Carlos, caberia à instituição técnica propiciar experiências educativas que estimulassem o desenvolvimento das capacidades de abstração e generalização, promovendo a sua aprendizagem. Como abordado pelos autores que discutem a plasticidade cerebral, essas mudanças neurais ocorrem diante de estímulos, portanto, as práticas escolares podem ser planejadas no sentido de fomentar o desenvolvimento das habilidades cujo comprometimento representa um empecilho para a escolarização desse jovem no ETI. Alguns docentes experimentaram intervenções, ao lidar com as dificuldades de abstração e generalização do aluno, que serão discutidas nos tópicos sobre a monitoria individualizada e as propostas de ensino e procedimentos didáticos.

Outro aspecto explicitado pelas docentes Júlia e Sara que ministraram aulas para Carlos na mesma disciplina, porém em momentos diferentes do curso técnico, diz respeito à dificuldade de abstração de outros estudantes, que não apresentavam deficiência. Essas professoras expressaram que a dificuldade de abstração era manifestada por muitos alunos, não sendo, portanto, específica de Carlos. Sara pontuou que o fato de considerar as limitações desse jovem estudante, no planejamento das aulas, possibilitou mudanças na condução de sua prática, criando condições favoráveis ao aprendizado dos demais alunos que apresentavam dificuldades semelhantes às dele:

Mas alguma coisa que já envolva articular os conceitos de uma maneira menos procedimental, menos algorítima, realmente, não apenas ele, mas a maioria dos alunos da turma em que ele está têm dificuldades, inclusive maiores que as dele, e não são meninos considerados especiais. Então, muitas vezes, o Carlos também me ajuda muito, sem ele saber, pois, quando eu preparo aula, lembro dele, mas eu fico pensando: “nossa, já me deu uma dica para que todo mundo entenda tal aspecto”.
(Sara).

Eu acho que o Carlos tem uma dificuldade para se adaptar à metodologia, porque as aulas de [a entrevistada cita o nome da disciplina] não são expositivas. Os meninos são colocados, às vezes, diante de uma situação ou de um problema [...] que vai gerar uma discussão do próximo conteúdo. Então, as atividades, elas são investigativas. [...] E isso, é uma dificuldade que todos os alunos têm, não só o Carlos! [...] E é difícil porque exige, também, um nível de abstração com um conhecimento prévio dos alunos [...] Um exercício é diferente do outro, então, vai

exigir uma habilidade diferente e essa é a abstração, em buscar qual ferramenta [a entrevistada cita a área de conhecimento] vou usar para resolver esse exercício. É nisto que o Carlos tem dificuldade. Se você não disser para ele que é essa ferramenta... Depois que você fala, ele desenvolve, mas descobrir qual é essa ferramenta, que vai dar conta de resolver o exercício, é a parte mais difícil, e é a que é valorizada aqui. (Júlia).

A percepção das docentes Sara e Júlia de que algumas limitações demonstradas por Carlos, como a dificuldade de abstração, não eram restritas a ele, conduz a uma reflexão sobre o receio de que essas características comprometam a formação técnica de pessoas com autismo e outros jovens com deficiência. Neste aspecto, é importante retomar a preocupação do professor Márcio sobre as lacunas que essa dificuldade pode acarretar na formação de um técnico em informática, que pressupõe o desenvolvimento de atividades de generalização e abstração. No entanto, diante da observação de que a dificuldade de abstração é comum a outros alunos, infere-se que as limitações na formação não se restringem ao estudante com TEA, ou seja, outros egressos dos cursos técnicos provavelmente também as apresentam.

Quanto à dificuldade de concentração e o incômodo em ambientes muito barulhentos, estas questões foram citadas por uma das docentes que utiliza a pedagogia de projetos⁵⁴ na disciplina em que ministra aulas. Esta particularidade de Carlos não foi considerada pela professora como um empecilho para o desenvolvimento das atividades escolares e para o aprendizado do aluno, mesmo envolvendo trabalhos em grupo, visto que eram oferecidas possibilidades de ocupação de outros espaços, com menos ruído, de realização das tarefas sem a obrigatoriedade de se permanecer sentado e com tempo mais flexível:

Muito barulho, por exemplo, era uma coisa que eu percebia que incomodava e, quando a turma toda está dentro de uma sala, o barulho é grande e eu costumo dividir. Tem outra sala da [a entrevistada cita o nome do setor em que trabalha], então, eu pergunto qual grupo quer ir para a outra sala para trabalhar com mais tranquilidade e eles se subdividem. Então, o grupo deles sempre fazia essa escolha de ir para a outra sala. [...] E levantando e assentando... Ficar o tempo inteiro assentado, concentrado, isso é difícil para ele. No segundo semestre, eu acho que ele já foi colocando isso: “Olha, eu vou fazer, mas não consigo ficar muito tempo”. Eu acho que ele foi colocando também a condição dele e os colegas foram entendendo. (Luana).

Ademais, outro aspecto, indicado pelos docentes, que demandava uma prática diferenciada dizia respeito à necessidade de Carlos de instruções diretas e detalhadas para desenvolver as atividades escolares, o que pode apresentar relação com a literalidade, com o foco em detalhes e a dificuldade em apreender os aspectos globais. Caso as orientações não ocorressem dessa forma, o aprendizado do aluno poderia ser comprometido pelo não

⁵⁴ No tópico sobre propostas de ensino e procedimentos didáticos, serão abordados os aspectos gerais da pedagogia de projetos adotada pela docente Luana.

cumprimento das tarefas, ou pela sua realização de forma inadequada, como abordou a professora Júlia:

Fazer essa distinção da hora de brincar, de conversar, de fazer o exercício, de concentrar na atividade. Então, você tinha que ficar insistindo: “Carlos, abre o caderno”. A gente já estava lá no exercício 20 e o Carlos não tinha aberto o caderno ainda para acompanhar a correção, então, você tinha que ficar dando esses comandos. [...]. (Júlia).

Tinha que sempre dar uma instrução muito detalhada. Às vezes, eu passava um “para casa” extra e ele voltava com o “para casa” (Júlia):

[Júlia:] *“Gente, mas você estava com tanta dificuldade e fez a atividade toda esquemática, passo a passo, como é que você fez? Alguém te ajudou?”*

[Carlos:] *“Eu copiei”.*

[Júlia:] *“Mas, Carlos, era para você tentar fazer, não era para copiar!”*

[Carlos:] *“Ah! Então, da próxima vez, eu vou fazer!”*

Então, tinha que dar esse comando todo detalhado: “Tenta fazer sozinho, se você não conseguir, procure no livro”. Então, uma vez, ele disse (Júlia).

[Carlos:] *“Não consegui fazer nenhum”!*

[Júlia:] *“Carlos, mas você não pesquisou no livro? Eu não falei que podia pesquisar”?*

[Carlos:] *“Ah, eu não sabia”!*

Então, eu tinha que instruir: “Pode pesquisar no google, Carlos. Pode procurar lá no seu livro, no caderno, porque isso já foi dado em aulas anteriores”. (Júlia).

Por fim, os docentes pontuaram que outro fator dificultador do processo de escolarização de Carlos no curso técnico integrado referiu-se à falta de conhecimento anterior sobre o TEA e a inexperiência dos profissionais em lecionar para estudantes com essa condição, mesmo no caso dos professores cuja formação acadêmica incluía a licenciatura:

Na verdade, aqui no [o entrevistado cita o nome da instituição técnica], eu acho que foi o primeiro caso! Então, eu acho que a situação do Carlos acabou sendo a primeira até para a escola! E como não estávamos preparados (eu sou licenciado, acho que a Júlia também), não tivemos essa formação para lidar com esse tipo de público, eu tive que aprender a lidar com o Carlos no decorrer do processo. (Ricardo).

Eu tive essa mesma impressão de que é a primeira vez que a escola recebe. [...] A dificuldade, acho que é de todos, de como lidar com esse tipo de perfil. A escola realmente não estava preparada para isso e, também, desconheço uma escola que esteja preparada para receber esse tipo de perfil. (Flávio).

Como ele é um caso novo aqui pra escola, é muito difícil, pelo menos do meu ponto de vista, você esperar que todos os locais, todas as pessoas sejam capacitadas antes de ter que enfrentar qualquer tipo de problema, isso é utopia! É o ideal, mas não, não existe. Então, só depois que você encara a primeira vez, é que vai começando a ter experiência e tomar medidas com o objetivo de melhorar. [...] (Márcio)

Como indicam os depoimentos mencionados anteriormente, os docentes relataram que o conhecimento sobre autismo foi adquirido com a prática educativa. Ao longo da trajetória escolar de Carlos no ETI, os educadores tentaram compreender as características do aluno e, a partir desse conhecimento, experimentar práticas educativas que possibilitassem o seu aprendizado, o que pode ter repercutido nas situações de ensino, de uma forma geral. Os

resultados dessas ações eram avaliados pelos docentes que buscavam aprimorá-las, como indicam os depoimentos abaixo:

E é um saber construído mesmo com a experiência, principalmente no autismo, onde as características podem diferir de pessoa para pessoa. [...] Com o Carlos, percebemos que, para ele, funcionava assim, que a monitoria dava certo e, então, investimos naquilo que achávamos que dava certo. (Júlia).

[...] eu acho que foi um processo por tentativa e erro: fazemos o experimento, avaliamos o resultado. Se o resultado for bom, então, investimos mais nessa parte. Se o resultado não for tão bom, deixamos isso um pouco de lado e tentamos focar em outras possibilidades. (Rogério).

Márcio: [...] ao longo desses dois anos, claramente teve evolução, não só do ponto de vista dele, como das políticas da escola: monitoria mais individualizada, colaboração com outros departamentos, [...] então, acho que a escola está evoluindo também. [...] é claro que cada aluno é um aluno, mas eu acredito que, se a escola vier a receber outro, ela estará melhor preparada para já começar com uma abordagem mais...

Sara: Amadurecida!

Márcio: É, mais amadurecida! Então, acho que realmente está “bacana”!

A escola estava mais ingênua e agora está amadurecendo junto. Em particular, eu também estou amadurecendo, porque eu não entendia o tipo de dificuldade, mesmo conversando com a professora do ano passado (ela me relatava algumas coisas). Eu já tinha noção, mas outra coisa é você tê-lo como aluno, é bem diferente. (Sara)

No tocante à formação inicial dos professores, Saviani (2009), ao discutir aspectos históricos da formação docente no Brasil, destaca a necessidade de romper com a dualidade entre uma formação cultural-cognitiva, voltada para conteúdos específicos, que predomina nas universidades, e outra de caráter pedagógico-didático, assumida pelas antigas Escolas Normais. O autor afirma que esta formação pedagógica, de caráter antielitista, pressupõe que qualquer conteúdo é suscetível de ser ensinado para todas as pessoas, quando consideradas as condições daquele que aprende. Saviani (2009) afirma que é preciso conceber a prática docente como um fenômeno concreto que ocorre no cotidiano das escolas, e propõe a reorganização dos cursos de pedagogia e licenciatura e a aproximação entre os docentes das Faculdades de Educação e as demais unidades na universidade.

Essa dificuldade de articulação que constitui os processos de formação de professores é discutida por Cruz e Glat (2014) na análise dos cursos de licenciatura, o que pode ajudar a compreender o despreparo sentido pelos docentes licenciados que lecionam para Carlos. Os autores discutem as contradições presentes nesses processos de formação cujos professores são cada vez mais especializados em áreas de interesse acadêmico e mais distantes dos aspectos cotidianos da docência na educação básica. Além disso, os estágios supervisionados mostram-se distanciados do conteúdo tratado nas disciplinas teóricas, sendo pouco

valorizados pelos alunos de licenciatura. Cruz e Glat (2014) questionam, também, a fragmentação das propostas curriculares dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, nas quais geralmente a educação especial consiste numa disciplina separada, uma linha de pesquisa, ou uma área de concentração do curso. Tendo em vista esses aspectos, os autores propõem um estreitamento do diálogo entre a educação superior e a educação básica, de forma que a educação superior se responsabilize como parte integrante do sistema de ensino brasileiro. Além disso, a transversalidade curricular é pontuada por Cruz e Glat (2014) como aspecto crucial, de modo que os conteúdos relativos à escolarização de alunos com deficiência dialoguem com os demais componentes curriculares. Sobre a necessidade de reformulação dessa modalidade de formação dos professores, os autores pontuam que: “sobram avaliações, controles e regulações externas. Falta ressignificar internamente a contribuição desse breve e precioso espaço/tempo da/na trajetória constitutiva do *ser* docente” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 261).

A precariedade da formação docente para a educação inclusiva também é discutida por Kassar (2014), ao analisar os programas do governo federal e os dados do Censo Escolar de 2012. A autora identificou evidências, em seu estudo, de que grande parcela dos professores da educação básica, tanto das classes regulares quanto dos que atuam no atendimento especializado, pode ter se formado em instituições privadas, ou em cursos a distância, ou semipresenciais de universidades públicas. Segundo a autora, parte considerável dos estudos indica a precariedade da formação continuada na área da educação especial. Quanto aos tipos de conhecimentos que seriam relevantes para a educação de alunos com deficiência, um desafio refere-se à falta de consenso, na área da educação especial, que está dividida entre uma concepção de especificidade da escolarização de pessoas com deficiência, que deve ser considerada na formação de professores, e uma perspectiva de que não há especificidade nessa área, por considerar que a existência do campo da educação especial já caracterizaria a segregação desses alunos.

Sobre a questão da especificidade, Possa e Naujorks (2009) discutem que, ao se desconsiderar a necessidade de conhecimentos específicos, corre-se o risco de reforçar a noção de que pequenas adaptações seriam suficientes para promover a escolarização de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Esses aspectos se aproximam, por sua vez, do que Saviani (2009) pontua ao abordar a dissociação histórica entre as dimensões técnica e didática na formação docente, o que pode ocasionar dificuldades na prática do professor. Dessa forma, esses entraves relativos à formação podem resultar em dificuldades na atuação

dos docentes não só com o público-alvo da educação especial mas também com a diversidade de alunos que constituem as turmas.

Retomando o percurso histórico de formação de professores em educação especial, Garcia (2013) aponta um conflito existente em relação ao *locus* e ao nível de formação desses docentes, no sentido de vincular-se à graduação, pós-graduação, ou ser desenvolvido em serviço. A autora descreve que a formação de professores em educação especial passou pelo seguinte percurso histórico, no que diz respeito ao seu *locus*: no próprio exercício profissional; como parte do currículo da pedagogia, com habilitações em deficiências específicas; no magistério de nível médio; no ensino superior; indefinido com a extinção das habilitações em pedagogia; nas licenciaturas em educação especial, até se apresentar novamente como um impasse na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, que voltou a discutir a formação em serviço. É interessante retomar, a esse respeito, um apontamento de Saviani (2009) sobre a necessidade de se instituir um espaço específico para a formação em educação especial. Para o autor (2009), o curso de pedagogia poderia contemplá-la em sua especificidade.

Tendo em vista essas reflexões, Garcia (2013) discute o caráter superficial, bem como os limites da política de formação de professores da educação especial, da primeira década do século XXI, cujas diretrizes indicam que ela deve ser construída na própria prática profissional, sem uma discussão teórica sobre a realidade escolar. Partindo de uma perspectiva crítica, a autora problematiza que esse tipo de formação pode ser entendida como uma estratégia de controle e conformação dos docentes aos interesses políticos hegemônicos, no sentido de que se adequem às novas tarefas e formas de organização do trabalho.

Especificamente sobre a formação docente para a escolarização de alunos com TEA, diversos achados na literatura indicam a pouca efetividade dos cursos de curta duração. Quanto ao aspecto legal, a Orientação Normativa nº 24 (BRASIL, 2013) estabelece, como diretrizes para a formação de professores: a organização das atividades escolares compartilhadas com os outros estudantes, a conquista da autonomia, adoção de avaliação pedagógica com critérios individualizados e flexíveis, a interlocução constante com a família, o desenvolvimento das relações sociais, a utilização de estratégias visuais de comunicação, a flexibilização nas experiências de aprendizagem e na interação com os pares, a aquisição de conhecimentos sobre tecnologia assistiva, o atendimento educacional especializado, e a superação do foco da atuação educativa nas estereotípias e nas reações negativas no ambiente escolar. Apesar da amplitude e complexidade dessas diretrizes, Thesing e Costas (2017) discutem que as últimas orientações do Ministério da Educação, referentes a 2016, indicam a

necessidade de formação docente com ênfase teórico-metodológica, de forma rápida e massificada, por cursos a distância. As autoras pontuam que, a partir do argumento de que os professores precisam estar em constante capacitação, a formação inicial é tratada como uma preparação rápida para o mercado de trabalho, sem uma reflexão sobre os significados e as implicações desses caminhos formativos, o que reforça o questionamento apresentado por Garcia (2013).

Portanto, a literatura científica a respeito da formação docente no contexto da política de educação inclusiva aponta para entraves que precisam ser superados, como a pouca articulação entre o conhecimento teórico e a formação didática, a precariedade da formação inicial e continuada dos professores do ensino básico, a fragmentação das propostas curriculares dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, a falta de definição sobre a formação em educação especial quanto ao *locus* e aos tipos de conhecimentos relevantes para a educação de pessoas com deficiência.

Isto posto, após a explanação dos aspectos gerais relativos ao processo de escolarização de Carlos no ensino técnico integrado, no próximo tópico, serão abordadas as principais intervenções adotadas pela instituição técnica federal na escolarização desse estudante no curso técnico.

4.3 Modalidades de intervenção para o aluno com TEA no ensino técnico integrado

Ao longo da trajetória de Carlos no ETI, a instituição federal desenvolveu práticas educativas, para favorecer sua escolarização no curso técnico integrado, relativas a ações de apoio aos alunos, a um trabalho colaborativo entre educadores, incluindo a participação da família, à flexibilização da temporalidade do currículo e das avaliações, à realização de monitorias individualizadas de determinadas disciplinas, além de procedimentos didáticos específicos. Algumas disciplinas já adotavam propostas de ensino que se mostraram adequadas para o aprendizado do estudante e não demandaram adaptações. Essas intervenções implementadas pela instituição técnica pesquisada serão descritas de forma que se possa compreender como contribuíram para a experiência escolar de Carlos no curso técnico da área de informática.

4.3.1 Ações de apoio aos alunos

No início da escolarização de Carlos no ETI, um trabalho de conscientização foi realizado, pelo setor de acompanhamento psicossocial, com o objetivo de contribuir para que os demais alunos compreendessem as características do jovem, relativas ao TEA, e de favorecer a convivência entre os estudantes, de acordo com os depoimentos dos docentes, dos pais e de dados do relatório desse setor. Segundo as informações que constam neste registro, essas ações foram realizadas em todos os momentos em que Carlos ingressava em uma turma nova. Portanto, em seu primeiro ano letivo na instituição técnica, o trabalho de conscientização foi realizado na turma da área de informática da qual o estudante fazia parte. A partir do segundo ano letivo, Carlos começou a ter um horário diferenciado, em virtude da flexibilização curricular, e a cursar disciplinas em turmas de outros cursos, por questão de compatibilidade de horário. O aluno também se vinculou a turmas de séries anteriores, quando foi reprovado em disciplinas às quais teve que repetir. Dessa forma, sempre que o estudante iniciava uma disciplina em uma turma de outro curso, ou de outra série, a intervenção para conscientização era novamente realizada. Maria afirmou que essas ações contribuíram para um melhor acolhimento do aluno, tendo em vista que o filho demonstrava se sentir aceito na comunidade escolar:

E a escola também começou a fazer um trabalho para o Carlos ser bem-aceito, porque os meninos começaram a perceber que ele era diferente. Mas, por causa do trabalho que a escola fez com os meninos para que eles não rejeitassem o Carlos, não o isolassem, ou não fizessem algum tipo de perseguição por ele ser diferente, esse trabalho deu um bom resultado! Não foi 100%, mas foi um excelente resultado! A ponto do Carlos achar que todo mundo aqui era amigo dele, que todo mundo gostava dele e que ele nunca mais queria sair dessa escola. [...] (Maria).

Como foi descrito anteriormente, esse sentimento de pertencimento ao grupo foi considerado pelos pais de Carlos na decisão de manter o filho matriculado na instituição técnica, mesmo com as dificuldades encontradas durante a escolarização no ETI.

Ademais, os alunos que compunham o grêmio estudantil⁵⁵, por iniciativa própria, também fizeram uma atividade de conscientização com os estudantes novatos, quando Carlos ingressou no curso técnico, em 2016, como relatou o professor Rogério:

Como houve a conscientização: na época em que ele entrou, os alunos do terceiro ano reuniram os calouros no auditório e explicaram para eles: “A gente está recebendo um aluno novo que tem Síndrome de Asperger”, e os calouros receberam superbém, na época. Mas isto durou, aproximadamente, até maio! Eu acho que, com a convivência, o pessoal acaba perdendo a paciência. Eu acho que tem muito a

⁵⁵ O grêmio estudantil é uma entidade representativa dos interesses dos alunos, com fins educacionais, sociais, cívicos esportivos e culturais (BRASIL, 1985).

ver com aquela questão de ter que ficar chaveando o contexto para ficar interpretando e se socializando [...]. (Rogério).

Com o decorrer da escolarização do aluno no ETI, conforme os relatórios do setor de acompanhamento psicossocial e a narrativa de Maria, outras ações foram implementadas por essa equipe, para mediar situações de conflito com a classe como um todo. Também foram realizadas orientações a grupos de alunos que apresentaram uma demanda específica, como, por exemplo, uma dificuldade em realizar um trabalho em grupo com Carlos, ou a insatisfação com determinadas atitudes do estudante. O objetivo dessas práticas consistia em contribuir para uma maior compreensão das situações relatadas e uma reflexão sobre possibilidades de ação nessas ocasiões. A esse propósito, a mãe comentou sobre a atuação no âmbito das interações sociais, mencionando uma situação em que os colegas entendiam que seu filho possuía privilégios, por ser tratado de forma diferenciada em algumas situações:

Tem outra estratégia com a qual acho que a escola ajuda muito... Quando acontece alguma coisa nas relações sociais e a escola percebe que os colegas estão com uma certa dificuldade em aceitar as ações diferenciadas do Carlos, a escola interfere junto à turma. Já aconteceu dos meninos acharem que ele tinha privilégios, que era tratado de uma forma melhor! Eles não conseguiram entender que ele era tratado diferente, por ter demandas e algumas dificuldades que os outros não têm. Então, para que ele consiga atingir a turma, ele precisava de outro tratamento. [...] a escola interferiu junto com a turma, para mostrar o porquê dele ser tratado assim. Isso ajuda que os meninos não rejeitem o Carlos, não fiquem com raiva dele [...] Então, a impressão que eu tenho é que a escola percebe momentos assim e interfere. E isso é muito importante, não deixa a situação acontecer e, aí, seria um problema do Carlos, da família, com a turma. (Maria).

Os docentes também mencionaram as intervenções que visavam, principalmente, às interações sociais, realizadas pelo setor de acompanhamento psicossocial e pelos próprios professores:

[...] e também a [a entrevistada cita a psicóloga do setor de acompanhamento psicossocial] já foi conversar com a turma. Assim, orientando um pouco como eles poderiam se relacionar melhor com o Carlos. E eu também já conversei um pouquinho com eles. (Sara).

[...] E ele foi acompanhado, ao longo do ano, foram tomadas várias medidas para tentar realmente incluí-lo dentro da turma. (Júlia).

No âmbito individual, o acompanhamento psicológico existente na instituição técnica é indicado por Carlos, em seu depoimento, como um apoio ao seu processo educativo, o que possibilitou ao aluno conversar sobre as dificuldades que vivenciava:

Bom, realmente vocês [o entrevistado se refere aos psicólogos que o acompanharam na instituição] tentaram me ajudar, quando eu estava com dificuldade, eu conversava com vocês. Isso me ajudava, porque eu precisava de uma pessoa para me expor, soltar esses problemas para fora. Porque, como eu já falei, se você não soltar, só piora! (Carlos).

Além disso, o núcleo pedagógico atuou no sentido de promover maior independência do aluno no gerenciamento de sua vida escolar. Segundo o relato da mãe, esse setor realizou um acompanhamento de Carlos quanto à organização dos compromissos referentes aos estudos, durante seu segundo ano no ETI. Maria relatou que, antes do ingresso na instituição técnica, o filho utilizava uma agenda de papel para anotar os compromissos escolares e, no nono ano do ensino fundamental, passou a fazer esses registros na agenda eletrônica (on-line), que era o sistema adotado pela escola. A mãe expressou que Carlos estava bem-adaptado a esses recursos, mas, quando ingressou no curso técnico integrado, não havia conseguido se organizar, visto que cada docente utilizava uma forma diferente de registro das atividades escolares, que poderiam envolver o *e-mail* da turma, *e-mail* pessoal, plataforma *moodle*, *facebook*, orientações em sala, dentre outras. Maria contou que, a partir do segundo ano letivo de Carlos no ETI, o núcleo pedagógico⁵⁶ propôs que o estudante registrasse seus compromissos escolares com o suporte de um *software* destinado a essa finalidade. No entanto, Maria relatou que o filho mostrou-se resistente a esse recurso e não houve continuidade dessa proposta. Diante dessas dificuldades, a mãe decidiu experimentar a associação da agenda do celular a um relógio que vibrava no horário em que havia algum compromisso registrado. Maria entendeu que esta estratégia promoveu um melhor resultado, pois a vibração do relógio ocasionava a lembrança dos compromissos escolares, mesmo quando o celular estava silenciado durante as aulas. De qualquer maneira, a mãe percebeu que o acompanhamento do setor pedagógico, quanto ao gerenciamento dos compromissos acadêmicos, funcionava como um fator motivador para que o filho se esforçasse em organizar sua vida escolar:

[...] Agora, uma coisa que eu acho que contribuiu muito, no ano passado, para ele se esforçar mais e que esse ano não está acontecendo é que, no ano passado, o pessoal do setor pedagógico o chamava mensalmente para dar, tipo, um relatório de como ele estava se organizando. Esse ano não aconteceu isso, então, eu estou vendo o Carlos mais relaxado, porque não existe nenhum setor da escola que está cobrando isso dele. [...] (Maria)

Em seu depoimento, Maria pontuou sobre a importância de um acompanhamento pedagógico mais frequente, ao perceber que o filho demonstrou menos empenho para organizar seus estudos, quando isto não era requerido. A mãe expressou, ainda, que Carlos permaneceu dependente dela nesse aspecto. Neste sentido, tendo em vista a resistência do estudante ao uso do *software*, infere-se que a estratégia de utilização de um relógio associado

⁵⁶ De acordo com o relatório do setor de acompanhamento psicossocial, o núcleo de acessibilidade da instituição sugeriu e disponibilizou o *software* como suporte para o gerenciamento dos compromissos escolares.

à agenda do celular poderia, progressivamente, auxiliá-lo a ter maior autonomia na gestão de sua vida escolar.

A respeito dos resultados do trabalho de conscientização, as narrativas dos pais e dos docentes indicam que as práticas realizadas resultaram em um bom acolhimento de Carlos pelos demais alunos e um sentimento de pertencimento por parte do jovem. Entretanto os relatos dos docentes evidenciam que, com o decorrer da convivência, os estudantes passaram a manifestar dificuldades na interação com Carlos, conforme foi apontado no tópico sobre os fatores dificultadores no ETI. Por esse motivo, o professor Ricardo sugeriu que as intervenções do setor de acompanhamento psicossocial fossem mais frequentes, de forma a contribuir para o aprendizado, no âmbito das relações interpessoais e para a formação humana dos alunos, de uma forma mais ampla:

Ricardo: Do mesmo jeito que o Carlos precisa de um suporte, eu acho que a turma precisa de um apoio contínuo, pois, para os meninos, isso é um aprendizado também.

Rogério: Sim!

Entrevistadora: Em termos de relacionamento?

Ricardo: É, conviver com o que é diferente. Para o Carlos, os meninos são diferentes, e o contrário também é verdadeiro, demanda um aprendizado [...]. Então, eu acho que é até uma chance de desenvolver outros aspectos, como a empatia, a solidariedade, o que seria bom para os alunos, o que tem relação com o que eu pedi ao grupo. Eu pensei que eles iriam aprender com o argumento que eu usei, o grupo aceitou e que deu certo. Eu acho que é importante ter esse monitoramento mais frequente, ao longo do ano, e ter a chance de conversar com a turma, para verificar como o Carlos está na sala.

Carlos também havia indicado que um acompanhamento psicossocial mais constante da turma poderia ter ajudado o grupo na compreensão das características dele. Nesse sentido, o professor Rogério reforçou a sugestão de Ricardo de lembrar os alunos sobre as particularidades desse jovem estudante e sobre os princípios que fundamentam a educação inclusiva. Para exemplificar a necessidade dessa intervenção junto à turma, Rogério citou uma situação que, de acordo com sua opinião, indicava que os colegas de Carlos percebiam como um privilégio certas ações diferenciadas da instituição em relação a ele:

[...] nessa discussão que a gente teve aqui agora, o foco central sempre foi o Carlos, mas, acho que tão importante quanto isto é conscientizar as pessoas que participam do cotidiano dele! [...] talvez, poderia haver mais ações de conscientização nas turmas nas quais ele interage, pois os alunos são bem abertos, bem receptivos a esse tipo de trabalho. Mas, com o tempo, por conta da saturação, eles vão esquecendo o que é apresentado a eles. Acho que fazer essa ação de forma mais frequente pode trazer mais benefícios para o Carlos, na medida em que os alunos se lembrem mais de quem ele é! [...] Então, eu acho importante haver uma conscientização, no sentido de esclarecer: “Olha, ele não tem privilégio, ele não está tendo nada mais do que ninguém aqui. As ações do colégio têm o objetivo justamente de colocá-lo em pé de igualdade em relação a vocês.” [...]. (Rogério).

O acompanhamento frequente do processo de escolarização do aluno com autismo no curso técnico integrado torna-se uma necessidade, principalmente, por se tratar de uma situação nova, para a instituição, e demandar ações diferenciadas e, em alguns casos, não rotineiras. Em suas narrativas, os professores Ricardo e Rogério demandaram o apoio, de uma equipe especializada, para a intervenção nas questões de interação social, o que, no caso da instituição pesquisada, é possibilitado pela existência do setor de acompanhamento psicossocial. Este aspecto pode ser relacionado à formação de professores. Os depoimentos desses docentes indicam que essa formação parece não aproximá-los das questões relativas à formação humana, o que dificultava a tomada de decisões e o manejo de intervenções nessas situações.

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) apontam que o processo de escolarização do público-alvo da educação especial está associado a desafios relativos às interações sociais professor-aluno e entre os estudantes. Nesse sentido, as autoras discutem a relevância das habilidades sociais dos professores na escolarização das pessoas com deficiência, considerando que a atuação docente deve promover a articulação da aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento socioemocional dos alunos, de uma forma geral, e contribuir para a melhoria das condições de convivência. Rosin-Pinola e Del Prette (2014) mencionam um conceito proposto por Del Prette e Del Prette, em 1997, e reformulado em 2008, denominado como Habilidades Sociais Educativas (HSE) que envolve 32 habilidades agrupadas em quatro categorias gerais: “estabelecer contextos potencialmente educativos”, “transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais”, “monitorar positivamente”, “estabelecer limites e disciplina” (p. 348). As autoras esclarecem que o aprimoramento das habilidades sociais educativas dos docentes pode necessitar da assessoria de especialistas nessa temática e relatam estudos que envolveram intervenções em HSE e resultaram na melhoria das condições de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Quanto à assessoria, uma proposta de intervenção do psicólogo escolar, que pode atender à necessidade de atuação no âmbito das interações sociais, consiste no modelo de consultoria colaborativa. Silva e Mendes (2012) explicam que a consultoria colaborativa é um processo que envolve uma relação de parceria entre o consultor, os educadores e os familiares, para o trabalho colaborativo de proposição de soluções e intervenções em dificuldades educacionais (KAMPWIRTH⁵⁷, 2003, *apud* SILVA; MENDES, 2012). Idol,

⁵⁷ KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003.

Nevin e Paolucci-Whitcomb⁵⁸ (2000, *apud* SILVA; MENDES, 2012) esclarecem que as dificuldades no âmbito escolar, alvo desse tipo de intervenção, são definidas mutuamente e indicam que essas práticas propiciam a melhora das competências de todos os envolvidos, inclusive das pessoas com deficiências. Silva e Mendes (2012) discutem que essa proposta de atuação do psicólogo escolar, em parceria com os educadores, familiares e outros profissionais, possibilita ações preventivas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento global desses sujeitos. Neste trabalho, os psicólogos podem auxiliar os docentes a aprimorar o manejo de comportamentos em sala de aula e o trabalho das habilidades sociais, assim como orientar os pais quanto a práticas educativas mais positivas (SILVA; MENDES, 2012). A demanda expressa por Ricardo e Rogério parece estar relacionada a uma intervenção desse tipo, que contribua para um ambiente facilitador da convivência e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Ao mesmo tempo, esta proposta de consultoria colaborativa auxilia docentes e pais a desenvolverem suas habilidades de manejo dos comportamentos que acarretam dificuldades interpessoais.

A título de exemplo, o estudo de Silva e Mendes (2012) avaliou os efeitos de um programa de intervenção, fundamentado na consultoria colaborativa escolar em associação com o modelo de Suporte Comportamental Positivo⁵⁹, com o objetivo de prevenir e minimizar problemas comportamentais, entendidos como condutas ou respostas emocionais divergentes do esperado para a faixa etária, ou em termos das normas éticas e culturais (KAUFFMAN⁶⁰, 2005, *apud* SILVA; MENDES, 2012). Destaca-se a concepção apresentada por Kauffman de que os problemas comportamentais não são considerados ações inapropriadas das crianças, mas como interações inadequadas entre estas e outras pessoas. O estudo de Silva e Mendes (2012) foi desenvolvido com alunos e professoras do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do interior de São Paulo. O desenvolvimento desse programa resultou na diminuição estatisticamente significativa de condições relativas a questões sociais, ao descumprimento de regras, à atenção, à agressividade, ao isolamento/depressão, à ansiedade/depressão. No entanto, após a aplicação desse programa, não foram observadas mudanças significativas na autoestima e no engajamento em atividades escolares.

⁵⁸ IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. Texas: Proed, 2000.

⁵⁹ O modelo de Suporte Comportamental Positivo consiste numa intervenção preventiva, fundamentada em procedimentos da análise do comportamento, com o objetivo de auxiliar o sujeito a desenvolver comportamentos sociais apropriados, por meio da mudança do ambiente social em que está inserido (CARR, 2007, *apud* SILVA; MENDES, 2012).

⁶⁰ KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8 ed. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

Apesar de ter sido implementado numa faixa etária diferenciada, o relato dessa intervenção indica uma possibilidade de atuação colaborativa entre psicólogos, docentes e familiares, no âmbito da educação profissional, que contribua tanto para interações sociais mais harmônicas no ambiente escolar quanto para o aprimoramento das habilidades dos educadores de manejo em situações comportamentais.

Dessa forma, o apoio de setores que acompanham o processo educativo aponta para a relevância de um trabalho articulado na instituição técnica federal, com a participação da família, o que foi citado pelos participantes da pesquisa como uma das práticas adotadas ao longo da escolarização de Carlos no ETI, como será abordado no próximo item.

4.3.2 Trabalho Colaborativo

O trabalho colaborativo, de acordo com Roldão (2007), não se restringe a uma atividade desenvolvida com a participação de um grupo de professores, mas se refere a uma ação articulada que envolve a interação dinâmica entre saberes específicos e processos cognitivos, possibilitando, assim, um alcance dos resultados pretendidos. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) assinalam que um dos benefícios da educação inclusiva consiste na oportunidade de planejar e conduzir o processo educativo como parte de uma equipe, o que se articula ao apontamento apresentado por Roldão (2007). Nesta perspectiva, serão discutidas algumas práticas educativas desenvolvidas na instituição técnica pesquisada que se referem a uma ação articulada entre os educadores e com a participação da família de Carlos.

A atuação colaborativa entre gestores, docentes, técnicos administrativos e os pais de Carlos foi indicada, pelos professores e pela família, como um aspecto relevante para a escolarização do aluno. Esse trabalho articulado abarcava um conjunto de ações mais específicas, com a finalidade de possibilitar a plena participação do estudante nas atividades escolares, a integração social e, conseqüentemente, sua aprendizagem no curso técnico integrado.

Como descrito no item sobre os facilitadores da escolarização de Carlos no ETI, tanto o aluno como seus pais e os professores revelaram que a existência de um suporte à prática docente na instituição colaborou para o percurso desse jovem no curso técnico. Esse apoio na condução do processo educativo ocorreu por meio da atuação integrada com setores técnico-administrativos que realizavam o acompanhamento do processo educativo. Nesse sentido, Márcio e Sara pontuaram sobre a relevância da orientação aos docentes, aos pais e aos alunos:

*Sara: Associado ao que o Márcio resumiu, por exemplo, orientar os professores [...] Isso é muito bom! Ou chegar na turma e conversar com a turma!
Márcio: Ah, isso eu esqueci de...mas é verdade, isso foi importantíssimo!*

[...] E aquela disposição da escola [...] mas me parece que, mais no corpo a corpo, é o [a entrevistada cita o setor de acompanhamento psicossocial] mesmo que está o tempo todo nos perguntando e nos orientando. E não apenas a nós, mas ao próprio Carlos e à mãe. [...] E quando eu tenho alguma dificuldade, que eu não sei contornar, eu vou correndo lá no [a entrevistada cita o nome da profissional que atua no setor de acompanhamento psicossocial], porque eu realmente, às vezes, eu também fico angustiada: “o que eu posso fazer em tal situação?” (Sara).

A possibilidade de compartilhar percepções, experiências e construir coletivamente as práticas educativas, durante a escolarização de Carlos, foi citada pelos docentes como um aspecto essencial para viabilizar o progresso do estudante no curso técnico integrado. Nesse trabalho articulado, participaram os gestores, os professores, os representantes dos setores de acompanhamento psicossocial e pedagógico e o núcleo de acessibilidade da instituição, como indicam as narrativas:

Houve outras ações que fizemos também: as reuniões frequentes com [a entrevistada cita o setor de acompanhamento psicossocial] e o [...] [o entrevistado cita o nome do núcleo de acessibilidade da instituição]. O que eu achei que foi muito importante para poder gerar um plano de estudos, ou uma esquematização, para tentar otimizar o aprendizado dele na escola! (Rogério).

Eu acho que a escola forneceu muitos espaços e ferramentas, mesmo, para conseguirmos lidar com essa situação, de uma forma mais saudável, mais tranquila, que não fosse assim, dolorosa, nem para a gente, nem para o Carlos. [...] Das ações do [a entrevistada cita o nome da instituição técnica] como um todo, eu acho que a mais importante foi a disponibilidade da conversa com a equipe de professores, do [a entrevistada cita o setor de acompanhamento psicossocial e do núcleo pedagógico] de promover, às vezes, reuniões para esclarecer alguma coisa, para compartilhar experiência. Eu acho que, se eu não tivesse o apoio do [a entrevistada cita o nome do setor de acompanhamento psicossocial], quando eu tenho dúvidas, de poder passar na sala do pessoal e marcar com alguém um horário, ou de falar com outros professores, compartilhar experiência, teria sido muito mais difícil para mim [...]. (Júlia).

Márcio: É, a atenção do [o entrevistado cita o nome do setor de acompanhamento psicossocial] não precisa nem de falar. Sem isso, ele teria saído da escola, essa é a realidade. Mesmo que a gente esteja sendo capacitado, com o dia a dia, com as informações que chegam para nós, mas só o trabalho que o [o entrevistado cita o nome do setor de acompanhamento psicossocial] faz, de pesquisar e conversar com a mãe, de ouvir o Carlos, de ouvir todos os lados ali, compilar aquilo e trazer pra gente da melhor maneira, isso daí num...

Sara: Eu acho que é a chave!

Márcio: É a chave! Isso daí num tem condição de ficar sem.

Sara: É, tem que ter uma equipe que realmente procure e consiga essa articulação [...].

Outra estratégia que envolveu uma articulação, referente ao gerenciamento da vida escolar de Carlos, consistiu no estabelecimento de uma comunicação direta entre os docentes e os pais para que o estudante tivesse um suporte na condução dos compromissos escolares.

Dessa maneira, os professores comunicavam aos pais sobre aspectos da situação escolar, como, por exemplo, sobre tarefas escolares e atividades avaliativas. Do mesmo modo, os pais podiam estabelecer um contato direto com os docentes, para solicitar informações e tratar de questões relativas à escolarização do filho, como relatou Maria em sua narrativa:

Então, eu acho que está tendo uma evolução. Muito interessante essa evolução! No primeiro momento, o que a escola fez? Primeiramente, estabeleceu um contato entre mim e alguns professores, quando existia uma necessidade de um maior entrosamento, para que eu tomasse ciência de qual era a necessidade do Carlos, e também repassasse para o professor como lidar com essas situações. Nesse aspecto, [...] eu percebi que os professores foram muito abertos em mudar estratégias, em sair um pouco da rotina, por exemplo, em relação à data de entregar alguma coisa. Eles começaram a ser bem flexíveis com o Carlos nas questões em que demandavam maior flexibilidade. Eu não encontrei nenhum professor que teve essa dificuldade [...]. (Maria).

Além dessa comunicação direta, a mãe ressaltou, em seu depoimento, que percebeu uma atitude flexível dos professores na condução das atividades de ensino, por eles considerarem as particularidades de Carlos. Nesse sentido, Maria citou que os docentes propiciavam a oportunidade de redefinição dos prazos de entrega de atividades avaliativas, em determinadas situações, tendo em vista a limitação do aluno em organizar seus compromissos escolares. Diante dessa dificuldade de planejamento e organização, Ricardo mencionou que, ao enviar uma comunicação aos estudantes sobre questões escolares, também encaminhava essa informação para Maria e Luiz, estratégia que foi adotada por outros professores:

Você marcava prova, mas ele se esquecia da prova. Então, eu acabei adotando uma estratégia que era a seguinte: eu mandava por e-mail para os meninos, mas sempre enviava para a mãe dele, como cópia, porque ela o ajudava a se organizar. (Ricardo).

Outra perspectiva sobre essa comunicação entre a família e os educadores foi revelada pela professora Luana que buscou estimular Carlos a resolver seus compromissos escolares de forma autônoma, mas adotando uma flexibilidade, ou seja, possibilitando novas oportunidades, caso ele demonstrasse dificuldade em cumprir os prazos ou outras exigências relativas à disciplina:

A mãe entrava muito em contato, por e-mail; o pai também, mandava mensagem perguntando e, numa reunião, eles pediram que eu mandasse tudo que fosse pedido para o Carlos. Eu mandei uma vez e, depois, pedi a eles que confiassem, que o Carlos ia fazer, sem essa intervenção deles. Que, aos pouquinhos, eles fossem dando essa autonomia para o Carlos, porque eu senti também uma certa ansiedade dos pais em sustentar essa forma de apoiar. E disse a eles: “Olha, se ele não fizer, eu garanto a vocês que ele terá nova oportunidade para fazer, mas vamos ver como é que ele responde a isso!” E eles foram, aos poucos, dando essa liberdade para ele. Mas a mãe mandava muita mensagem e dava retorno, mesmo: “Ele está fazendo essa atividade que você pediu”. Ela falava: “Tem esse texto aqui que eu achei”. Acho que ela até estudava junto com ele! Eu falava: “Ah, ótimo! Isso!” Então, eles tinham essa conexão. (Luana).

Como se pode observar no relato desta docente, a concepção de estimular a autonomia do aluno não era compreendida como um impedimento em manter a comunicação direta com os pais de Carlos. Ademais, a professora destacou o engajamento da mãe no acompanhamento da vida escolar do filho, como já discutido anteriormente. A interlocução com a família é preconizada na Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2013), no sentido de possibilitar a compreensão dos avanços e dos desafios vivenciados na escolarização, assim como da interferência de fatores extraescolares. Os depoimentos dos pais, dos docentes e o relatório do setor de acompanhamento psicossocial indicam que a participação da família foi viabilizada não só pela comunicação direta entre estes e os professores como também por reuniões escolares, contatos frequentes para compartilhamento de questões sobre a vida escolar do aluno e nos momentos de proposição de ações educativas.

Tendo em vista as experiências relatadas, observa-se que o trabalho colaborativo na instituição técnica envolveu o compartilhamento de experiências, proposições coletivas das ações educativas, a interlocução com a família e o suporte à prática docente, pelo setor de acompanhamento psicossocial e pelo núcleo pedagógico.

Esses dados permitem inferir que essa atuação articulada consistiu no caminho encontrado pela instituição técnica federal para assegurar a acessibilidade do processo de escolarização de Carlos no ETI, com a estrutura e os recursos disponíveis na escola, visto que não contavam com serviços da educação especial, previstos na legislação. Como descrito anteriormente, a legislação preconiza sobre a obrigatoriedade de oferta dos serviços de educação especial na rede regular de ensino para os alunos com TEA (BRASIL, 2012b), o que abrange o AEE e outros serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Por conseguinte, a análise dos depoimentos indica que a instituição buscou promover a acessibilidade, por meio das ações construídas coletivamente e concretizadas pelas diversas áreas envolvidas no processo educativo. Tanto a identificação das habilidades e necessidades quanto a proposição de ações foram realizadas de forma compartilhada entre gestores, docentes, setor de acompanhamento psicossocial, núcleo pedagógico e a família do aluno, além da assessoria do núcleo de acessibilidade da instituição. Nesse aspecto, diante da ausência do AEE na instituição, esses setores assumiram essa atribuição, de forma articulada e, de uma forma geral, com resultados favoráveis à escolarização do estudante.

A importância da articulação no trabalho educativo é ressaltada por Souza (2009), ao discutir a atuação do psicólogo no âmbito dos sistemas educacionais. A autora explica que a queixa escolar deve ser compreendida como ponto de partida de uma ação compartilhada na

escola, entre todos os setores envolvidos na escolarização, por meio de uma análise coletiva dos diferentes discursos e processos educativos presentes na instituição.

O trabalho colaborativo também foi mencionado nos estudos Honnef (2013), Bezerra (2018) e Goularte (2018) como uma das estratégias que se mostraram efetivas na educação profissional de pessoas com deficiência. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) citam achados na literatura sobre os resultados positivos da colaboração entre professores, pais e outros profissionais, por promover o apoio mútuo, a responsabilidade compartilhada e proposições criativas na resolução dos entraves educacionais (WOOD⁶¹, 1998; FEDERICO; HERROLD; VENN⁶², 1999, *apud* MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). As autoras explicam que esse trabalho articulado pode ser implementado por meio do ensino colaborativo e da consultoria colaborativa, a qual foi descrita no item anterior deste capítulo. O ensino colaborativo, também denominado de coensino, consiste na atuação conjunta do professor regular e do professor de educação especial em sala de aula, quando ambos planejam, instruem e avaliam o processo educativo de uma turma heterogênea (MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011).

O estudo de Freire (2007) também contribui para o entendimento da atuação integrada entre os educadores e com a participação da família, na instituição técnica pesquisada. Ao analisar o trabalho articulado entre o professor regular e o professor bibliotecário em Portugal, a autora esclarece que o conceito de colaboração pressupõe características, tais como a interdependência de objetivos entre os parceiros, o caráter voluntário da participação, a paridade, o respeito mútuo, a confiança nas relações cooperativas, o compartilhamento de recursos, decisões e responsabilidades entre os colaboradores. Freire (2007) pontua que fatores como o tempo disponível para trabalhar em conjunto, o apoio dos gestores, a cultura escolar e questões relacionais podem facilitar ou limitar as ações colaborativas. Aspectos como a falta de uma concepção comum sobre a atuação articulada, a indisponibilidade de tempo, além da inexperiência com ações colegiadas podem dificultar as práticas de colaboração (HARGREAVES⁶³, 1998, *apud* FREIRE, 2007). Dentre as vantagens dessa forma de trabalho, a autora cita o apoio para o enfrentamento de eventuais dificuldades, a oportunidade de aprendizagem profissional, a melhoria das práticas educativas e da capacidade de reflexão.

⁶¹ WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

⁶² FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

⁶³ HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

Tendo em vista esses apontamentos, infere-se que, na instituição pesquisada, os educadores, contando com o envolvimento dos pais de Carlos, desenvolveram um trabalho colaborativo, a partir do objetivo comum de favorecer a escolarização do estudante no ETI. Para tanto, foram compartilhadas decisões, responsabilidades e proposições de práticas educativas. A articulação de diferentes perspectivas na construção e na implementação dessas ações, contando com a participação dos gestores, e o apoio mútuo proporcionado por essa parceria parecem ter impactado positivamente o processo educativo de Carlos no curso técnico integrado, segundo os relatos dos pais e dos docentes da instituição técnica federal.

Dessa forma, os dados desta pesquisa indicam que o processo educativo de Carlos foi favorecido por ações adotadas pela instituição técnica, dentre as quais destacam-se as intervenções realizadas junto aos alunos, o suporte à prática docente, a interlocução constante com a família, a reflexão e a proposição compartilhada de ações educativas. Essa articulação no processo de escolarização também contribuiu para a proposição de uma estratégia que foi considerada essencial para o progresso de Carlos no ETI, a flexibilização curricular, que será discutida a seguir.

4.3.3 Flexibilização curricular

A flexibilização curricular⁶⁴ consiste em uma das medidas educacionais previstas na legislação brasileira, relativas à alteração, dinamização e ampliação do currículo, com o intuito de atender as demandas específicas dos estudantes e promover a escolarização de todos os alunos (ARANHA, 2006). A LDBEN (1996), no inciso I do artigo 59, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar ao público-alvo da educação especial: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Os parâmetros curriculares nacionais também se referem às adaptações no currículo como necessárias para a adequação das práticas pedagógicas no sentido de garantir as condições de aprendizagem aos estudantes (BRASIL, 1997). Nesse sentido, Tavares Silva (2015) esclarece que o currículo do ensino básico deve proporcionar que a aprendizagem seja significativa, integrada, diversificada e socializadora, assegurando o direito ao sucesso escolar.

⁶⁴ Neste trabalho, os termos flexibilização, adequação e adaptação curricular serão adotados de forma indiscriminada, referindo-se ao significado mais geral de alterações implementadas no âmbito do currículo, com o objetivo de promover as condições de aprendizagem aos alunos.

Portanto, as premissas que orientam essas flexibilizações estão fundamentadas na implementação de propostas educativas adequadas às particularidades dos alunos e aos ritmos de aprendizagem (TAVARES SILVA, 2015). Nesse tocante, Costa e Rodrigues (2018) pontuam que a flexibilização curricular pode favorecer a escolarização de todos os estudantes, ao reconhecer a diversidade quanto aos ritmos de aprendizagem, contrapondo-se ao planejamento homogêneo e padronizado. Os autores ressaltam que a adoção de conteúdos e métodos mais acessíveis deve envolver todos os alunos, não só aqueles com deficiência, o que exige conhecer as especificidades dos estudantes e o saber que já possuem sobre a realidade que vivenciam.

Quanto às diretrizes governamentais, o volume 4 da série “Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação/MEC (2006), indica que a adequação curricular pode ocorrer no âmbito do projeto político-pedagógico, do currículo desenvolvido na sala de aula e, caso estritamente necessário, aplicada ao aluno, individualmente, de forma mais ou menos significativa (ARANHA, 2006). As adequações curriculares de pequeno porte consistem em ajustes no currículo, realizados pelo professor, no momento de planejamento das atividades pedagógicas, podendo ser classificadas como:

- Adequações organizativas: referem-se ao tipo de agrupamento dos alunos, à organização didática da aula, do espaço e do tempo previsto para o desenvolvimento das atividades escolares;
- Adequações dos objetivos e conteúdos: relacionam-se à priorização de objetivos e sequência de conteúdos, ao reforço da aprendizagem e à eliminação de conteúdos secundários;
- Adequações avaliativas: tratam da modificação de técnicas e instrumentos de avaliação;
- Adequações nos procedimentos didáticos e no processo de ensino e de aprendizagem: referem-se à modificação dos métodos de ensino, utilização de atividades complementares, adaptação de materiais, atividades alternativas, alteração do nível de complexidade e do nível de abstração, e a introdução de tarefas prévias que possibilitem a preparação para a aprendizagem de novos conteúdos;
- Adequações na temporalidade: relacionam-se à alteração no tempo para o alcance de objetivos e para o desenvolvimento de atividades.

Em situações de dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, o referido documento (ARANHA, 2006) ressalta a necessidade de se adotarem outras medidas de

adequação curricular, tais como a introdução de objetivos/conteúdos complementares ou alternativos, a eliminação de objetivos/conteúdos básicos que ultrapassem as condições do aluno, a introdução de métodos específicos, a adequação dos procedimentos avaliativos aos objetivos e conteúdos definidos e, por fim, o ajuste dos tempos escolares ao ritmo do estudante e às suas particularidades. Em situações de impossibilidade de alcance dos objetivos, conteúdos e de componentes do currículo regular, em virtude de condições específicas do estudante, está prevista a implementação de alterações significativas e extremas do currículo que possibilitem atender às demandas desses sujeitos, o que foi denominado como Diversificação Curricular (ARANHA, 2006).

Tendo em vista estas orientações, a instituição técnica pesquisada adotou a flexibilização da temporalidade curricular, no âmbito da organização escolar, bem como adaptações das avaliações realizadas pelos docentes das disciplinas, com o objetivo de tornar o ensino acessível às especificidades de Carlos. Heredero (2007) explica que as mudanças quanto à temporalidade curricular e das adaptações das avaliações consistem em possibilidades que não afetam substancialmente os elementos básicos do currículo, tais como objetivos, conteúdos e critérios de avaliação considerados essenciais. O autor esclarece que as adequações de pequeno porte modificam a forma de acesso ao currículo, referindo-se ao como e quando se ensina, e como se avalia.

Na dimensão da temporalidade, a flexibilização curricular pode abranger o tempo disponibilizado para um conteúdo ou alcance de um objetivo, para a realização de uma avaliação, dentre outros; e as adequações das avaliações referem-se a mudanças em termos dos procedimentos adotados na verificação da aprendizagem (HEREDERO, 2007). Valera (2015) explica que adaptações mais significativas quanto à temporalidade do currículo podem envolver mudanças no tempo de permanência do estudante em uma série, com o fracionamento e sequenciação de objetivos e conteúdos, conforme os parâmetros curriculares nacionais.

Na escolarização de Carlos no ETI, a flexibilização quanto à temporalidade da matriz curricular consistiu em elaborar um cronograma de disciplinas anual, com um número menor de matérias, e em possibilitar a progressão no curso por disciplina, e não por série, com o intuito de reduzir a carga horária do curso a cada ano, conforme indicam os depoimentos dos docentes, de Maria e os dados do relatório do setor de acompanhamento psicossocial. Essa intervenção também teve o objetivo de valorizar os avanços do aluno no processo educativo.

Esta mudança curricular foi proposta no início de 2017, ou seja, no segundo ano letivo de Carlos no curso técnico integrado. Sendo assim, no primeiro ano letivo no ETI, o estudante

cursou todas as disciplinas previstas, de forma regular, juntamente com os demais alunos que ingressaram no curso da área de informática, no início de 2016. Segundo os dados do boletim escolar, ao final do primeiro ano, o aluno obteve aprovação em todas as disciplinas de formação geral, mas foi reprovado nas duas disciplinas técnicas de informática. De acordo com as normas acadêmicas da instituição pesquisada, com esse resultado, Carlos estaria reprovado no primeiro ano do curso técnico integrado e precisaria repetir todas as disciplinas dessa série. No entanto, com a adoção da flexibilização da temporalidade do currículo, o estudante pôde iniciar algumas disciplinas de formação geral, do segundo ano do curso, em 2017, e, ao mesmo tempo, cursar novamente as duas disciplinas técnicas do primeiro ano, nas quais fora reprovado. Como explicado anteriormente, também foi proposta uma redução do número total de disciplinas a serem cursadas por Carlos, a cada ano letivo, limitando a carga horária anual do curso, com o objetivo de propiciar maior tempo de estudos extraclasse, nas monitorias individuais, ou em casa, como também para outras atividades não relativas à escola, inclusive possibilitar que o aluno tivesse tempo livre em sua rotina.

Desse modo, a matriz curricular do curso técnico integrado foi mantida, mas flexibilizada na dimensão da temporalidade, o que possibilitou a Carlos cursar as disciplinas previstas com um ritmo diferenciado. A respeito do planejamento anual do currículo para o estudante, o professor Rogério destacou que esse processo foi feito de forma colaborativa, contando com a participação da família:

Eu achei que a escola teve um papel muito importante, nesse caso, ao conseguir conciliar o interesse de todas as partes, na flexibilização da grade. Por exemplo, foi muito importante ter chamado a família e conversarmos com os pais, quando montamos a grade. (Rogério).

A professora Júlia explicou que a elaboração do cronograma de cumprimento da matriz curricular para o aluno foi realizada de forma cautelosa, avaliando diversos aspectos como, por exemplo, a necessidade de estabelecer uma sequência contínua dos conteúdos de algumas disciplinas entre os anos letivos:

E foi tudo pensado com muito cuidado, não foi uma escolha aleatória, não foi assim: “Vamos colocar matemática? Está bem! Física? Está bem! Português?”. Não, foi pensado junto: “O conteúdo de matemática do terceiro ano é assim, então, não vale a pena interromper e deixá-lo um ano sem ter matemática, ou de Física, ou de Português, ou de qualquer outra disciplina. Acho que essa flexibilidade no currículo dele foi uma estratégia muito boa! (Júlia).

Os dados registrados no relatório do setor de acompanhamento psicossocial revelaram que participaram, desse planejamento curricular, a vice-direção, os docentes e representantes do setor de acompanhamento psicossocial e do setor pedagógico e os pais do aluno. Desse

modo, ao invés de cursar as disciplinas com a temporalidade prevista na matriz curricular, Carlos cursou sete disciplinas no ano de 2017, sendo cinco de formação geral, referentes ao segundo ano do curso, ao mesmo tempo em que repetiu as duas disciplinas técnicas nas quais fora reprovado, relativas ao primeiro ano do curso da área de informática. No terceiro ano do aluno no curso técnico integrado, em 2018, foi elaborada uma nova proposta, com disciplinas relativas ao segundo e ao terceiro anos, dando continuidade à estratégia de redução do número de matérias cursadas simultaneamente. No ano de 2018, o estudante cursou três disciplinas de formação geral e três da área técnica. É importante esclarecer que, para possibilitar que o aluno cumprisse o currículo com uma temporalidade específica, esse planejamento individualizado envolveu a inserção de Carlos em disciplinas de formação geral cujas turmas eram de outros cursos técnicos, por compatibilidade de horários.

No quadro a seguir, descreve-se a relação das disciplinas cursadas, a cada ano letivo, por Carlos, conforme a referida proposta de flexibilização curricular, como indicam os dados do boletim escolar do aluno:

Quadro 11 – Relação das disciplinas cursadas pelo aluno com TEA no ETI, por ano letivo

(continua)

Disciplinas/Ano letivo	2016	2017	2018
Formação geral	Física I/ Laboratório de Física	Física II/ Laboratório de Física	
	Educação Física I	Educação Física II	Educação Física III
	Biologia I	Biologia II	
	Língua Estrangeira I	Língua Estrangeira II	
	Língua Portuguesa e Literatura		Língua Portuguesa
	Geografia		
	Química Geral I		
	Matemática I	Matemática II	Matemática III
	Sociologia		
	Artes I		
	Tecnologia de Materiais		

(conclusão)

Disciplinas/Ano letivo	2016	2017	2018
Formação específica	Programação ⁶⁵	Programação	Dados
	Sistemas I	Sistemas I	Sistemas II
			Laboratório de Sistemas II

Fonte: Boletim escolar do aluno com TEA na instituição técnica federal (2016-2018).

Quanto ao benefício decorrente da redução da carga horária escolar anual, Maria avaliou que a implantação dessa medida permitiu que o filho revisasse os conteúdos trabalhados nas disciplinas, considerando o tempo que Carlos necessitava para processar as informações, o que ressaltou ser imprescindível para o seu aprendizado:

*O Carlos precisa revisar. Se ele não tiver tempo para revisar, ele não sedimenta o conhecimento. Então, é uma relação de causa e efeito: “se eu estudo e reviso, eu sedimenta e aprendo. Se eu estudo, assisto a aula e não reviso, eu não aprendo”. Então, por exemplo, sabemos que alguns alunos assistem aula e gravam, não precisam ficar revisando. O Carlos não é desse tipo. **Ele aprende muito por repetição.** Ele precisa rever, fazer de novo, tornar a fazer. Ele tem dúvidas ao longo do processo de exercícios, por exemplo. “Aprendeu essas coisas, agora vamos fazer as provas, os testes. Vamos ver se você conseguiu aprender um pouco!” Vamos fazer perguntas em cima disso. Nós lemos o texto e fazemos a pergunta: “O que você entendeu, meu filho?” Em um primeiro momento, ele te dá uma resposta muito concisa. Você fala um montão de coisas e ele fala três, quatro palavras, então, você diz: “não, mas tem mais coisa”, e vai explorando, e ele vai construindo o conhecimento. Então, diminuir a quantidade de matérias é fundamental para ele ter tempo... (Maria) (grifo nosso).*

Após a mudança da proposta curricular, Carlos costumava utilizar os horários vagos entre as aulas para fazer as atividades extraclasse, ou para estudar os conteúdos das disciplinas, conforme o depoimento de Maria. A mãe explicou que a possibilidade de fazer as tarefas escolares e estudar, somente durante o dia, aproveitando os horários livres entre as aulas, tornava viável o estudo extraclasse para o filho. Segundo Maria, o aluno fazia uso de medicação, para melhorar sua atenção e aprendizagem, que o deixava mais alerta. Portanto, caso o estudante tivesse que fazer suas tarefas escolares após as aulas, que terminavam ao final da tarde, teria que utilizar essa medicação à noite, o que prejudicaria o seu sono.

De modo semelhante ao entendimento da mãe de Carlos, os docentes percebiam que a flexibilização quanto à temporalidade do currículo acarretou resultados positivos no processo

⁶⁵ Os nomes específicos das disciplinas técnicas cursadas por Carlos não serão citados para manter o anonimato da instituição pesquisada. Dessa forma, a denominação dessas disciplinas, adotada neste trabalho, faz apenas menção às áreas de conhecimento às quais se referem.

de escolarização do aluno, tendo em vista sua necessidade de um tempo maior para a aprendizagem dos conteúdos e suas dificuldades em organizar os compromissos escolares:

Eu achei importante essa questão da flexibilização da disciplina, porque, quando você cria uma grade para qualquer aluno, você assume que ele vai dar conta de fazer aquilo, com as horas que ele tem disponíveis. Mas as horas do Carlos são de uma grandeza diferente das horas dos demais alunos. Então, acho que nada mais justo do que flexibilizar! (Rogério).

Na verdade, pela dificuldade de coordenação do tempo, se não tivesse feito isso, não é que ele não daria conta da disciplina, mas não conseguiria organizar tantos compromissos! (Ricardo).

Eu acho que foi uma boa fazer isso, porque estudar todas as disciplinas já é difícil para os outros alunos e, para o Carlos, a dificuldade deve ser maior. Eu acho que o ajudou demais! (Julia).

Conforme pontuaram os pais e os docentes, a contribuição da flexibilidade, quanto ao momento de cumprimento dos elementos curriculares, parece ter propiciado uma adequação da temporalidade escolar à necessidade de Carlos de um tempo maior para processar as informações, tendo em vista as particularidades da sua aprendizagem. Como discutido anteriormente, uma das formas de se explicar essas especificidades relaciona-se à tendência de algumas pessoas com TEA a focar mais nos detalhes e de manifestar dificuldade de integrá-los no aspecto mais global (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013; SCHNEIDER; VELASQUES, 2014). Do mesmo modo, outro aspecto que pode estar relacionado ao ritmo do processo de aprendizagem de Carlos diz respeito ao comprometimento das Funções Executivas e sua repercussão no planejamento, organização e execução de ações e na perseverança em determinados caminhos escolhidos pelo aluno na resolução de atividades escolares (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013).

Além da flexibilização da temporalidade do currículo, outra estratégia implementada pela instituição técnica, ao longo do processo educativo de Carlos, refere-se à adequação das avaliações. Os docentes descreveram que, uma vez que os educadores compreenderam melhor as dificuldades de interpretação do estudante, as avaliações foram modificadas. Estas adaptações consistiram em fragmentar os enunciados com mais de um questionamento, e utilizar perguntas mais diretas e objetivas, evitando o uso de linguagem conotativa. Portanto, o conteúdo avaliado permaneceu o mesmo em relação aos demais alunos, sendo alterada a formulação das questões para propiciar a compreensão por parte de Carlos:

Então, eu comecei a fazer a avaliação separada para ele, mas não mudando a questão, eu dividia a questão: Letra A – Escreva equação que modela a situação; Letra B – Represente essa situação segundo tal, tal e tal. E, aí, melhorou um pouquinho, mas, nos conteúdos que eram muito abstratos, [...] em que ele tinha que dar um sentido para aquele problema, o Carlos tinha muita dificuldade! (Júlia).

Nas atividades individuais, eu adotei a mesma lógica da Júlia, eu dei uma prova para ele que era igual à prova dos outros alunos e ele foi muito mal! Foi quando conversamos, depois do primeiro trimestre, e chegamos à seguinte conclusão: “Vamos tentar adotar uma estratégia específica para ele! Vamos fazer uma prova própria para ele que é mais direta e envolvendo menos analogias! Ao invés de dar um cenário amplo para o problema para ele tentar desenvolver a solução, vamos pedir para ele simplesmente resolver o problema [...]”. Depois que adotamos essa estratégia, o desempenho dele melhorou razoavelmente! [...] Ele tinha muita dificuldade em tentar extrair qual problema ele precisava resolver, a partir do enunciado da questão [...].(Rogério).

Mas é assim, pegar um problema e dividi-lo em pequenas tarefas: "faz essa micro tarefa, agora". Colocar como se fossem comandos, mesmo! "Então, faça isso!" O Carlos é muito bom em fazer tarefas e tem muita dificuldade em abstrair quais tarefas precisam ser feitas pra resolver o problema. Então, nas provas dele, eu cobrava exatamente os mesmos conceitos que eu cobrava dos outros alunos, mas o jeito que eu pedia no enunciado era diferente pra ele. (Márcio).

Quanto a esse aspecto, pode-se entender que a adequação das avaliações favoreceu a compreensão do aluno, ao considerar sua tendência em focar em partes das questões e dificuldade em interpretar os enunciados. A esse respeito, Gomes e Souza (2013) relatam estudos que indicam que as pessoas com TEA apresentam um “controle restrito de estímulos”, mantendo o foco da atenção em algum detalhe, e demonstrando dificuldades em considerar o todo, mas sugerem que essa habilidade pode ser aprendida (MAGUIRE *et al.*⁶⁶, 1994, *apud* GOMES e SOUZA, 2013, p. 304). As autoras explicam que os educadores podem adotar estratégias simples, para auxiliar o aluno a perceber os estímulos, tais como: ensiná-lo a fazer marcações visuais do que precisa observar, organizar os elementos textuais de maneira explícita, dar orientações verbais para que o estudante observe os aspectos relevantes da tarefa. Além disso, segundo as autoras, o docente pode evitar usar estímulos distratores, que não são essenciais para a atividade proposta. O uso de instruções diretas, evidentes e lógicas, assim como o emprego, na tarefa, de estímulos visuais e de assuntos de interesse do aluno podem auxiliar no processo de aprendizado e na realização das atividades escolares pelos sujeitos com TEA (GOMES; SOUZA, 2013).

Os docentes que adotaram essa adequação das avaliações entenderam que houve um avanço no desempenho do estudante, como indicado nas narrativas anteriores. Maria também revelou que essas modificações na formulação das questões possibilitaram que Carlos identificasse as perguntas que precisava responder:

O que acontece é que, quando você coloca três questionamentos em uma mesma pergunta, o Carlos tem uma tendência a não conseguir perceber que, dentro daquela pergunta, tem três. Então, às vezes, ele responde uma ou duas. Mas é muito

⁶⁶ MAGUIRE, R. W.; STROMER, R.; MACKAY, H. A.; DEMIS, C.A. Matching to complex samples and stimulus class formation in adults with autism and young children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 24, 753-772, 1994.

difícil ele responder as três. Já aconteceu do professor separar as perguntas para ele, quer dizer, colocar a pergunta: 1a, 1b e 1c, enquanto para todo mundo tem a pergunta 1 com três questionamentos. É importante para o Carlos! Porque, aí, ele não deixa de responder nenhuma questão. (Maria).

Os dados do boletim escolar corroboram a percepção de progressos do desempenho de Carlos, após a adoção da flexibilização curricular, juntamente às demais estratégias. Ao final de 2016, ano em que ingressou no ETI, o aluno cursou 11 disciplinas e foi aprovado em todas aquelas referentes à formação geral, sendo reprovado nas duas matérias técnicas do curso da área de informática, como relatado anteriormente. No ano de 2017, após a implementação da flexibilização do currículo, o estudante foi aprovado em todas as sete disciplinas cursadas, sendo que duas eram as matérias técnicas nas quais havia sido reprovado no ano anterior. Em uma dessas disciplinas técnicas, a aprovação de Carlos ocorreu após participar da recuperação final. Em 2018, o aluno cursou cinco disciplinas e foi aprovado em quatro, dentre estas, duas eram da área técnica, mas foi reprovado em outra disciplina da área de informática.

Ao analisar a média aritmética das notas das disciplinas nas quais o aluno foi aprovado, por ano letivo, observa-se um aumento progressivo do desempenho escolar, visto que, em 2016, 2017 e 2018, o cálculo dessa média resultou nos seguintes valores, respectivamente: 65,1; 71,7 e 78,3. Algumas notas referentes às disciplinas em que Carlos foi reprovado não estavam registradas no boletim escolar e, por este motivo, só foram incluídas, nesse cálculo, as matérias nas quais ele obteve aprovação. A respeito da reprovação na disciplina técnica, em 2018, o estudante e seus pais mencionaram dificuldades relativas à monitoria individualizada que serão narradas no próximo item.

O professor Rogério apontou que a introdução de assuntos de interesse do aluno nas questões propostas parece ter funcionado como um elemento motivador para Carlos nas avaliações:

Outra coisa que funcionou muito bem também foi tentar injetar elementos que fazem parte do contexto em que ele transita muito. Houve uma prova que até hoje eu não me esqueço. Por acaso, uma das questões era sobre o Chaves, e ele ficou falando disso comigo por três semanas: “Nossa, não acredito que você deu uma questão sobre o Chaves, eu adoro o Chaves”! Eu acho que ele até se esforçou mais para tentar resolver! [...] Então, eu achei que foi um retorno muito positivo! [...] acho que o valoriza e pode servir como um agente motivador para ele, durante a resolução dos exercícios. [...]. (Rogério).

Além dos aspectos já descritos, a flexibilização também previa a disponibilização de tempo adicional para a realização das avaliações, alternativa que Carlos nem sempre utilizava. A professora Sara contou que o estudante somente recorria a esse tempo quando avaliava que poderia resolver as questões:

Ele pede mais tempo, quando ele sabe que precisa mesmo de mais tempo, porque ele dá conta de um problema que está ali formulado, mas que ainda não encarou na prova. [...] E, quando ele realmente sabe que não tem como dar conta, ele entrega a prova. Não pede. Mesmo que você insista: “Mas, Carlos, lembre-se que você tem um tempo, por direito”. Ele é tão objetivo nesse momento, tão honesto, que ele expressa isso com muita clareza: “Não, professora, dessa vez, mesmo com tempo, não vai adiantar.” (Sara).

Diferentemente, o professor Márcio relatou que o aluno não costumava utilizar o tempo adicional nas avaliações da disciplina técnica na qual lecionava e, nas poucas vezes que o fez, não conseguiu resolver as questões. O docente avaliou que isto pode ter decorrido em virtude da característica da disciplina, que demanda o pensamento abstrato, uma das limitações apresentadas por Carlos:

No caso da informática, todas as vezes que ele usava, não saía mais nada, não! Eu acho que é justamente a natureza do que está sendo pedido. Às vezes, ele sentia que poderia, mas ele não conseguia, mesmo com o tempo extra [...] Então, ele não costumava fazer uso desse tempo e, nas vezes que fazia, não adiantava muito, não. (Márcio).

Ainda a respeito da adequação das avaliações, o professor Rogério expôs um questionamento sobre a possibilidade de tais modificações limitarem o desenvolvimento das habilidades do aluno:

[...] não sei o que seria melhor. [...] você simplifica e direciona a prova, por compreender a limitação dele e tenta, de certa forma, colocá-lo em igualdade de condições com relação aos demais alunos, mas até que ponto isso realmente é benéfico para ele, a longo prazo? [...] faz parte da formação do técnico em informática entender isso. Então, você está tirando a oportunidade dele aprender nesse formato, [...]. Eu acho que você chega num ponto em que pensa o que vai pesar mais: [...] você vai pesar o pragmatismo e reconhecer a limitação dele, ou “Não, a gente vai tentar, em todas as hipóteses, fazê-lo passar pelas mesmas experiências que os demais alunos estão passando, porque isso é importante para a formação dele”! Então, eu não sei, não sei qual é a decisão. Eu optei por reconhecer a limitação e adaptar a prova para ele [...], pois, no contexto da disciplina, seria mais benéfico! (Rogério).

Em sua problematização, o professor Rogério explicitou a complexidade da construção de um processo de escolarização acessível a todos os alunos. A dificuldade expressada pelo docente em seu depoimento pode ser relacionada ao que Gimeno Sacristan⁶⁷ (2003), *apud* Mendes, Silva e Pletsh (2011), discute. Para o autor, o risco da unidade do currículo comum pode levar a uma homogeneização não democrática e, por outro lado, o perigo da diferenciação pode acarretar em desigualdade no processo educativo.

Na literatura científica, a flexibilização curricular é um tema controverso. Oliveira e Machado (2007) relatam que há concepções de que o currículo único promove a exclusão dos

⁶⁷ GIMENO SACRISTÁN, J. *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa, 2003.

alunos com dificuldades de aprendizagem e, em outra perspectiva, há autores que não acreditam na possibilidade de adaptação, considerando que a grande diversidade de características dos estudantes exigiria a elaboração de múltiplos currículos. No primeiro grupo, podemos destacar, de modo geral, os trabalhos de Glat e Blanco (2007) e de Pletsh (2009), e, no segundo grupo, as produções de Mantoan (2003) e Garcia (2006).

Pletsch (2009) considera que a adequação curricular, enquanto uma possibilidade de reestruturação do currículo nacional prescrito, é um avanço, visto que, anteriormente, o currículo endereçado a pessoas com deficiência era totalmente diferente dos demais. Glat e Blanco (2007) entendem que adaptar consiste em modificar estratégias e recursos para promover a participação dos alunos no processo educativo, por isso, não significa um empobrecimento curricular.

No entanto, Garcia (2006) questiona a adequação do currículo, por entender que pode significar uma restrição, ao público-alvo da educação especial, do acesso a conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo em vista a possibilidade de excluir objetivos e conteúdos básicos do processo e limitar a aprendizagem de acordo com as condições individuais do aluno. Nesta perspectiva, Tavares Silva (2015) discute que as adaptações que envolvem a redução do currículo, como aquelas que o simplificam em termos de objetivos mínimos, podem dar a impressão de favorecer a aprendizagem desses alunos, mas, a médio e longo prazos, implicam em exclusão.

Ao analisar a proposta de educação inclusiva para pessoas com deficiência, Garcia (2006) pontua que o discurso da diversidade pode abranger uma concepção de busca de possibilidades de desenvolvimento humano, ou um modo diferenciado de percurso na educação básica. Na percepção da autora, a adoção de métodos e recursos diferenciados pode ampliar a prática pedagógica, mas a limitação de objetivos e conteúdos, por sua vez, pode resultar em processos diferenciados no sistema educacional, ao definir quem pode aprender mais e quem pode aprender menos. Mantoan (2003) também faz uma crítica às adequações curriculares por considerar que, ao invés de individualizar o ensino para alguns, é preciso superar o modelo de educação tradicional, ao qual se exige que os estudantes se adaptem, e aprimorar as concepções e práticas educativas para torná-las válidas a todos os alunos.

Retomando a experiência da instituição técnica pesquisada, a flexibilização da temporalidade do currículo parece ter criado condições mais propícias à escolarização de Carlos, a partir da maior adequação do tempo de aprendizagem à velocidade de processamento das informações apresentada pelo aluno e às suas formas particulares de

assimilação dos conteúdos. Os objetivos e conteúdos ministrados nas disciplinas foram mantidos, não acarretando um empobrecimento do currículo.

Por outro lado, Mendes, Silva e Pletsh (2011) alertam que, apesar da inserção de novos sujeitos e serviços na escola regular, observa-se uma rigidez do currículo que leva à dissociação do processo de ensino e de aprendizagem e à permanência da concepção de que o aluno com deficiência deve ser normalizado. As autoras questionam que, ao estabelecer serviços de apoio aos estudantes com deficiência em outros espaços e outros tempos escolares, tais como o AEE, a escola não repensa sua prática curricular e o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da sala de aula.

Como foi apontado, as modificações em termos da temporalidade do currículo foram essenciais para o aprendizado de Carlos, constituindo-se em uma das alternativas encontradas pela instituição para favorecer seu processo educativo. Entretanto, além dessas mudanças, a inserção de Carlos e de outros alunos com deficiência no ETI pode oportunizar a flexibilização das propostas curriculares e das práticas pedagógicas, de modo a atender à diversidade de estudantes que fazem parte da comunidade escolar. Neste aspecto, ainda é preciso avançar no sentido de superar a tradição normalizadora dos sistemas de ensino (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011). De qualquer modo, considerando que a mudança dos sistemas educacionais em direção à perspectiva inclusiva é um processo, avalia-se que houve um avanço no aspecto da escolarização para pessoas com deficiência na instituição pesquisada.

A maior disponibilidade de tempo proporcionada a Carlos, após a implementação da flexibilização da temporalidade curricular, possibilitou a constituição de outra proposta de prática educativa que se concretizou a partir de 2017: a oferta de monitorias individualizadas.

4.3.4 Monitoria individualizada

Diante das dificuldades de aprendizagem de Carlos em algumas áreas do conhecimento, a partir do segundo ano do curso, a instituição técnica implementou uma monitoria individualizada para o aluno, em disciplinas nas quais ele demonstrava maior dificuldade. Em seu relato, Maria expressou uma percepção positiva sobre a adoção dessa prática:

*A escola viu que havia meios de contratar um monitor para que o Carlos fosse acompanhado de uma forma particular naquelas matérias em que ele tivesse mais dificuldade. E isso foi **muito** bom! Por quê? Primeiramente, porque começou novamente um processo de diminuir um pouco a dependência dele em relação a mim. Ainda não conseguimos 100%, mas eu vejo uma evolução porque, muitos*

conteúdos, eu passei a não ter que estudar para ensinar ao Carlos. Principalmente na área técnica! Eu não precisei fazer isso, porque existiam monitores que fizeram isso, monitores que já detinham o conhecimento da matéria. [...] (Maria).

Os relatórios do setor de acompanhamento psicossocial indicaram que, a partir do segundo semestre de 2016, no primeiro ano do curso, foram selecionados monitores para assessorar Carlos nas disciplinas técnicas e para uma disciplina da área de exatas. Esse processo de seleção foi realizado pelos docentes das áreas às quais se vinculavam as disciplinas, com a participação de um representante do setor de acompanhamento psicossocial. A esse respeito, a professora Sara contou que, no processo de seleção do monitor da disciplina que lecionava, candidatou-se um graduando cuja irmã apresenta autismo. Este estudante foi escolhido para atuar como monitor de Carlos e a docente considerou que essa vivência pessoal, além de outras atitudes, contribuiu para o bom andamento da monitoria:

Tivemos uma sorte enorme, porque o monitor atual é muito compreensivo! Digo sorte, porque esperar que um aluno da licenciatura em [a entrevistada cita o nome da disciplina] seja bom, responsável, atencioso, cuidadoso, no nível que esse monitor até agora está demonstrando, “é uma loteria”, mesmo! O monitor tem um tato com ele, muito particular. Ele coloca uma disciplina, mas também sabe se aproximar dele. [...] E, até agora, está dando muito certo! [...] A parte boa é que também o monitor me fez reconhecer que o Carlos, mesmo sendo aluno especial, ele não tem, assim, dentro daquele espectro, tanta dificuldade. Pelo contrário, parece que ele está na parte mais leve! (Sara).

Após a seleção, foi ofertada uma capacitação específica para os monitores de Carlos, por meio da parceria com um laboratório de pesquisas e extensão em autismo, vinculado a outra unidade da instituição pesquisada. Além da supervisão pelos docentes das disciplinas, os monitores eram orientados e acompanhados pelo setor de acompanhamento psicossocial, no intuito de esclarecer sobre as características de Carlos, relativas ao TEA, e de contribuir para que a condução desse trabalho atendesse às particularidades desse estudante.

De forma geral, as narrativas dos pesquisados indicaram que o objetivo da monitoria individualizada consistiu em criar uma oportunidade de suporte mais específico ao ensino, possibilitando um trabalho num ritmo diferenciado e com procedimentos didáticos mais adequados às características de Carlos. A monitoria possibilitou, ainda, o esclarecimento de dúvidas, a realização de exercícios e o acompanhamento na realização das atividades escolares extraclasse, de forma individualizada. Além do apoio individual ao aluno, os monitores também assistiam às aulas coletivas da disciplina, auxiliando-o durante essas aulas. A esse respeito, a professora Sara explicou que o acompanhamento, pelo monitor, das aulas ministradas nas turmas permitia um trabalho integrado entre a monitoria e a prática docente, evitando discrepâncias na abordagem utilizada:

No início, eu pedi ao monitor que acompanhasse as aulas. [...] Por quê? Porque eu não duvido que o monitor (esse pelo menos) saiba o [a entrevistada cita o nome da disciplina] que a gente está ensinando para os meninos. Ele sabe! Mas as ênfases que damos aos conteúdos, exceto os raciocínios, procedimentos mesmo, são variadas. Então, quando o Carlos tiver dúvidas, para que o trabalho dê certo, eu preciso que o monitor esteja em sala de aula. Porque, se não, o monitor “vai sair pela tangente”. Pode usar um procedimento que é válido, mas que para nós não é relevante! Então, ele está indo em todas as aulas!(Sara).

O professor Rogério relatou que, na monitoria da disciplina técnica na qual lecionava, eram propostos diversos exercícios, para demonstrar ao aluno as possibilidades de aplicação de um determinado conceito:

Na monitoria, tentávamos o processo extensivo, propondo vários exercícios, onde cada um tinha um detalhe diferente para que ele pudesse capturar as nuances! [...]. Então, enquanto dávamos cinco exercícios para os meninos, a monitora montava uma lista de 10, 15 exercícios com o Carlos, onde cada exercício tinha uma nuance diferente em relação ao anterior, para explicar os cenários em que aquele conceito era aplicado. Então, começava fazendo o básico, [...] depois, fazia um exercício diferente [...]. Ele tentava e, às vezes, conseguia, pensava numa solução, às vezes não, e, nesse caso, exigia uma interferência mais direta da monitora. (Rogério).

O docente entendia que a realização desses exercícios propiciava o uso da memorização no aprendizado dos conteúdos técnicos. Na perspectiva das teorias cognitivas, a proposta de trabalhar várias situações na aplicação de um constructo poderia ser compreendida como uma intervenção no sentido de promover a generalização do conhecimento por parte de Carlos, tendo em vista sua limitação nesse aspecto. Duarte, Silva e Velloso (2018) citam diferentes formas de desenvolver a capacidade de generalização, sintetizadas por Stokes e Baer⁶⁸ (1974, *apud* DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018). Dentre estas, mencionam uma intervenção com “exemplares suficientes” que consiste em utilizar diferentes amostras do mesmo estímulo, para o aprendizado de uma dada resposta, até que o indivíduo faça uma generalização (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018, p. 382), de forma semelhante ao que o professor Rogério propôs a Carlos. Sendo assim, o docente expressou que a monitoria individualizada possibilitou que o aluno estudasse com ritmo e procedimentos diferenciados, de forma mais adequada às suas características:

Ele precisava de mais horas para poder aprender o mesmo conteúdo que os demais alunos aprendem, por conta dos detalhes que, às vezes, os alunos pegam rapidamente, durante a explicação. Mas ele tem muito mais dificuldade, principalmente quando envolve essas questões de abstração. [...] Então, eu acho que a monitoria foi muito interessante, por conta disso, pelo menos: criar um mecanismo de memorização para ele poder entender “quando eu caio nesse tipo de situação, eu vou adotar esse tipo de abordagem!” Eu acho que essas horas a mais para ele poder praticar foram muito benéficas! (Rogério).

⁶⁸ STOKES T. F., BAER, D. M.; JACKSON R. L. Programming the generalization of a greeting response in four retarded children. *J Appl Behav Anal*, v. 7, n.4, p. 599-610, 1974.

Carlos também descreveu o funcionamento da monitoria individualizada referindo-se à prática de exercícios e maior disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, aspectos que contribuíram para o seu aprendizado, na sua percepção. Entretanto, o estudante apontou a questão da temperatura da sala onde era ministrada uma das disciplinas técnicas, como uma condição desfavorável ao seu aprendizado:

Cada monitoria era diferente, por exemplo, o [o entrevistado cita o nome do monitor da área de exatas] me dava muitos exercícios, trabalhávamos muito! E ele realmente me ajudou! (Carlos).

Como o professor dava aula para várias turmas, muitas pessoas, normalmente, tinham dúvidas e eu acho que ele não tinha tempo pra sanar todas as dúvidas de todos os colegas! Principalmente em [o entrevistado cita o nome da disciplina técnica], naquela sala que parecia um freezer, com o ar-condicionado [...] deixava a gente mais cansado, com sono [...]. (Carlos).

Os docentes Márcio e Sara também expressaram que os conteúdos poderiam ser ensinados de forma diferenciada nas monitorias, em relação às aulas coletivas:

Um horário só para o Carlos também funciona! É aquele momento em que ele vai trabalhar o mesmo conteúdo, mas ensinado de uma maneira diferente. Por mais que o monitor esteja acompanhando, quando o Carlos perguntar, o monitor vai explicar de forma diferente! Na sala de aula, mesmo tentando fazer isso, existe um vício por estar ensinando um assunto por cinco, seis, sete, oito anos. Por mais que varie, aquele jeito de ensinar ficou mais ou menos determinado! (Márcio).

Uma das coisas que foi fruto do aprendizado, mas que foi aplicada na monitoria, foi estratégia de separar a questão em problemas pequenos! Então, por exemplo, quando o monitor estava ajudando o Carlos a fazer o trabalho, não estava fazendo o trabalho junto com ele, a proposta era separar aquilo que eu estava pedindo em tarefas para que ele conseguisse fazer [...]. (Márcio).

Às vezes, o monitor até explica tudo de novo. Ele já me relatou isso. E também já pedi para esse monitor que, na medida do possível, faça um relato pequeno, nem que seja semanal. [...] Mas ele me dá um retorno quase todo dia em que eles se reúnem: “Sara, deu certo, porque aconteceu tal coisa.” “Desta vez, não rendeu muito, por tal razão.” “Desta vez, ele chegou meio apático...” Mas há outros dias em que ele diz: “Nossa senhora, ele chegou empolgado, queria resolver tudo, não tinha como parar! Pediu mais tempo, eu tive de dar mais meia hora [...]. (Sara).

Como mencionou Sara, nesse último trecho da entrevista, era solicitado que o monitor relatasse à docente sobre o andamento do trabalho desenvolvido na monitoria. Esta prática de compartilhamento de experiências entre professor e monitor possibilitava um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de aprendizagem do aluno na disciplina, além de estimular a regularidade dos estudos, conforme expressou Júlia:

*Do ponto de vista da disciplina, eu acho que a monitoria fez **muita** diferença no aprendizado [a entrevistada cita o nome da disciplina] do Carlos, porque além de organizar o tempo dele nos estudos, tinha um direcionamento do monitor, facilitava muito a organizar o “para casa” que ele ia fazer, e ter um feedback também [...]. Eu fazia reuniões com o monitor do Carlos e ele me falava: “Júlia, nesse tipo de exercício, ele está apresentando essa dificuldade; nesse outro, ele está apresentando*

essa facilidade”. E a gente poder combinar junto as estratégias e exercícios que o Carlos poderia fazer sozinho, sem precisar de ajuda. E a regularidade, também, à medida que ele fazia sempre os exercícios, estudando com frequência, ele chegava à aula bem mais preparado. Isso fez uma diferença enorme! Sem dúvida! (Júlia).

No que diz respeito aos resultados obtidos com a realização das monitorias individualizadas, tanto Carlos como também os pais e a maioria dos docentes relataram que essa estratégia favoreceu a escolarização do aluno no ETI, como demonstram as narrativas anteriores. Esse apoio extraclasse pode ter atendido às necessidades de adequação às características do estudante, relativas às limitações da CC e das FE, conforme discutido no tópico sobre flexibilização curricular.

Ainda sobre as contribuições dessa intervenção, é relevante destacar o depoimento de Maria, reproduzido no início deste item, que indica a redução da dependência de Carlos, em relação à mãe, no estudo dos conteúdos. Antes da contratação de monitores da área informática, para o apoio individual ao estudante, Maria estudava as matérias técnicas com o intuito de auxiliar o filho. A mãe acrescentou que, após a disponibilização dos monitores, o filho obteve uma melhora no seu desempenho e, em 2017, obteve aprovação nas disciplinas técnicas nas quais fora reprovado, no ano anterior:

Pelo fato de ter um monitor, Carlos conseguiu aprender muitas coisas e conseguiu ser aprovado nas duas matérias de informática que ele estava devendo. Apesar do tempo ser limitado, pois o Carlos ainda leva muito mais tempo pra poder processar e aprender, havia um momento especial onde eles conseguiam resgatar a lembrança, ou firmar o conteúdo que ele tinha aprendido em sala de aula. Melhor do que comigo, que gastava muito mais tempo para ensinar a ele, porque eu não conseguia dominar [o conteúdo]. E eu tentava estudar sozinha mas ficava cheia de interrogações, porque não havia ninguém pra me orientar. (Maria).

O professor Rogério pontuou que a monitoria permitiu um ensino individualizado para o estudante, como explicitado anteriormente, e Carlos manifestou que essa estratégia contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados no curso:

Eu achei que a monitoria contribuiu bastante, principalmente no segundo ano, foi muito benéfica para ele! Não vejo como ele conseguir abstrair a mesma quantidade de informação que os outros alunos abstraem, sem um tipo de auxílio extraclasse! Porque ele não é capaz de pegar as informações que ele precisa para poder aprender no ritmo das aulas. (Rogério).

Me ajudou muito a entender a matéria.(Carlos).

Entretanto, na implementação da monitoria individualizada, algumas dificuldades foram identificadas pelos entrevistados, tais como a morosidade na contratação dos monitores e a interrupção das aulas por outros alunos e docentes. Nesse sentido, a professora Sara

expressou que a falta de monitor, em determinados momentos do ano letivo, acarretou um prejuízo ao aprendizado de Carlos nessas disciplinas:

Algumas vezes, eu percebo que ele precisava da monitoria, principalmente no início deste ano, quando ainda não tínhamos contratado um monitor novo, porque o do ano passado havia saído. Até fazermos a seleção e darmos um reforço legal pra ele, demorou. (Sara).

Maria também destacou que, com a ausência da monitoria individualizada, o filho voltou a ficar mais dependente do seu apoio no estudo dos conteúdos. A mãe explicitou, ainda, em sua narrativa, que seu auxílio era limitado, em comparação ao ensino realizado pelos monitores com conhecimento técnico, e percebeu significativos avanços na aprendizagem de Carlos quando o filho contou com o suporte das monitorias.

No tocante ao atraso da contratação dos monitores, Carlos confirmou a percepção de Sara e da mãe sobre o prejuízo para o seu aprendizado, em virtude da falta desse apoio individualizado em algumas disciplinas técnicas, durante um período do ano de 2018. Em seu relato, o estudante explicou que, além da demora na contratação, a falta de clareza das atribuições do monitor acarretou a ausência desse suporte por um período, em algumas matérias:

Carlos: [...] [o entrevistado cita o nome da disciplina técnica] *é “aquele negócio”! Normalmente, eu estudei com a minha mãe e o monitor não interveio muito e isso realmente fez falta!*

Entrevistadora: *Como assim ele não interveio?*

Carlos: *É porque teve vários problemas! Primeiramente, o [o entrevistado cita o nome do professor] não explicou que ele era monitor de Dados, Sistemas II e Laboratório de Sistemas II, então, ele só me dava monitoria de Dados, por causa disso, perdemos muita coisa. [...] E também ele demorou muito para ser contratado! [...] e ainda era para o monitor comparecer em algumas aulas, mas não foi. [...] ele deveria assistir à aula comigo, cada detalhe e ir me ensinando, com base nisso. Isso fez muita falta e faz até hoje! Tanto que, agora, o professor começou uma matéria nova e eu estou na mesma situação! E minha mãe não pode estudar comigo!*

Além disto, Sara e Márcio observaram que o auxílio dos monitores, durante as aulas coletivas das disciplinas, funcionava melhor quando os graduandos não ficavam próximos ao aluno. Os docentes relataram que, quando os monitores sentavam-se perto de Carlos nas aulas, o estudante se dirigia a eles para esclarecer suas dúvidas e, nesses momentos, perdia as explicações dadas pelos professores. Sara esclareceu que essa situação prejudicava não só o aprendizado de Carlos, mas também dos colegas, visto que, ao perder as explicações, o aluno interrompia a aula seguidas vezes. Ao perceberem esta situação, os docentes propuseram que os monitores se sentassem em local distante de Carlos, durante as aulas, o que se mostrou mais produtivo.

A respeito da interrupção durante a monitoria, Carlos descreveu que uma dessas aulas ocorria em uma sala em que outros estudantes estavam presentes e estes acabavam solicitando apoio à monitora. O aluno expressou que a monitora parecia não se sentir à vontade para recusar ajuda, de forma que essa situação comprometia a continuidade da aula de monitoria:

Na questão da informática, só tinha a [o entrevistado cita o nome da monitora da área técnica] que foi uma monitora que realmente me ajudou, também! Mas como no horário que ela dava a monitoria tinha muita gente lá, todo mundo a procurava [...] durante a minha monitoria individual. Outros alunos, procuravam-na.[...] Foi uma questão que me prejudicou, porque ela ficava sem jeito de falar: “ não pode, é a monitoria do Carlos” (Carlos).

Contudo, mesmo naquelas monitorias que eram realizadas em salas separadas, houve relatos de interrupções por parte de outros alunos ou docentes que iriam ministrar aulas no mesmo local, no horário seguinte, segundo os dados dos relatórios do setor de acompanhamento psicossocial. Carlos também mencionou a entrada de outras pessoas na sala, enquanto ocorria a monitoria: “Só que o problema, como eu falei, outro ponto negativo, é que muitas pessoas ficavam entrando lá na sala e atrapalhando a nossa monitoria” (Carlos).

Tais situações podem indicar a necessidade de institucionalização dessa prática que parece ainda não ser totalmente reconhecida pela comunidade escolar. Apesar do PPP da instituição pesquisada explicitar o reconhecimento da adoção de políticas e práticas educativas que assegurem o direito de todos à educação profissional, a interrupção das monitorias e os relatos sobre o entendimento de que Carlos tinha privilégios (em virtude de medidas educativas diferenciadas) podem indicar a falta de compreensão dessa concepção de educação inclusiva, por parte da comunidade escolar. Para que a proposta desse apoio individualizado e outras ações sejam desenvolvidas em condições adequadas, é essencial que haja a reflexão, a conscientização e a participação da comunidade escolar nas políticas educativas que direcionam as práticas educacionais na instituição.

No que concerne ao trabalho de tutoria⁶⁹ realizado por outros alunos, este tema parece ser discutido de forma restrita na literatura científica nacional. Dentre as pesquisas que tratam sobre o suporte de colegas aos alunos com TEA, e outras deficiências, no ambiente escolar, identificou-se uma proposta que é denominada de Intervenção Mediada por Pares (IMP). Esta intervenção é muito discutida na literatura internacional e com evidências efetivas no campo das habilidades sociais, sendo também aplicável ao desenvolvimento acadêmico de estudantes

⁶⁹ A tutoria de pares pode ser compreendida como uma prática de ensino em que os alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos (GOODLAD; HIRST, 1989, *apud* FERNANDES; COSTA, 2015). Essa aprendizagem por pares foi discutida, nesta dissertação, no relato sobre uma prática educativa, adotada no curso preparatório para o ETI, que parece ter favorecido a escolarização de Carlos.

com deficiência (RAMOS *et al.*, 2018). Este modelo de intervenção difere da estratégia adotada na instituição pesquisada, que consistiu na monitoria acadêmica individualizada, mas se mostra relevante, principalmente enquanto uma possibilidade de ação institucional numa perspectiva inclusiva.

Segundo Ramos *et al.* (2018), a IMP consiste na mediação das habilidades sociais e/ou acadêmicas de alunos, por colegas da mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento e que não apresentam deficiência. Os autores esclarecem que estes colegas mediadores são instruídos sobre como atuar com os estudantes que recebem a mediação e acabam se beneficiando, também, dessa experiência, pela possibilidade de desenvolver suas habilidades sociais e emocionais. A IMP, com o objetivo de promover a aprendizagem formal, é nomeada de Estratégia de Aprendizagem Assistida por Pares (EAAP), mas, apesar dos benefícios comprovados em termos dos processos de inclusão dos alunos, faltam estudos experimentais que comprovem sua eficácia na aprendizagem de pessoas com autismo (RAMOS *et al.*, 2018).

Apesar de não se tratar de uma IMP, nem de uma tutoria de pares, no sentido de ajuda mútua entre colegas de turma, a proposta da monitoria acadêmica individualizada para Carlos pode ser compreendida como uma modalidade de mediação no processo de aprendizagem, realizada por um graduando com conhecimentos teóricos específicos em uma disciplina na qual o aluno apresenta dificuldades. Mesmo com a diferença de faixa etária, visto que os monitores são estudantes da graduação, pode-se entender que esses mediadores estão numa posição diferenciada em relação aos docentes da disciplina, menos verticalizada, além de provavelmente apresentarem uma linguagem diferenciada, em função da idade e por ocuparem o papel de alunos.

Como indicado por Maria e pelo professor Márcio, a proposta de aprendizagem com auxílio dos monitores possibilitou que Carlos acessasse o conhecimento por meio de procedimentos didáticos diferenciados. A oportunidade de aprendizagem em um tempo diferenciado, pontuado por Rogério, e o estímulo à regularidade dos estudos, citado por Júlia, consistem em outras vantagens dessa estratégia.

O risco de comprometer a efetividade desse tipo de intervenção tem relação com a escolha dos mediadores e a condução da proposta. Quanto a esse aspecto, Chan *et al.*⁷⁰ (2009, *apud* RAMOS *et al.*, 2018) destacam alguns cuidados que devem ser tomados na

⁷⁰ CHAN, J. M.; LANG, R.; RISPOLI, M.; O'REILLY, M.; SIGAFOOS, J.; COLE, H. Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 3, n. 4, p. 876-889, 2009.

implementação da mediação, como evitar a exposição da pessoa com deficiência ao se focar excessivamente em suas limitações, considerar que a intervenção será feita por um aluno e não por um profissional, e ponderar quanto ao prejuízo da aprendizagem dos mediadores, em decorrência do tempo de dedicação ao suporte aos estudantes.

Esses aspectos também são aplicáveis à monitoria acadêmica implementada na instituição técnica federal, objeto desta análise. Nesse tocante, no processo de seleção dos monitores, foi avaliado o interesse e as características comportamentais consideradas relevantes para o suporte ao aluno com autismo, além dos conhecimentos acadêmicos do graduando, conforme o depoimento de Sara e os dados do relatório do setor de acompanhamento psicossocial. Na condução da proposta da monitoria individualizada, houve a preocupação em articular esse suporte à prática docente, como apontado pela professora Sara e por Rogério. Os monitores foram orientados tanto nos aspectos acadêmicos, por parte dos professores, quanto a respeito das especificidades de Carlos, relativas ao TEA, por meio de uma orientação inicial no laboratório de pesquisas e extensão em autismo e pelo acompanhamento realizado pelo setor psicossocial. Acerca dos benefícios desse suporte para os monitores, acredita-se que essa experiência consistiu em uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o TEA e desenvolver habilidades sociais, emocionais e didáticas, haja vista as particularidades dessa vivência.

Além desse apoio extraclasse, os docentes implementaram diversas intervenções, no âmbito da sala de aula, que contribuíram para tornar o processo educativo mais acessível para Carlos. No próximo item serão discutidas essas ações, as quais eram relativas a propostas de ensino específicas e a procedimentos didáticos adotados pelos professores.

4.3.5 Propostas de ensino e procedimentos didáticos

Na prática educativa, as propostas de ensino específicas de duas disciplinas e diferentes procedimentos didáticos parecem ter contribuído para a participação e o aprendizado de Carlos no curso técnico integrado. Uma das ações didáticas indicadas nas narrativas dos docentes refere-se ao uso de conceitos concretos para explicar um constructo abstrato estabelecendo-se uma comparação entre essas situações. O depoimento do professor Rogério sobre o ensino de um conceito técnico exemplificou essa estratégia:

Ele tem uma dificuldade muito grande com abstração, porque ele não consegue visualizar aquele modelo, estruturá-lo na mente dele. Então, a forma que eu vejo de fazer com que ele entenda aquele modelo é tentar relacionar aquilo com algo do mundo real! Então, por exemplo, tem um tópico da matéria sobre vetores. Os vetores, em programação, são estruturas que armazenam informação. Só que o

vetor pode armazenar várias informações ao mesmo tempo, ao invés de uma só, que era o que os meninos conheciam anteriormente. [...] Então, eu fiz uma analogia com um prédio, ou um gaveteiro. [...], um vetor é a mesma coisa: você tem um gaveteiro em que cada gaveta guarda um dado diferente.” Com isso, ele conseguiu estruturar o conceito melhor para poder entender como funciona! (Rogério).

A esse respeito, Gomes e Souza (2013), ao discutirem as variáveis que interferem na aprendizagem das pessoas com TEA, explicam que tarefas que envolvam a flexibilidade do pensamento devem ser bem planejadas, para possibilitar a compreensão desses alunos. Neste capítulo, foram indicadas algumas concepções sobre essa literalidade do pensamento, apresentadas pelas autoras, no que tange ao entendimento de que as pessoas com autismo teriam um estilo cognitivo diferenciado, um comprometimento das FE, ou, ainda, a predominância de um pensamento visual que dificultaria a compreensão de constructos abstratos sem recursos imagéticos. Outro constructo que pode ser relacionado à dificuldade de abstração, dos alunos com autismo, consiste na fraca CC, como mencionado anteriormente. No campo das neurociências, Ramachandran e Oberman (2006) afirmam que a disfunção do sistema de neurônios-espelho pode explicar a literalidade do pensamento das pessoas com autismo, a dificuldade em fazer analogias. Os autores indicam que essa capacidade de fazer analogias pode ter surgido nos primatas, para possibilitar que desenvolvessem ações complexas, como se agarrar nos galhos das árvores, que demandavam a assimilação simultânea e imediata de estímulos de várias modalidades.

É relevante pontuar que o uso de analogias contribuiu para o aprendizado não só de Carlos mas também dos demais alunos, o que nos indica que as mudanças metodológicas e didáticas que visam favorecer a escolarização do público-alvo da educação especial também podem beneficiar os estudantes que não apresentam deficiências, conforme expôs Rogério. O docente entendeu que essa estratégia era fundamental para que Carlos compreendesse os conteúdos mais abstratos, tendo em vista sua dificuldade em fazer essas analogias por conta própria:

Eu acho que isso é um facilitador para todos! Quando você parte de uma analogia, para poder aplicar um conceito abstrato, é algo que é facilitador para todo mundo, mas, pra ele, eu acho que faz uma diferença entre entender e não entender! [...] Se você não partir para as analogias, ele vai tentar criar uma analogia por conta própria. Ele vai ter muito trabalho, porque ele não consegue modelar bem. Então, se você der essa analogia pronta, concreta, é muito melhor! (Rogério).

A observação do professor Rogério sobre a contribuição de uma estratégia, inicialmente destinada a Carlos, para o aprendizado de outros alunos, remete à concepção da educação inclusiva, como um ensino acessível a todos, que não visa assegurar somente a formação do público-alvo da educação especial. Garcia (2006) afirma que a política da

educação especial tentou se contrapor à homogeneização da escola regular, revelada em seus procedimentos e expectativas de desempenho, referenciando o trabalho pedagógico na diversidade humana. Nesse sentido, Prieto (2006) pontua que, para alcançar a democratização do ensino e universalização do acesso à educação, é necessário superar o modelo tradicional, fundamentado no pressuposto de uma escola transmissora de conhecimentos e valores estáticos e inquestionáveis, à qual todos devem se adequar. A autora indica que o alcance desses objetivos implica o aprimoramento das práticas educativas, para que possam promover as condições de aprendizagem a todos, o que envolve a mudança de procedimentos metodológicos e avaliativos, por exemplo, e exige o compromisso dos sistemas educacionais com a formação continuada de todos os profissionais da educação. Na experiência relatada, da observação do professor Rogério sobre a contribuição do uso de analogias para o aprendizado de outros estudantes, além de Carlos, pode-se depreender que a diversificação didática amplia a acessibilidade dos estudantes ao conhecimento, ao reconhecer a heterogeneidade humana e responder às demandas desses sujeitos em termos da aprendizagem.

Outras ações de acessibilidade foram mencionadas pelos docentes, por possibilitarem a Carlos participar efetivamente das atividades de ensino. Dentre estas, a utilização de instruções diretas, objetivas e detalhadas, evitando-se o uso da linguagem conotativa, foi apontada como um procedimento necessário para que o jovem acompanhasse as aulas. Esta estratégia é recomendada na literatura científica, conforme abordado no trecho sobre as adaptações avaliativas. As narrativas dos professores Ricardo e Júlia demonstram essa percepção sobre a importância das orientações diretas e claras, esclarecendo a Carlos qual atividade estava sendo proposta, como participar dessas tarefas, e adotando uma linguagem que fosse compreensível para ele:

Os comandos básicos são realmente necessários! Por exemplo, abrir o caderno, realmente, se você não pedisse, era capaz dele passar a aula inteira sem abrir. Havia as questões para discussão, se você não falasse que tinha que registrar, ele também ficava... Então, ele era muito dependente, mesmo, de uma instrução direta sobre o que ele tinha que fazer: abre o caderno, anota! As folhas que a gente sempre dava, ele esquecia! Depois, ele arrumou uma pasta de plástico e começou a colocar as folhas em ordem [...] (Ricardo).

[...] dar comandos, e se policiar com as falas, evitar as figuras de linguagem, as analogias, isso fez muita diferença nas aulas! E deixar muito claro, para ele, o que é para ser feito, em cada momento, isso eu passei a fazer: “Olha, agora, nós vamos corrigir os exercícios, então, eu quero que você pegue seu caderno, acompanhe o exercício. Tenta concentrar na aula, na atividade, se tiver pergunta, você pode fazer pergunta, levanta a mão primeiro”. Então, eu acho que essas estratégias assim, menores, dentro da sala, foram boas. (Júlia).

Dentre essas orientações, Ricardo descreveu uma situação que indica a importância do manejo do professor, que pode envolver uma ação simples. Diante de um elemento que funcionou para Carlos como um distrator, o docente propôs a substituição de um estímulo visual, por outra imagem, com significado positivo (ou neutro, talvez), durante a realização de uma prova. Com essa mudança, o professor conseguiu que o estudante realizasse a atividade sem dificuldades, como relatado no depoimento a seguir:

Havia uma questão na prova que contava a história do demônio de Maxwell e tinha uma caixinha, com um diabinho com um tridente desenhado, mas não fui eu quem fez. Ele ficou transtornado com o desenho do demônio, falou que ele não podia fazer a questão [...] me perguntou se eu não acreditava em Deus, se eu tinha fé... Eu falei: “Carlos, isso é uma questão. Vamos fazer o seguinte, risca esse diabinho aí”. Ele riscou. “Faz um bonequinho, coloca Chico Bento”. Ele deu uma gargalhada e fez a questão, assim, ele se desligou do diabo [...]. (Ricardo).

A esse respeito, Laplane e Batista (2008) destacam que nem sempre as estratégias de ensino adotadas com pessoas com deficiência exigem recursos especiais, mas é necessário que o docente esteja sempre atento, informado e seja dinâmico para reconhecer a necessidade dos alunos, a cada instante, o que parece ter ocorrido na situação narrada por Ricardo.

O professor Rogério também revelou outra prática que envolveu um manejo da situação, para possibilitar que Carlos aprendesse um determinado conteúdo técnico. Rogério contou que, quando o estudante demonstrava resistência em seguir suas orientações para a resolução dos exercícios, ele permitia que ele experimentasse a solução que acreditava ser correta, até que se convencesse que era inadequada na situação proposta:

[...] E, às vezes, você tentava dar um direcionamento, mas ele te ignorava: “Não, beleza!” Ele tentava o que acreditava, até exaurir todas as possibilidades e falar: “Não dá!” Então, ele te chamava de novo e falava: “É, professor, realmente não dá; o que eu tenho que fazer aqui”? Então, você dava o direcionamento, ele seguia o seu direcionamento e resolvia a questão. (Rogério).

Quanto aos interesses restritos e repetitivos, foram mencionados, anteriormente, relatos dos docentes sobre as interrupções de Carlos, durante as aulas, para tratar de assuntos que não tinham relação com o conteúdo trabalhado naquele momento. A título de exemplo, o professor Ricardo explicou que o aluno gostava de dançar *break* e de fazer vídeos cômicos e que, em algumas ocasiões, teria interrompido as aulas, para pedir ao docente para dançar, ou mostrar suas produções. Segundo a narrativa de Ricardo, nessas situações, o uso de uma estratégia possibilitava o bom andamento das aulas e, ao mesmo tempo, oportunizava ao jovem o compartilhamento de seus interesses. Quando Carlos introduzia esses assuntos, o docente combinava com o aluno que poderia apresentá-los, mas somente ao final da aula, conforme indicou seu depoimento:

Ele gosta de dançar e, de vez em quando, ele queria dançar break, e aquilo era motivo para os meninos já ... Então, o que eu comecei a fazer? Toda hora que ele queria dançar, ou me mostrar um vídeo novo, eu combinava com ele: “Olha, quando estiver faltando cinco minutos, você dança ou [...] me mostra o vídeo”. Então, quando faltavam cinco minutos, eu deixava que ele dançasse, e ele ficava quietinho a aula inteira [...] ele sabia que ia poder dançar o break dele. Então, se você desse uma chance para ele poder extravasar aquilo que ele queria, ele ficava tranquilo [...] (Ricardo).

A respeito das dificuldades de participação de Carlos nos trabalhos em grupo, os docentes mencionaram intervenções variadas. O professor Márcio, em seu depoimento, pontuou que utilizava o sorteio, ou a indicação de alunos que demonstravam mais habilidade no assunto estudado, para realizar os trabalhos em grupo com Carlos. No entanto, o docente parecia entender que essas estratégias tinham um alcance limitado, pois, ainda assim, observava dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos:

Então, ao longo desses dois anos, não foi uma tarefa trivial colocar o Carlos para trabalhar em grupo. Então, sorteamos e avaliamos em que grupo ele se encaixava melhor. Tem alunos que têm perfil mais adequado para trabalhar com o Carlos. Então, na medida do possível, colocamos esses alunos para trabalhar com ele, mas, às vezes, mesmo com esses alunos, fica complicado [...]. (Márcio).

Para possibilitar que o estudante participasse das atividades em grupo, a professora Júlia apontou em sua narrativa que, diante dessas resistências na formação dos grupos, insistia para que os alunos fizessem o trabalho coletivamente:

Então, você tinha que ficar o tempo inteiro insistindo: “Olha, agora o Carlos vai participar desse grupo”. [...] “Gente, quem vai compor o grupo junto com o Carlos?” Você tinha que ficar falando: “Gente, não pode ser individual!”. Às vezes, o Carlos pedia para ser individual. “Não, mas tem que fazer atividade em grupo”. [...] Então, passou um tempo que ele fazia mais atividade com uma mesma pessoa, não fugia daquela pessoa, que era quem o recebia melhor, quem o aceitava, com quem o Carlos se sentia confortável [...] (Júlia).

Nesse sentido, Ricardo contou que propôs mudanças nessas formações, após perceber que o grupo no qual Carlos participava não estava funcionando adequadamente. Para isto, recomendou que os alunos que desenvolviam as atividades com Carlos se inserissem em outras equipes e escolheu, para este estudante, um grupo no qual os colegas demonstravam facilidade com o conteúdo. O professor conversou anteriormente com esses alunos para que o incluíssem, o que possibilitou a participação ativa de Carlos nessas atividades e contribuiu para que ele se sentisse valorizado, por desenvolver o trabalho com colegas que eram bem-aceitos socialmente:

Eu falei: “Olha, eu preciso da ajuda de vocês. Mas eu preciso conversar com vocês fora da sala. [...] A gente trabalha em grupo, o Carlos precisa desenvolver, eu queria saber se eu podia contar com a ajuda de vocês para ele poder entrar no grupo. Não é para vocês fazerem nada com ele, evitem entrar numa situação de atrito.” E foi desse jeito que eu consegui! O Carlos entrou no grupo, às vezes, os

meninos faziam piada, olhavam para mim, faziam sinal, do tipo: “Você está vendo?”. Mas eles foram até o final com o Carlos, em sala, no laboratório e deu certo! [...] Inclusive, eu acho que o Carlos até se sentiu valorizado, por estar no grupo de um aluno que é o “popular”. Ele discutia, brigava com os meninos na hora de fazer o relatório do laboratório, falando que eles estavam errados e os meninos levavam na brincadeira. (Ricardo).

O professor Ricardo descreveu outra medida, relativa à diversificação na constituição dos grupos, como uma estratégia importante para lidar com a relutância de alguns alunos em integrar Carlos nessas atividades. Ricardo explicou que o setor acadêmico no qual trabalha estabeleceu critérios padronizados que deveriam ser considerados pelos estudantes no momento da escolha dos grupos. Alguns exemplos desses requisitos consistem na exigência de que os grupos fossem formados por alunos de diferentes turmas ou compostos por meninos e meninas, quando possível.

Mesmo com essas dificuldades relacionais, alguns docentes indicaram, em seus depoimentos, que acreditavam na importância de persistir com a metodologia de trabalho em grupos, para estimular o desenvolvimento de Carlos, como manifestou a professora Júlia:

Eu acho que promover mais trabalhos em grupo foi bom, do ponto de vista das relações mesmo, porque isso é algo que tem que ser feito! Se é nesse aspecto que tem a dificuldade, então, é este ponto que deve ser mais trabalhado, mesmo que a gente considere que seja algo negativo: “os meninos não tinham paciência”. Mas fazer esse reforço era importante, para não deixar: “Já que não deu certo, então, todo mundo vai fazer individualmente” (Júlia).

Nesse sentido, a docente Luana expressou que estimulava Carlos a escolher o grupo do qual gostaria de fazer parte e a se impor diante dos colegas:

Qual a posição que você quer ter? De escolher, ou de ser sempre escolhido? Em algumas situações, ser escolhido não é ruim, mas agora, você está se assumindo com um grupo para um trabalho, então, escolha seu grupo! Não se aceite entrar em qualquer grupo! Vá desenvolvendo essa capacidade de escolha, e de se colocar! (Luana).

A professora Sara contou que aproveitava para reforçar a autoestima de Carlos, nesses momentos das atividades em grupo, quando identificava um bom desempenho nas atividades propostas:

Se estão trabalhando em grupo, eu passo em todos os grupos que me chamam [...] e passo, repentinamente, pelo grupo do Carlos e digo: “Nossa Carlos, muito bom! Você conseguiu!”. Porque, realmente, ele consegue fazer, talvez não é 100% das coisas que são feitas, mas ele consegue fazer boa parte. Então, quando ele faz uma boa parte, eu já estou dando um reforço [...] (Sara).

De acordo com Roncati, Inhauser e Faggiani, (2018), o reforço de comportamentos consiste numa ação especialmente relevante para os alunos com transtornos do desenvolvimento, como as pessoas com TEA. As autoras apontam que uma intervenção sem

reforçadores adequados pode resultar em uma condição de ensino indesejada, de forma que o sujeito responde para se livrar da tarefa. Além disso, considerando a estigmatização das pessoas com autismo, já discutida anteriormente, o reforço positivo⁷¹, ao valorizar os esforços e comportamentos desses jovens estudantes, consiste numa intervenção importante que pode contribuir para a elevação da autoestima dos alunos, como apontado pela professora Sara.

Além das intervenções relatadas pelos docentes, Carlos indicou um procedimento de natureza didática, que ele considerava mais adequado às suas particularidades, quando discorreu sobre a experiência relativa a uma das monitorias. Apesar de conseguir compreender as explicações dadas pelo monitor, Carlos contou que o ritmo das explanações dificultava sua aprendizagem, tendo em vista a sua forma de processar as informações. O estudante esclareceu que um método que seria mais eficaz consistiria em explicar um conceito a cada vez e propor, em seguida, que ele o aplicasse em atividades práticas:

[...] Ele conseguia explicar, mas era muita informação, então, eu não gravava muita coisa! E essa matéria era difícil! Tanto que quase todo mundo zerou todas as provas de [o entrevistado cita o nome da disciplina técnica], inclusive eu. [...] a monitoria poderia ser melhor, se o monitor explicasse um conceito e me deixasse fazer para verificar, na prática, como ele se aplica. Mas ele me explicava um montão de coisas! Era bastante informação mesmo. E eu não conseguia pegar tudo. Eu pegava, para falar a verdade, praticamente nada. [...] E o meu cérebro não tem essa capacidade de guardar tanta informação. (Carlos).

Nesse sentido, no relatório do setor de acompanhamento psicossocial, constavam orientações disponibilizadas por Maria sobre o método que esta utilizava no estudo de conteúdos com Carlos e que entendia ser mais adequado para o filho. Este relato descrevia que a mãe separava um conteúdo em partes menores, de forma que, a cada etapa da explicação, era realizada a verificação do que fora assimilado pelo filho. Com este intuito, Maria solicitava que Carlos expressasse o que havia compreendido e esclarecia suas dúvidas, inclusive sobre palavras específicas. E, a partir da compreensão do filho, em cada etapa da explicação, realizava-se o avanço para a etapa seguinte. Do mesmo modo, na resolução de exercícios, Maria pedia que Carlos explicasse quais solicitações eram feitas na questão e como pretendia responder a atividade. Caso a resolução escolhida pelo estudante resultasse em uma resposta incorreta, a mãe estimulava o filho a pensar em outras possibilidades de solução.

O procedimento adotado pela mãe tem relação com as orientações de Gomes e Souza (2013), ao abordarem o “controle restrito de estímulos” em pessoas com TEA. As autoras

⁷¹ O reforço positivo refere-se a um processo de reforçamento no qual a apresentação de um evento, que se segue a uma resposta, aumenta a probabilidade de essa resposta ocorrer em situações semelhantes (DAVIDOFF, 1983).

indicam estratégias que auxiliam o aluno a prestar atenção nos aspectos importantes da tarefa, evitando o foco em alguns detalhes apenas, e a organizá-los para que, assim, possa compreender o aspecto global. Ao compartimentar o conteúdo, infere-se que Maria contribuiu para que Carlos assimilasse as informações num ritmo mais adequado para ele, possibilitando, dessa forma, que direcionasse sua atenção para os elementos relevantes do conteúdo e os organizasse, gradualmente, no conjunto de conhecimentos trabalhados. A verificação da aprendizagem, feita por Maria, é recomendada por Gomes e Souza (2013), quando apontam que os professores devem estar atentos ao retorno dado pelo aluno, como também às influências do ambiente no seu desempenho.

Além das ações didáticas específicas que favoreceram o processo educativo de Carlos no ETI, as propostas de ensino de duas disciplinas de formação geral se destacaram, pois parecem apropriadas às particularidades do estudante, uma vez que não exigiram adaptações específicas para ele: uma da área de ciências exatas e outra, de ciências da natureza. Estas disciplinas fundamentavam o ensino na realização de processos de investigação científica, articulados com situações práticas, na utilização de procedimentos didáticos diversos e na valorização do processo de aprendizagem de cada aluno.

A disciplina da área de exatas, sobre a qual nos referimos, era ministrada por Ricardo. O docente explicou que o setor do qual fazia parte possuía uma proposta de ensino que era compartilhada por todos os professores que ministravam essa disciplina. De acordo com o Plano de Ensino, a disciplina objetiva desenvolver o pensamento científico, por meio de atividades que envolvam a formulação e testes de hipóteses; proposição de teorias e modelos; realização de experimentos que envolvam planejamento, observação, medição, registro e interpretação dos dados. Essa disciplina utiliza como estratégias, principalmente, os trabalhos em pequenos grupos e a aprendizagem por pares, conforme o referido plano. Nas situações em grupo, estavam previstas cinco dinâmicas de aula: preleções (introdução e discussão de conceitos e sua relação com outros temas), solução de desafios em pequenos agrupamentos, debate em plenárias mediadas pelo docente, registros escritos dos conceitos trabalhados em aula e elaboração de síntese do conteúdo. No momento de aprendizagem por pares, o docente projetava perguntas de múltipla escolha para toda a turma cujas respostas individuais eram contabilizadas. A partir desse resultado, o professor propunha dinâmicas para que os alunos argumentassem, no sentido de convencer o colega a mudar de opinião. Essa variedade de procedimentos didáticos parecia favorecer o aprendizado da diversidade de estudantes presentes na turma, inclusive de Carlos, oportunizando o acesso ao conhecimento, por diferentes caminhos. Ademais, o estímulo ao registro e à elaboração de sínteses pode ter

contribuído para o aprendizado dos conteúdos pelo aluno, tendo em vista suas particularidades no aspecto da assimilação das informações, já discutidas neste trabalho.

Quando Carlos cursou essa disciplina, o professor Ricardo relatou que essa proposta de ensino favoreceu o aprendizado do aluno, ao utilizar fenômenos reais para a compreensão dos conceitos, com demonstrações em sala ou por vídeos que envolviam comparações a situações concretas:

É um curso que tem uma abordagem com experimento, seja no laboratório, ou fora dele, que é muito forte. Então, em toda aula, eu fazia demonstrações, trazia vídeos; nas tarefas para casa, havia vídeos de situações reais e naquelas situações ele dava conta. [...] Até em magnetismo, que tem aquela regra do tapa, que é um conceito muito abstrato. O que significa você abrir sua mão e colocá-la alinhada com o vetor? Como a gente trazia as bobinas para os meninos segurarem, então, ele manipulava a bobina, ele não ficava olhando para o quadro, para o livro, ele tinha algo concreto. Ele colocava a mão dele de acordo com aquele material e conseguia, inclusive, fazer as questões que estavam na prova. (Ricardo).

Como descrito no plano de ensino, o docente explicou que a proposta de ensino da disciplina que ministrava não se restringia à exposição oral de conteúdos, propondo situações diferenciadas que propiciavam a aprendizagem dos alunos. O professor Ricardo observou que esse método contribuiu para o aprendizado de Carlos, de forma que não houve necessidade da implementação de adaptações para o aluno:

Essa parte de conteúdo, na [o entrevistado cita o nome da disciplina], a gente não precisou de fazer nenhuma mudança para poder atender ao Carlos. Ele conseguiu acompanhar o curso, realmente foi mérito dele, as provas eram as mesmas, ele tinha um tempo a mais para fazer prova e toda vez ele me falava: “Eu tenho uma hora a mais para fazer prova!” Mas ele nunca usou nem um minuto. [...] e o critério de correção: quando corrigimos a prova, não olhamos o nome do aluno. [...] Eu acho que essa estratégia [...] é um jeito de você criar uma situação de aprendizagem diferente, ao invés de ficar falando, dando livro, etc. Então, é um jeito que já é usado para poder favorecer a aprendizagem dos meninos, de uma forma geral, e veio a calhar, que, por conta dessas características, deu certo para o Carlos. (Ricardo).

A distribuição dos pontos, segundo a proposta dessa disciplina, abrangia, além do desempenho em provas, a realização de atividades em sala de aula e em casa, buscando valorizar o estudo regular dos conteúdos, a organização dos registros da matéria, a elaboração de resumos e o estudo antecipado dos assuntos trabalhados. Dessa forma, o professor Ricardo explicou que 40% da pontuação eram destinados a atividades que não consistiam em provas. Com esse método de avaliação, buscava-se considerar todo o processo de aprendizagem dos alunos, como destacou o docente:

[...] na nossa avaliação, 40% da nota do ano é dada para atividades que não são provas, então, toda aula avaliamos [...] se o aluno: fez, fez mais ou menos, ou não fez. Só que não estamos preocupados, por exemplo, se, tanto o Carlos como qualquer outro, acertou, avaliamos o processo, se ele tentou fazer. Ainda que ele tenha errado, mas, se ele investiu para poder entender uma determinada situação,

ele tem dois pontos; se, por alguma razão, porque estava disperso, ficou mais ou menos, recebe um; se ele não fez nada, recebe zero. [...] Então, o Carlos tem todos esses problemas de dificuldade de abstrair, mas o fato de avaliar o processo de tentativa [...], por causa da concepção de ensino que a gente usa no setor, veio a calhar para ele também. Porque ele era frequente, tentava fazer. Basicamente ele obteve, nessas atividades, 40% dos pontos, e os 20% ele teve que alcançar nas provas. Então, até no aspecto da avaliação, eu acho que a estratégia que já usávamos se adequou à necessidade dele. (Ricardo).

Outra proposta de ensino que pode ter contribuído para o processo de escolarização de Carlos no ETI refere-se a uma disciplina da área de ciências da natureza, ministrada pela professora Luana, que utilizava a pedagogia de projetos, já citada anteriormente. De acordo com a narrativa da docente, essa proposta educativa consistia em orientar os alunos no desenvolvimento de uma pesquisa, com fundamentos científicos, desde a fase de concepção e planejamento até o registro e a apresentação do trabalho produzido. Com a realização dos projetos, que eram desenvolvidos em grupo, a docente buscava estimular a capacidade de interpretação, argumentação, o pensamento crítico, a expressão oral e escrita, como também a capacidade de desenvolvimento de trabalho em equipe:

Eu trabalho com a perspectiva de projetos, que é uma concepção pedagógica, segundo a qual o estudante vai sendo estimulado a ganhar autonomia em cada etapa do trabalho. Então, ele faz a escolha de uma temática, dentro do que está proposto para o ano, [...] e elege um grupo de trabalho. [...] Eles fazem uma pesquisa, uma minipesquisa, com todas as etapas. Vão criando as metodologias: se é um trabalho experimental de campo, se é um trabalho mais de levantamento de percepção, por exemplo, num contexto social. [...] vou sugerindo para eles a literatura e indicando fontes de consulta para desenvolverem a capacidade da leitura crítica de um trabalho, com a escrita mais acadêmica, científica, vamos dizer assim. Não adoto livro didático, para mim, o livro didático não permite ao estudante desenvolver crítica, porque não conta a história da ciência. [...] E, num trabalho de projeto, o principal alcance que eu espero deles é a capacidade interpretativa e argumentativa. [...] eles desenvolvem o projeto, a gente demarca o tempo e depois fazem um relatório técnico do projeto, escrito e de apresentação oral. [...] as habilidades que eu espero observar são ganho da autonomia, da capacidade de expressar um pensamento, o trabalho em equipe, que é uma das maiores dificuldades que eu vejo [...] (Luana).

A pedagogia de projetos refere-se a constructos teóricos sobre o ensino difundidos principalmente pela francesa Josette Jolibert, e seus colaboradores, e pelo espanhol Fernando Hernández (GIROTTI, 2005).

Hernández (1998) afirma que o ensino por projetos não consiste numa estratégia didática, mas trata-se de uma concepção de educação que favorece a interpretação da realidade e o antidogmatismo. De acordo com essa proposta, o ensino, a aprendizagem e o conhecimento são circulantes, sendo construídos em cada contexto, a partir de um tema-problema que viabilize a análise e a crítica por diferentes perspectivas, de forma que o docente atua como um facilitador e um aprendiz, e não como um especialista (HERNANDEZ,

1998). Os estudantes são orientados a serem flexíveis, a compreenderem o outro e seu contexto social e cultural, conforme explica Hernández (1998). A diversidade do grupo e a contribuição de cada aluno no projeto de trabalho são consideradas, compreendendo-se que há diferentes caminhos de aprendizagem e que todos podem aprender, se lhes for oportunizado (HERNANDEZ, 1998). Segundo Giroto (2005), a pedagogia de projetos concebe que a aprendizagem ocorre por meio da participação, da vivência de sentimentos, da tomada de decisões e de atitudes diante dos fatos, o que possibilita que os alunos desenvolvam sua autonomia e um compromisso social.

A professora Luana ressaltou a flexibilidade no processo de aprendizagem que se desenvolveu a partir do ensino por projetos, inclusive em relação aos tempos escolares. Assim, os estudantes podiam realizar o trabalho em ritmos diferenciados, no limite do prazo de finalização da disciplina. Essa flexibilidade parece ter propiciado a Carlos que desenvolvesse os estudos em um ritmo específico, de forma mais apropriada às suas características. Ao mesmo tempo, segundo a docente, a realização do projeto exigia planejamento, organização, responsabilidade e permitia uma vinculação com a prática:

[...] dentro de um projeto, o sujeito não tem esse tempo limitado. Ele não tem o tempo! Ele faz o tempo, ele tem que organizar seu tempo, é diferente. Para tudo que ele planejou, ele tem que estimar um tempo. Ele pode se perder no tempo dele, aí, ele vai ter que arranjar o tempo depois [...] Para aprender, é necessário tempo! É necessário dedicar! É necessário ter clareza do para quê. Para quê estou aprendendo isso? Vou aplicar em quê? [...] (Luana).

A possibilidade da prática dos conteúdos também pode ter sido um elemento facilitador para o aprendizado de Carlos, tendo em vista a percepção dos docentes de outras disciplinas sobre o bom desempenho do estudante em tarefas vinculadas a situações reais e concretas, como já discutido nesta dissertação. Por outro lado, a proposta de trabalho com projetos envolve a capacidade de planejamento e organização, aspecto no qual Carlos demonstrava dificuldades. No entanto, a docente não mencionou essa dificuldade no processo educativo do aluno nessa disciplina. Esta observação nos conduz ao seguinte questionamento: a professora Luana não indicou dificuldades de planejamento por parte do estudante porque ele não as apresentou ou elas ocorreram mas a docente foi flexível para lidar com essas questões, não considerando relevante mencioná-las? Caso o aluno não tenha manifestado essas dificuldades na disciplina, pode-se entender esse fato como mais um indício de que esse tipo de proposta educativa mostrou-se mais apropriada para o jovem.

A docente expressou que, de acordo com os critérios de avaliação que utilizava na disciplina, Carlos teve um ótimo desempenho, demonstrando interesse e engajamento com o projeto, capacidade argumentativa e de fazer inferências, boa expressão oral e escrita:

Mas, de atividade, seja cognitiva, manual, absolutamente, nenhum! Não vi nenhuma dificuldade! Pode ser que os indicadores que eu utilizava e utilizo não têm condição de ver isso, mas não vi nenhuma! Ele se expressou oralmente muito bem, e melhor do que muitos meninos da turma! Muitos! Ele tinha um pensamento de argumento, até porque ele era muito curioso para a atividade que ele fez, então, quem é curioso busca resposta. [...] Ele buscava respostas e fazia inferências das possibilidades do que poderia ser aquilo que ele estava vendo. E é isso que a estratégia esperava. (Luana).

Um dos aspectos destacados pela docente que pode ter contribuído para o bom aproveitamento da disciplina pelo aluno refere-se ao fato das aulas não serem predominantemente expositivas, utilizando procedimentos didáticos variados, o que Luana entendeu ser mais apropriado para os estudantes com dificuldades de concentração:

Olha, se a condição do autista, a concentração, o tempo de concentração para uma determinada tarefa é algo determinante para o sujeito se envolver, eu acho que a estratégia que é muito fechada em relação a isso, ela não traz nenhuma contribuição para esse sujeito. Então, se eu ponho uma aula de cinquenta minutos, praticamente de explanação, para um sujeito que tem dificuldade de concentração, [...] então, não vai dar. (Luana).

Quanto ao fato do projeto envolver trabalhos em grupo, já foi mencionado anteriormente que essa docente observou dificuldades de interação nos grupos, o que não se restringia a Carlos. A esse respeito, Luana expressou ter identificado uma dificuldade dos alunos, principalmente em compreender o tempo de aprendizagem desse jovem e em permitir a participação dele nas atividades, mas que considerava que o estudante havia desenvolvido um ótimo trabalho, no seu ritmo, conforme relatado anteriormente.

Tendo em vista as questões discutidas neste capítulo, é possível indicar que algumas práticas educativas adotadas na instituição pesquisada proporcionaram avanços no processo de escolarização de Carlos, no ensino técnico integrado. Nesse sentido, é possível destacar o trabalho colaborativo, desenvolvido pelos educadores em parceria com a família, que resultou na proposição de outras práticas educativas, como a flexibilização da temporalidade do currículo, as adequações das avaliações, e o suporte acadêmico individualizado, realizado por monitores. No âmbito da prática docente, a flexibilidade na condução das atividades de ensino, a valorização do processo de aprendizagem do estudante, a diversificação dos procedimentos didáticos, a articulação da teoria com situações práticas e o uso de instruções objetivas e detalhadas contribuíram para que as condições de ensino fossem mais favoráveis a esse aluno. Além disso, as ações de apoio aos alunos, o incentivo ao estudo regular e ao

registro dos conteúdos aprendidos nas disciplinas foram aspectos que também se mostraram relevantes no percurso educativo do estudante, como discutido ao longo deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do acesso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista aos sistemas regulares de ensino profissional representou um avanço no sentido da universalização da educação, visto que, ao longo da história, a formação profissional das pessoas com deficiência ocorreu de forma segregada em instituições e oficinas, com caráter assistencialista e normalizador (SILVA; DORE, 2016).

Entretanto, a literatura científica ainda aponta para a existência de entraves na escolarização dos estudantes com autismo, ou com outras deficiências, que acarretam, muitas vezes, a evasão na educação básica. A maioria desses alunos apresenta uma trajetória escolar não linear e incompleta, de modo que muitos jovens com TEA não chegam a ingressar no ensino médio (GOESSLER, 2015; LIMA; LAPLANE, 2016).

No âmbito da educação profissional, as produções acadêmicas evidenciam diversos obstáculos ao acesso e à permanência do público-alvo da educação especial nesse contexto. A promoção de condições de acessibilidade nos processos seletivos das instituições da RFEPCT ainda precisa se consolidar, considerando os resultados de estudos que revelam a ausência de adaptações para a realização das provas (ROSA, 2011; WALDEMAR, 2012; CUNHA, 2015; CARDOSO, 2016). A institucionalização da reserva de vagas para pessoas com deficiências nessas seleções precisa ser mais investigada, considerando que é recente o prazo final estabelecido na legislação para concretização dessa ação afirmativa, projetado para 2016 (BRASIL, 2012a, 2016).

Para aqueles jovens com autismo que conseguiram superar os obstáculos presentes na escolarização, ao longo do ensino fundamental e no processo de ingresso dos cursos técnicos, ainda podem se impor desafios tanto no âmbito institucional, como a falta de políticas e ações institucionalizadas, quanto no campo pedagógico, em virtude da ausência de adequações que tornem as práticas educativas acessíveis a esses sujeitos. Na superação desses empecilhos, o apoio e a condição socioeconômica da família parecem contribuir significativamente para o avanço na escolarização, como indicam os trabalhos de Oliveira (2014) e Rodrigues (2014).

Diante desse cenário, a investigação proposta buscou compreender o percurso educativo de pessoas com TEA, no ensino técnico integrado, a partir das seguintes indagações: como tem ocorrido a escolarização de alunos com autismo nos cursos técnicos integrados? Quais práticas educativas têm sido adotadas no processo educativo desses jovens estudantes no ETI? Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, com o objetivo geral de analisar as práticas educativas adotadas no processo

de escolarização de um aluno com TEA, no ensino técnico integrado de uma instituição da RFEPCT, a partir da percepção desse jovem, de seus pais e docentes. Os objetivos específicos desta pesquisa consistiram em analisar as práticas educativas adotadas no percurso educacional do aluno com autismo, no ETI, e identificar as percepções desse jovem, de seus pais e professores a respeito dessas práticas de escolarização, no contexto da educação profissional técnica integrada.

O estudo dessa experiência de escolarização confirmou os apontamentos da literatura científica consultada⁷² e os dados do Censo Escolar⁷³ sobre o reduzido número de matrículas de alunos com deficiência, dentre eles, os jovens com autismo, no contexto da educação profissional, principalmente no ensino técnico integrado (SILVA; DORE, 2016). Carlos foi o único estudante que declarou apresentar autismo na instituição técnica federal pesquisada, nos anos anteriores ao seu ingresso e, inclusive, posteriormente. Nesta instituição, apesar da implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência que estudaram em escolas públicas, a partir de 2018, o número de candidatos que concorreram nessa modalidade foi menor do que o total ofertado. Nos processos seletivos em que houve um número maior de candidatos para essas vagas reservadas, esse quantitativo não chegou a constituir 60% do total destinado a pessoas com deficiências. Nas seleções em que houve a adoção dessa ação afirmativa, nenhum candidato declarou apresentar autismo.

Considerando a precariedade da escolarização das pessoas com TEA na educação básica, pode-se inferir que um número reduzido de jovens conseguiu atender aos critérios exigidos nos processos de ingresso nas instituições técnicas federais, como a conclusão do ensino fundamental com o nível de conhecimento avaliado nessas seleções. Outra possibilidade que pode ser levantada se refere à questão do estigma: haveria ingressantes com autismo nos cursos técnicos integrados que optaram por não declarar esta condição, por receio de discriminação? Esta é uma hipótese plausível, ao se observar a história de sofrimento relatada por Carlos nas interações com colegas de escola, ao longo do seu processo educativo, assim como indicam outros relatos de pessoas com autismo, dentre os quais o de Grandin (2017).

A partir da pesquisa realizada, o acesso reduzido desses jovens à educação profissional parece se confirmar, o que indica a necessidade premente de aprimoramento das práticas

⁷² Os estudos de Rosa (2011), Silva (2011), Moura (2013), Zamprogno (2013), Cordeiro (2013), Carlou, (2014), Freitas; Delou; Castro (2015), Goessler (2015), Soares (2015), Dall'Alba (2016), Silva, Dore (2016) indicaram o reduzido número de matrículas de alunos com deficiência na educação profissional.

⁷³ Nesta pesquisa, foram analisados os dados do Censo Escolar referentes ao período de 2012 a 2016 (INEP, 2012-2016).

educativas das escolas regulares da educação básica, principalmente no início da escolarização desses sujeitos. Isto poderia se contrapor à redução das oportunidades formativas decorrentes de uma educação precária.

Para Carlos, o apoio e o engajamento da sua família no seu percurso educativo parece ter contribuído, de modo fundamental, para os avanços no processo de escolarização e no desenvolvimento do estudante. A contribuição das famílias é indicada de forma recorrente nas pesquisas sobre a educação inclusiva e nos relatos de pessoas com TEA que revelam o papel dos parentes no estímulo ao seu desenvolvimento (GRANDIN, 2017), na conscientização sobre o autismo, no incentivo às pesquisas, na oferta de serviços e tratamentos, assim como na luta cotidiana pelos seus direitos contra a discriminação (GRINKER, 2010). Ao longo do ensino fundamental, Carlos teve um bom desempenho escolar, mas vivenciou dificuldades em aspectos relativos ao acesso, à interação social e ao pensamento abstrato. Diante desses entraves, o apoio dos pais do aluno parece ter sido muito relevante para a sua permanência na escola e para seu progresso escolar, constituindo também uma referência para Carlos na luta por seus direitos.

Na trajetória escolar anterior ao ETI, uma experiência educativa se destacou pelos resultados positivos na aprendizagem de Carlos. Na preparação do estudante para o processo seletivo da instituição técnica federal, a prática educativa adotada por um professor do curso preparatório parece ter favorecido sua aprendizagem, ao propiciar a revisão constante dos conteúdos, uma monitoria extraclasse e a colaboração entre alunos. Esta forma de tutoria entre pares pode ter colaborado para que Carlos se sentisse valorizado e pertencente ao grupo. Além disso, o estudo com os colegas, a retomada dos conteúdos nas aulas e nas monitorias pode ter funcionado como uma nova oportunidade de contato com a matéria, de modo diferenciado, possibilitando a compreensão de aspectos mais globais dos assuntos estudados.

Ao ingressar no ensino técnico integrado, Carlos sentiu-se bem acolhido na comunidade escolar e demonstrava comprometimento e outras atitudes valorizadas pelos docentes, no seu processo educativo. Estes aspectos, juntamente com o apoio familiar, a disponibilização de recursos pela gestão escolar, a estrutura administrativa da instituição e os processos de trabalho colaborativos instituídos ao longo do processo educativo parecem ter contribuído para a permanência do estudante e para os avanços na sua escolarização no ETI. Não obstante, Carlos encontrou dificuldades diante de algumas especificidades da formação técnica articulada ao ensino médio que mudaram significativamente a sua rotina e ocasionaram demandas que contrastavam com algumas de suas características, tais como a extensa carga horária de estudos, a necessidade de autonomia na vida escolar e o uso de

mídias sociais na realização das atividades. Estes aspectos exigiram, desse jovem, planejamento e organização de sua vida escolar para que conseguisse cumprir com seus compromissos, além de acarretarem a redução do tempo disponível para o estudo extraclasse. Além disso, essas demandas requeriam do aluno capacidades que podem estar comprometidas nas pessoas com TEA, de acordo com as teorias cognitivas: as Funções Executivas, relativas às habilidades de planejamento, iniciação, execução e monitoramento de comportamentos orientados a metas (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013), e a Coerência Central, que se refere ao estilo de processamento da informação que, em geral, ocorre do sentido global para o particular (SCHNEIDER; VELASQUES, 2014). Ademais, outras características de Carlos, apresentadas comumente por pessoas com autismo, como a rigidez e a limitação na abstração, estavam relacionadas a dificuldades nas interações sociais com os colegas e na sua participação em atividades escolares. Por outro lado, os entraves relativos à interação social, na experiência pesquisada, também indicam a dificuldade em conviver com as diferenças na comunidade escolar, reflexo da estigmatização presente nos processos de socialização mais amplos, e conseqüentemente apontam para a importância de ações que propiciem o respeito e a valorização da diversidade na instituição.

A inexperiência e o conhecimento restrito dos educadores sobre o autismo consistiu em outro fator dificultador à escolarização de Carlos no ETI, aspecto apontado por grande parte dos estudos sobre a educação inclusiva. Para aprimoramento dos processos formativos dos professores, a literatura científica indica a necessidade de promover uma formação teoricamente sólida (GARCIA, 2013), com uma maior associação entre o conhecimento teórico e didático (SAVIANI, 2009), sendo indispensável, também, uma definição quanto ao campo de formação em educação especial (GARCIA, 2013; KASSAR, 2014) e a articulação dos elementos curriculares dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas (CRUZ; GLAT, 2014), dentre outros aspectos.

Mesmo com a fragilidade da formação dos educadores no tocante ao TEA, a instituição técnica implementou práticas educativas com o objetivo de promover a acessibilidade no processo educativo de Carlos. A proposição de intervenções ocorreu de forma articulada entre gestores, docentes, setor de acompanhamento psicossocial, núcleo pedagógico e com a participação da família, por meio de uma interlocução constante, ao longo do ensino técnico integrado. Além disso, essas ações foram planejadas a partir das condições existentes na instituição federal, tendo em vista a falta de alguns recursos previstos na legislação, como a ausência de um profissional especialista em educação especial.

Essas práticas educativas podem ser sintetizadas em ações de apoio aos alunos, trabalho colaborativo, flexibilização curricular, monitoria individualizada e procedimentos didáticos e propostas de ensino específicas. No âmbito das relações sociais, as intervenções nas turmas e a mediação de conflitos entre os alunos, pelo setor de acompanhamento psicossocial, parecem ter contribuído para o acolhimento e o sentimento de pertencimento de Carlos ao ambiente escolar. No entanto, com o decorrer da convivência, as dificuldades relacionais se acentuaram, o que indica a necessidade de maior frequência desse acompanhamento e de ações cotidianas por parte dos educadores no sentido de promover a respeito às diferenças.

No plano pedagógico, algumas práticas de ensino foram modificadas, no sentido de considerar as necessidades educacionais do aluno, a partir do compartilhamento de experiências, da reflexão coletiva, e da proposição de ações de forma articulada entre gestores, docentes, setor de acompanhamento psicossocial, núcleo pedagógico e família. Além da participação dos pais na construção do trabalho educativo, o envolvimento da família também possibilitou um suporte no gerenciamento e no cumprimento dos compromissos escolares. Neste aspecto, o monitoramento do núcleo pedagógico em relação à administração da vida escolar parece ter motivado o aluno a se empenhar nessa organização, mas a estratégia que se mostrou mais efetiva para ele consistiu na utilização de um relógio associado à agenda eletrônica, proposto pela mãe. Os resultados favoráveis do trabalho colaborativo são indicados por estudos, no sentido de propiciar o apoio mútuo, a responsabilidade compartilhada (WOOD⁷⁴, 1998; FEDERICO; HERROLD; VENN⁷⁵, 1999, *apud* MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), a melhoria das práticas educativas (HARGREAVES⁷⁶, 1998, *apud* FREIRE, 2007), dentre outros benefícios. Na instituição pesquisada, a construção das ações educativas de forma colaborativa proporcionou o apoio entre os envolvidos nesse processo e a proposição de outras intervenções, como a flexibilização da temporalidade do currículo e de adaptações das avaliações.

No que se refere à flexibilização curricular, esta ação possibilitou a maior adequação da temporalidade do processo educativo às especificidades do processamento cognitivo de Carlos, tendo em vista as limitações relativas à CC, como também às FE (CRUZ; CAMARGOS JR; FACCHIN, 2013; SCHNEIDER; VELASQUES, 2014). Nesse sentido, ao

⁷⁴ WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

⁷⁵ FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

⁷⁶ HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

considerar sua limitação em termos da Coerência Central, a adequação das avaliações proporcionou a maior compreensão de Carlos das questões propostas nessas atividades.

Ademais, a redução da carga horária anual de disciplinas oportunizou o apoio extraclasse, por meio de monitorias individualizadas das disciplinas nas quais o aluno demonstrava maior dificuldade de aprendizagem. Esse apoio parece ter favorecido a escolarização do estudante, pela oportunidade de aprendizagem, com um ritmo e procedimentos didáticos diferenciados, de forma mais adequada às suas necessidades, além de ter propiciado uma regularidade no estudo dos conteúdos. No entanto, dificuldades na implementação dessa proposta indicam a necessidade de institucionalização dessa prática, assim como das demais ações inclusivas adotadas, de forma que sejam reconhecidas como estratégias de ensino que integram a proposta educativa da instituição e não como um privilégio do aluno com autismo. Dessa forma, ao se tornar parte integrante da proposta de ensino do ETI, a adoção de práticas educativas acessíveis aos diferentes estudantes pode assegurar o direito às oportunidades educacionais, contrapondo-se à compreensão de que essas ações possuem um caráter assistencialista ou consistem em privilégios concedidos a esses sujeitos.

No contexto da prática docente em sala de aula, diversos procedimentos didáticos adotados pelos professores promoveram a participação de Carlos no processo educativo, como a utilização de analogias a conceitos concretos, de instruções diretas, detalhadas e evitando-se a linguagem conotativa, além do manejo para lidar com os entraves à aprendizagem. O manejo dos educadores, não somente dos docentes, mostra-se imprescindível no contexto de uma educação na perspectiva inclusiva, no sentido de contribuir para a formação humana dos alunos e, ao mesmo tempo, criando condições favoráveis ao processo educacional. Diante da fragilidade da formação docente nesse aspecto, anteriormente pontuada, o modelo de consultoria colaborativa escolar (KAMPWIRTH⁷⁷, 2003, *apud* SILVA; MENDES, 2011) pode possibilitar o aprimoramento das habilidades sociais dos educadores e dos alunos, por meio de uma relação de parceria entre o psicólogo escolar, os professores e os familiares, na proposição de intervenções em dificuldades relacionais.

Além dessas ações específicas, as propostas de ensino de duas disciplinas mostraram-se apropriadas às particularidades de Carlos, não exigindo adaptações. Estas práticas fundamentavam o ensino na realização de processos de investigação científica pelos

⁷⁷ KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools**: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003.

estudantes. Pode-se inferir que aspectos dessas propostas que contribuíram para a escolarização de Carlos consistem na flexibilidade na condução das atividades de ensino, na valorização do processo de aprendizagem de cada estudante e na diversificação dos procedimentos didáticos e das formas de avaliação. Ademais, a articulação da teoria com situações práticas, o incentivo ao estudo regular e ao registro dos conteúdos aprendidos podem ter favorecido o progresso do aluno nessas disciplinas.

A análise da experiência de escolarização de um aluno com TEA, no ensino técnico integrado, embora não possa ser generalizada, aponta para possibilidades de atuação educativa com esses estudantes e com os jovens de uma forma geral, no contexto da educação profissional. Em geral, as práticas adotadas pela instituição técnica federal resultaram em condições mais adequadas à escolarização do Carlos. Dentre essas ações, duas estratégias se destacaram, a flexibilização curricular e a monitoria individualizada, principalmente, por possibilitarem que o processo educativo do aluno ocorresse de forma mais adequada ao seu estilo de aprendizagem. Além destas, outra possibilidade que se apresenta refere-se às propostas de ensino não tradicionais, que envolvem procedimentos diversificados e a flexibilidade na condução do processo de ensino e de aprendizagem.

Além desses apontamentos, a análise da trajetória escolar de Carlos no ETI remete a indagações sobre a escolarização de outros jovens nos cursos técnicos integrados. Nesse sentido, questiona-se como as práticas educativas adotadas na educação profissional técnica, assim como em outras modalidades de ensino, podem considerar a diversidade humana e oportunizar a aprendizagem aos diferentes alunos, não somente ao público-alvo da educação especial. Nesse tocante, infere-se que tanto a diversificação quanto a flexibilidade do trabalho educativo podem ampliar as oportunidades educacionais, ao possibilitar diferentes caminhos de aprendizagem, como pontuado por Hernández (1998), tendo em vista a diversidade de alunos que fazem parte do ambiente escolar.

Nesse sentido, as intervenções implementadas para um aluno com TEA podem contribuir para o aprimoramento das práticas educativas no ETI se esta experiência for compreendida como uma possibilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível a todos os alunos. A esse respeito, depreende-se que a adoção de um currículo mais flexível, a diversificação de procedimentos didáticos, a construção colaborativa do processo educativo, por exemplo, podem contribuir para escolarização de todos os alunos na educação profissional técnica integrada, e na educação básica, de uma forma geral. Dessa forma, um trabalho educativo diversificado e flexível pode se contrapor à tendência à normalização, ainda presente nas práticas escolares, que impõe a necessidade de adaptação ao ensino

vigente, desconsiderando as particularidades dos jovens estudantes. Nesta perspectiva, Garcia (2006) indica que a política da educação especial tentou se contrapor às expectativas e procedimentos homogeneizados da escola regular, por meio de uma proposta de ensino pautada na diversidade humana.

Outros questionamentos emergem do estudo da experiência educacional do aluno Carlos e apontam para possibilidades de investigação de diferentes aspectos e em outros contextos. Tendo-se em vista que a pesquisa em questão tratou-se de um estudo de caso, indaga-se como tem ocorrido a escolarização de alunos com autismo em outras instituições de ensino técnico. Que práticas educativas tem sido implementadas com jovens com TEA no contexto da educação profissional técnica, na modalidade integrada e em outras modalidades de ensino? Considerando que a experiência escolar desses estudantes perpassa a vivência da juventude, outro importante tema de pesquisa refere-se ao estudo da condição juvenil das pessoas com autismo, seja na educação profissional ou em outros contextos. Nessa perspectiva, as seguintes perguntas são suscitadas: como ocorre a experiência da juventude no ensino técnico integrado, para os jovens com TEA? E para os demais estudantes, como é ser jovem no ETI? Em que aspectos essa vivência se difere ou se assemelha à experiência juvenil no ensino médio regular? Em que medida a formação profissional técnica de nível médio considera outros aspectos do estudante, tendo em vista sua condição juvenil? Como discutido ao longo deste trabalho, a proposta de ensino do ETI abrange a formação geral, como também a formação profissional. Nesse âmbito da educação integrada, é importante compreender como ocorre a relação entre o ser jovem, a escolarização e o preparo para a atuação profissional. No que se refere aos egressos dos cursos técnicos integrados, outros aspectos que podem ser investigados dizem respeito ao ingresso no mundo do trabalho pelos jovens com autismo e pelos demais estudantes.

A maior compreensão dos aspectos mencionados, relativos não só às práticas educativas na educação profissional como também à vivência da juventude nesse âmbito, pode contribuir para a construção de um trabalho educativo mais acessível a todos os alunos, que considere a condição juvenil desses sujeitos e esteja fundamentado na valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências da natureza e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 203 p.
- ARANHA, M. S. F. (org.). **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. 2 ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 4, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.
- ARAÚJO, C. A. Teorias cognitivas e afetivas. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO Jr, F. B. *et al.* **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995, p. 79-100.
- ASCENSIO, A. F. G; CAMPOS, E. A. V. Fundamentos da programação de computadores: algoritmos, PASCAL, C/C ++ (padrão ANSI) e JAVA. 3 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 1). **Revista latinoamericana psicopatologia fundamenta**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-338, jun. 2015a. (original de 1943). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200314&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2018.
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 2). **Revista latinoamericana psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 519-539, set. 2015b. (original de 1943). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000300519&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2018.
- ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 3). **Revista latinoamericana psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 704-727, dez. 2015c. (original de 1943). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000400704&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mai. 2017.
- ASSIS, S. T. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência**: processos de inclusão. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9500>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA– APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. Título original: Diagnostic and statistical manual of mental disorders.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011. 281 p. Título Original: L’Analyse de Contenu.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 516 p. Título original: Qualitative Researching with Text, Image and sound: a Practical Handbook.

BETTIN, S. A. C. **Política institucional de educação inclusiva de alunos com deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/campus Pelotas**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=93165. Acesso em: 12 abr. 2018.

BEZERRA, Q. A. **O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6424421. Acesso em: 04 dez. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOMFIM, L. A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde, **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722001000200004. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, [Rio de Janeiro], p. 5.425, 12 abr. 1950. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm. Acesso em 01 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: Ministério da Educação, [1997]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008a]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 03 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação, 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: 15 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BUSSINGUER-BREDER, G. P.; VELASQUES, B. B. O Impacto da “cegueira-mental” na Síndrome de Asperger sob a ótica dos neurônios-espelho. In: B. B, VELASQUES; RIBEIRO, P. **Neurociências e aprendizagem: processos básicos e transtornos.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014, cap. 9, p. 131-155.

CALDAS, W. K. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFET- ES Serra-ES:** um estudo de caso. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187839>. Acesso em: 04 dez. 2018.

CAMARGOS Jr, W. Semiologia clínica da Síndrome de Asperger. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento:** da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013a, p. 41-70.

CAMARGOS Jr, W. Semiologia diagnóstica da Síndrome de Asperger. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento:** da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013b, p. 71-86.

CARDOSO, M. H. M. **Inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica.** 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3991511. Acesso em: 12 abr. 2018.

CARLOU A. S., A. **Inclusão na educação profissional:** visão dos gestores do IFRJ. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571. Acesso em: 12 abr. 2018.

CARR, E. G. The expanding vision of positive behavior support: research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. **Journal of positive behavior interventions**, v. 9, n.1, p. 3-14, 2007, *apud* SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, mar. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2018.

CARVALHO, C. C. **Políticas Públicas de Acessibilidade nas Instituições de Ensino: tecnologia assistiva na biblioteca do IFNMG Campus Januária**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/11/Carlos-Ceza-de-Carvalho.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

CHICAR, S. T. C. L. **Inclusão na educação profissional e tecnológica**. A experiência do IFMA – *campus* Codó na visão de seus atores. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2270336. Acesso em: 12 abr. 2018.

ClAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, [s. l.], v. 6, p. 33-49, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013/1567>. Acesso em: 16 dez. 2018.

COIMBRA, F. C. C. L. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012**. 116 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7340>. Acesso em: 04 dez, 2018.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS– CAT. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: http://www.infoesp.net/CAT_Reuniao_VII.pdf. Acesso em: 20 set. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Nível Técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, CNE/CEB, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 12 dez. 2108.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Nacional na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jun. 2016.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P., S. **Métodos de pesquisa em Administração**. Tradução de Iuri Duquia Abreu. 12. ed. Porto Alegre: AMGH editora Ltda, 2016. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-3wdDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=%22entrevista+em+grupo%22&ots=X5oHxR267A&sig=x17VSBCTxok_I94anyoby-lKozM#v=onepage&q=%22entrevista%20em%20grupo%22&f=false. Acesso em: 26 jan. 2019.

CORDEIRO, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91207>. Acesso em: 22 jul. 2016.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco**. 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1513>. Acesso em: 04 dez. 2018.

COSTA, V. B.; RODRIGUES, V.R. Adaptação curricular e flexibilização na avaliação: alguns dilemas na inclusão. **Ciclo Revista**, [s. l.], v. 3, n. 1, set. 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/825/655>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 dez. 2018.

CRUZ, L. P.; CAMARGOS Jr., W.; FACCHIN, C. T. Modelos cognitivos dos transtornos do espectro do autismo. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013, p. 161-181.

CUNHA, A. L. B. **O Programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3032049. Acesso em: 12 abr. 2018.

CUNHA, A. M. S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/200>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DALL' ALBA, J. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>

consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3730847. Acesso em: 12 abr. 2018.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. Tradução de Auriphebo Berrance Simões; Maria da Graça Lustosa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. 732 p. Título original: *Introduction to Psychology*.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DEITEL, P. J.; DEITEL, H. M. **Como Programar em C**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. Disponível em: <https://etecpb.files.wordpress.com/2015/03/c-como-programar-6c2aa-edic3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

DIAS, S. Asperger e sua Síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200307. Acesso em: 02 set. 2017.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a história do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUARTE, C. P.; SILVA, N.A.; VELLOSO, R. L. Generalização. In: DUARTE, C. P.; SILVA, N.A.; VELLOSO, R. L. (org.). **Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018, p. 379-389.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2018.

EIDT, N. M.; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, p. 51-72, 1. sem. de 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a05.pdf>. Acesso em 18 fev. 2019.

FADDA, G. M., CURY, V.E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set.2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2019.

FERREIRA, N. V. C. Educação secundária profissionalizante brasileira (1909 -1953). **Rev. hist. educ. latinoam.**, Tunja, v. 14, n. 19, p. 91-110, dez. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, A. C. **Biblioteca escolar e sala de aula intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo**: estudo de caso numa escola secundária. 2007. 179 p. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2007.

FREITAS, C. G.; DELOU, C. M.; CASTRO, H. C. Alunos com deficiência: investigação e análise das condições de atendimento de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Revista Educação especial**, Santa Maria, p. 765-778, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15747>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Uma política de educação profissional no governo Lula: uma trajetória histórica controvertida. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 dez. 2018.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 83-94, abr. 2004. Supl. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2018.

GARCIA, P. M.; MOSQUERA, C. F. F. Causas neurológicas do autismo. **O Mosaico**, n. 5, p. 106-122. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/viewFile/19/pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>. Acesso em: 25 set. 2017.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora. 2012. 80 p.

GIROTTI, C. G. G. S. A (re)significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, São Paulo, v. 1. n. 1, p. 87-106, 2005. Disponível em: www.unesp.br/prograd/.../A%2520resignificacao%2520do%2520ensinar.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.

GLAT, R; BLANCO, L. M.V. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=LduRS34UuWgC&q=adequa%C3%A7%C3%B5es+curriculares#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 ago. 2017.

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 (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4037395. Acesso em: 12 abr. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Sabotagem, 2004. Título original: Stigma – Notes on the management of spoiled identity. (original de 1963).

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141365382010000300005>. Acesso em: 19 ago. 2017.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G. Transtorno de Espectro do Autismo de Alto Funcionamento e aprendizagem de conteúdos acadêmicos. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013, p. 301-314.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012.

GOODLAD, S., HIRST, B. **Peer tutoring: a guide to learning by teaching**. London: Kogan Page, 1989, *apud* FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2019.

GOULARTE, S. F. S. **Inclusão e Prática Docente na Educação Profissional**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.ensinoeducacao.alegre.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEEDUC/detalhes-da-tese?id=12537>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GRANDIN. T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. Tradução de Cristina Cavalcanti. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. 251 p. Título original: The autistic brain: thinking across the spectrum.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010. 320 p. Título original: Unstrange minds.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 303-309, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-3772201500300303&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2017.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, p. s29-s38, maio 2006. Supl. 1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 de novembro de 2018.

HEREDERO, E. S. Las adaptaciones curriculares de pequeno porte o no significativas en el contexto brasileño. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 2, n. 2, p.103-116, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/463>. Acesso em: 20 jan. 2019.

HERNANDÉZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/FERNANDO%20HERNANDEZ%20-%20PEDAGOGIA%20DE%20PROJETOS.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>. Acesso em: 13 abr. 2018.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 956 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 01 maio 2018.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: Rocha, P. (org.). **Autismos**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2012, p. 111-179. (original de 1943).

KAPLAN, H. I., SADOCK, B. J. **Compêndio de psiquiatria: ciências comportamentais - psiquiatria clínica**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 955 p.

KARAGIANNI A.; STAINBACK S.; STAINBACK W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed editora, 1999, p. 21-34. Título original: Inclusion: a guide for educators.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200207&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 19 set. 2017.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 17, n. spe 1, p. 41-58, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2017.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, S 3-11, maio 2006. Supl I. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002. Acesso em: 15 ago. 2017.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.

LEMOS, E. L. M. D., SALOMÃO, N. M. R., AQUINO, F. S.B, AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 351-361, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIMA, M. P.; CAPPELLE, M. C. A. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1065-1098, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n3p1065/27735>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MACEDO, P. C; CARVALHO, L. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D;

DAMASCENO, A. **Educação especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, p. 30-40.

MACIEL, M. M; GARCIA FILHO; A. P. Empregabilidade de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo de alto funcionamento e Síndrome de Asperger no Brasil. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013, p. 359-379.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MARQUES, C. L. **Educação Profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1627380. Acesso em: 12 abr. 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2016. 19 p.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2018.

MENDES, G. M. L.; SILVA, S. C. T; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55383053-Atendimento-educacional-especializado-por-entre-politica-s-praticas-e-curriculo-um-espacotempo-de-inclusao.html>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, cap. 1, p. 9-29.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada o Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), 2007. 59 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

MOURA, K. C. B. **A política de inclusão na educação profissional**: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1201869. Acesso em: 12 abr. 2018.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria,

v. 26, n. 47, p. 557-572, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/10178/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2016.

OLIVA, A. D.; DIAS, G. P.; REIS, R. A. M. Synaptic plasticity: nature and nurture shaping the self. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 128-135, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722009000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 dez. 2018.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=LduRS34UuWgC&q=adequa%C3%A7%C3%B5es+curriculares#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 ago. 2017.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1807529. Acesso em: 15 ago. 2017.

PEREIRA, H. R. S. **História de vida de uma aluna com baixa visão: Construção de Itinerários de Aprendizagem em Cursos Técnicos Agrícolas**. 2014. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2014. Disponível em: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgea/dissertacao/historia-de-vida-de-uma-aluna-com-baixa-visao-construcao-de-intinerarios-de-aprendizagem-em-cursos-tecnicos-agricolas/>. Acesso em: 04 dez. 2018.

PESSINI, M. I. **As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAPNEs sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1875487. Acesso em: 12 abr. 2018.

PIMENTA, P. R. Clínica e escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – artigo a ser publicado na **Revista Educação e Realidade**, com a data de 2018 (no prelo).

PINHEIRO, M. I. S. Jr, W. Treinamento de pais e Síndrome de Asperger: promovendo a generalização de comportamentos adquiridos e a qualidade de vida. In: CAMARGOS Jr, W (org.). **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013 a, p. 265-280.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf. Acesso em: 19 ago. 2017.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 94, n. 4, p. 342-350, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572018000400342&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2018.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M.I. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambú. **Anais eletrônicos [...]** Caxambú: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P. *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 215-253.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5 ed. Lisboa: Gradiva, 2008. 282 p. Título original: Manuel de recherche en sciences sociales.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 95-110, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100007&script=sciabstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 Jul. 2017.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. 2010. 452 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMACHANDRAN, V. S.; OBERMAN, L. M. Espelhos quebrados: uma teoria sobre o autismo. **Scientific American Brasil**, especial 10 anos, p. 50-57, dez. 2006.

RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. F. C. D; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 23, fev. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Acesso em: 30 dez. 2018.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um *campus* do IFNMG. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4979169. Acesso em: 12 abr. 2018.

REIS, A. R. S. **Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação), Departamento de Educação, Universidade do

Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4789599. Acesso em: 12 abr. 2018.

RODRIGUES, J. C. **Caminhos de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em uma escola técnica em música**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1301561. Acesso em: 16 abr. 2018.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Noesis**, n. 71, p. 24-29, out./dez. 2007.

RONCATI, A. L. C.; INHAUSER, L. R. Z.; LEMOS, M. S.; FAGGIANI, R. B. Avaliação de reforçadores. In: DUARTE, C. P.; SILVA, N.A.; VELLOSO, R. L. (org.). **Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018, p. 37-55.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104822>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Jan. 2019.

SANTOS, Y. B S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038>. Acessado em: 12 abr. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso: 20 Jan. 2019.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SCHNEIDER, T. B. Y.; VELASQUES, B. B. O cérebro autista. In: B. B, VELASQUES, RIBEIRO, P. **Neurociências e aprendizagem**: processos básicos e transtornos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014, cap. 8, p. 111-130.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 dez. 2018.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. 209 f. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8M4M2S/tese_izaura_silva_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, I. M. A.; DORE, R.. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19152>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Jan. 2019.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20300>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009.

TANNÚS-VALADÃO, G; MENDES, E. G. Políticas Educacionais Brasileiras sobre AEE. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 16, n. s1, p. 860-864, ago. 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12226/full>. Acesso em: 20 set. 2017.

TAVARES SILVA, F.C.T. Algumas Notas de Análise sobre a Escolaridade dos Alunos com Deficiência: por entre adaptações, flexibilizações e diferenciações curriculares. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A (org.). **Educação especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015, cap. 6, p. 83-96.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T.. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.

23, n. 2, p. 201-214, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 10 jul.2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (*Campus* de Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123892>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VELHO, G. Observando o familiar In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 123-140.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 167 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Tania-Maria-Neves-Waldemar.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

YIN, Robert K.; HERRERA, Cristhian Matheus. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=362530. Acesso em: 12 abr. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Projeto: *Estratégias Educativas e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional.*

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as estratégias educativas adotadas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional. Esta pesquisa será realizada por Simone Pinto Vasconcellos, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. O objetivo desse estudo é avaliar os impactos das estratégias educativas utilizadas na educação profissional para favorecer o aprendizado dos alunos com autismo nos cursos técnicos federais, em Belo Horizonte.

Para isso, realizarei entrevistas com vocês, alunos com autismo, e também com seus pais e educadores. Essas entrevistas serão gravadas e realizadas individualmente. O horário e o local da entrevista serão combinados com você, de acordo com a sua disponibilidade e preferência. Sua participação é muito importante para compreendermos o que está contribuindo para o seu aprendizado nas escolas técnicas federais e o que precisa ser melhorado. Assim, podemos contribuir para aprimorar a escolarização dos jovens com autismo na educação profissional.

Os dados das entrevistas e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade, dos demais participantes e da instituição será preservada em divulgações sobre o estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de assentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço, constrangimento, desconforto, irritação e/ou inibição ao responder alguma questão, podendo gerar emoções diversas. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista e contará com o apoio psicológico da pesquisadora corresponsável.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste assentimento, você e seus pais (ou responsável legal) precisam assinar as duas vias deste documento e entregá-lo na diretoria do (*nome da instituição*) até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Se quiser qualquer esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora corresponsável, Simone Pinto Vasconcellos (*contato da pesquisadora*), ou com a pesquisadora responsável Dra. Mônica Maria Farid Rahme (*contato da pesquisadora*). Você também pode nos escrever uma carta e entregar na diretoria do (*nome da instituição*). Muito obrigada pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo e assinatura do (a) participante da pesquisa

Nome completo e assinatura do (a) responsável legal

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora corresponsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de ética (*nome, endereço, telefone e e-mail de contato do Comitê de ética da instituição pesquisada*).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais)

Projeto: *Estratégias Educativas e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional.*

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as estratégias educativas adotadas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional. Esta pesquisa será realizada por Simone Pinto Vasconcellos, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. O objetivo desse estudo é avaliar os impactos das estratégias educativas utilizadas na educação profissional para favorecer o aprendizado dos alunos com autismo nos cursos técnicos federais, em Belo Horizonte.

Para isso, realizarei entrevistas com vocês, pais de jovens com autismo, e também com seu (a) filho (a) e com os educadores do (*nome da instituição*). Essas entrevistas serão gravadas e realizadas separadamente. O horário e o local da entrevista serão combinados com você, de acordo com a sua disponibilidade e preferência. Sua participação é muito importante para compreendermos o que está contribuindo para o aprendizado dos alunos com autismo nas escolas técnicas federais e o que precisa ser melhorado. Dessa forma, podemos contribuir para aprimorar a escolarização desses jovens na educação profissional.

Os dados das entrevistas e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade, dos alunos, dos educadores e da instituição serão preservadas em divulgações sobre o estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, não havendo nenhuma penalização se isto ocorrer. Não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço, constrangimento, desconforto, irritação e/ou inibição ao responder alguma questão, podendo gerar emoções diversas. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista e contará com o apoio psicológico da pesquisadora responsável.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você precisa assinar as duas vias deste documento e entregá-lo na diretoria do (*nome da instituição*) até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Se quiser qualquer esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora responsável, Simone Pinto Vasconcellos (*contato da pesquisadora*), ou com a pesquisadora responsável Dra. Mônica Maria Farid Rahme (*contato da pesquisadora*). Você também pode nos escrever uma carta e entregar na diretoria do (*nome da instituição*). Muito obrigada pela sua atenção!

_____, ____ de _____ de _____

Nome completo e assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de ética (*nome, endereço, telefone e e-mail de contato do Comitê de ética da instituição pesquisada*).

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os educadores)

Projeto: *Estratégias Educativas e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional.*

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as estratégias educativas adotadas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional. Esta pesquisa será realizada por Simone Pinto Vasconcellos, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. O objetivo desse estudo é avaliar os impactos das estratégias educativas utilizadas na educação profissional para favorecer o aprendizado dos alunos com autismo nos cursos técnicos federais, em Belo Horizonte.

Para isso, realizarei entrevistas com vocês, educadores de jovens com autismo, e também com os alunos e os pais destes. As entrevistas das quais você irá participar ocorrerão em grupo e serão gravadas. O grupo entrevistado será formado por educadores que atuam com o aluno com autismo no *(nome da instituição)*. O horário e o local das entrevistas serão combinados com você e com os demais participantes, de acordo com a disponibilidade de todos. Sua participação é muito importante para compreendermos o que está contribuindo para o aprendizado dos alunos com autismo nas escolas técnicas federais e o que precisa ser melhorado. Dessa forma, podemos contribuir para aprimorar a escolarização desses jovens na educação profissional.

Os dados das entrevistas e demais informações obtidas durante a investigação serão utilizados exclusivamente para os fins dessa pesquisa e a sua identidade, dos alunos, dos pais e da instituição serão preservadas em divulgações sobre o estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e depois desse período será destruído.

A participação nessa pesquisa é voluntária, não será remunerada e não haverá nenhum custo para que você participe deste estudo. Você pode pedir esclarecimentos ou desistir de participar a qualquer momento, mesmo após a assinatura deste termo de consentimento, sem nenhuma penalização se isto ocorrer.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço, constrangimento, desconforto, irritação e/ou inibição ao responder alguma questão, podendo gerar emoções diversas. Nesse caso, você poderá interromper a entrevista e contará com o apoio psicológico da pesquisadora corresponsável.

Caso deseje participar da pesquisa e esteja de acordo com os termos deste consentimento, você precisa assinar as duas vias deste documento e entregá-lo na diretoria do *(nome da instituição)* até _____ (uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você).

Se quiser qualquer esclarecimento, fique à vontade para entrar em contato com a pesquisadora corresponsável, Simone Pinto Vasconcellos (*contato da pesquisadora*), ou com a pesquisadora responsável Dra. Mônica Maria Farid Rahme (*contato da pesquisadora*). Você também pode nos escrever uma carta e entregar na diretoria do *(nome da instituição)*. Muito obrigada pela sua atenção!

_____, _____ de _____ de _____

Nome completo e assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora corresponsável

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de ética (*nome, endereço, telefone e e-mail de contato do Comitê de ética da instituição pesquisada*).

APÊNDICE D – Termo de Autorização da Instituição Escolar

Projeto: *Estratégias Educativas e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional.*

Estamos realizando uma pesquisa sobre as estratégias educativas adotadas no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação profissional. Para tanto, solicitamos a autorização desta Diretoria para realizar este estudo no *(nome da instituição)*.

Esta pesquisa será realizada por Simone Pinto Vasconcellos, com a orientação da Prof. Dra. Mônica Maria Farid Rahme, para o curso de mestrado da Faculdade de Educação da UFMG. O objetivo desse estudo é avaliar os impactos das estratégias educativas utilizadas na educação profissional para favorecer o aprendizado dos alunos com autismo nos cursos técnicos federais, em Belo Horizonte.

Para investigar essa questão, será realizada uma pesquisa documental e entrevistas com os alunos com autismo, com seus pais e grupos focais com os educadores que atuam com esses jovens, em momentos distintos. As concepções dos alunos com autismo, de seus pais e dos educadores sobre o impacto das estratégias educativas é relevante visto que pode contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização desses jovens na educação profissional técnica de nível médio.

Por meio de um termo de assentimento/consentimento, os participantes da pesquisa serão informados que sua contribuição é voluntária, não será remunerada, não envolve nenhum custo, e pode ser interrompida a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização. Ademais, tanto os participantes quanto a equipe de educadores da instituição pesquisada podem solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos ou outros aspectos do estudo durante todo o processo de investigação. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com os participantes de acordo com a disponibilidade dos mesmos e estes procedimentos serão gravados.

Ressalta-se que os dados das entrevistas e demais informações obtidas durante o estudo serão utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa. A identidade dos participantes da pesquisa e da instituição será preservada em quaisquer divulgações sobre os resultados do estudo. O material da pesquisa será devidamente arquivado por cinco anos e, posteriormente, destruído.

Considerando a natureza desta investigação, esclarecemos que o risco aos participantes é mínimo, sendo comparável ao risco existente em atividades rotineiras como uma conversa, que pode acarretar cansaço, constrangimento, desconforto, irritação e/ou inibição ao responder alguma questão, podendo gerar emoções diversas. No caso de qualquer desconforto, os participantes poderão interromper a entrevista e contarão com o apoio psicológico da pesquisadora corresponsável.

Os procedimentos utilizados nesse estudo estão em acordo com os critérios de ética relativos à pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Após a finalização da investigação, os resultados da pesquisa serão disponibilizados para a instituição escolar, se for assim solicitado.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta pesquisa e caso haja dúvidas sobre o estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora corresponsável Simone Pinto Vasconcellos *(contato da pesquisadora)* ou com a pesquisadora responsável Dra. Mônica Maria Farid Rahme *(contato da pesquisadora)*. Muito obrigada pela sua atenção!

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da pesquisadora corresponsável

Tendo em vista as informações acima descritas, eu _____,
_____ *(função administrativa)*, declaro estar de acordo com os termos desse consentimento e autorização a realização da pesquisa *Estratégias Educativas e Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional* no *(nome da instituição)*.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) responsável institucional com carimbo

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, entrar em contato com o Comitê de ética *(nome, endereço, telefone e e-mail de contato do Comitê de ética da instituição pesquisada)*.

APÊNDICE E – Roteiros de entrevistas

Roteiro de entrevistas com aluno com autismo

1. Como você escolheu o curso técnico _____?
2. Como você se preparou para o processo seletivo da instituição _____?
3. Durante o processo seletivo, foi disponibilizado algum tipo de suporte/adaptação para que fizesse as provas? Em caso afirmativo, quais foram esses suportes e como estes te ajudaram a realizar as provas?
4. O que você acha de estudar na instituição _____?
5. Que aspectos você considera positivos na instituição _____?
6. Que aspectos você considera negativos na instituição _____?
7. Como você lida com as dificuldades que tem na escola? (se forem indicadas dificuldades)
8. Quais disciplinas você considera mais fáceis e mais difíceis?
9. Como estuda para as disciplinas que considera mais fáceis? E para as que são mais difíceis?
10. Quais estratégias a instituição _____ utilizou para ajudar no seu aprendizado no curso _____?
11. Das estratégias utilizadas, quais contribuíram para o seu aprendizado e quais não ajudaram? Como essas estratégias te ajudaram a aprender?
12. Você sugere outras estratégias para facilitar o seu aprendizado no curso _____?
13. Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

Roteiro de entrevistas com pais do aluno com autismo

1. Como ocorreu a escolha do curso técnico pelo seu filho?
2. Como foi o processo de preparação para o processo seletivo da instituição _____?
3. Durante o processo seletivo para o ingresso na escola técnica, foi disponibilizado algum tipo de suporte/adaptação para seu filho? Em caso afirmativo, quais foram e como contribuíram para a realização das provas?
4. Como vocês percebem a experiência escolar do seu filho na instituição _____?
5. Que aspectos vocês consideram positivos e negativos na experiência escolar do seu filho na instituição _____?
6. Como percebem a relação do seu filho com os demais alunos e servidores?
7. Que dificuldades vocês percebem que seu filho vivencia na instituição _____? Como vocês lidam com essas dificuldades? (se forem indicadas dificuldades)
8. Quais estratégias foram utilizadas pela instituição _____ para favorecer o aprendizado do seu filho?
9. Como avaliam o impacto das estratégias adotadas pela instituição no aprendizado do seu filho?
10. Vocês sugerem a adoção de outras estratégias para promover o aprendizado do seu filho no curso técnico de nível médio?
11. Vocês gostariam de acrescentar mais algum comentário?

(continua)

(conclusão)

Roteiro de entrevistas com os educadores

1. Como tem ocorrido a presença de alunos com autismo nos cursos técnicos integrados desta instituição? Como vocês descreveriam essa experiência?
2. Quais conhecimentos sobre o autismo vocês possuíam antes da entrada deste aluno na escola?
3. Na opinião de vocês, quais conhecimentos poderiam auxiliar os educadores no processo de escolarização dos alunos com autismo nos cursos técnicos integrados?
4. Como a família desse aluno participa da sua vida escolar?
5. Como percebem a relação do aluno com autismo com os demais estudantes e servidores?
6. Quais facilidades e dificuldades são demonstradas por esse aluno?
7. Quais estratégias a instituição utiliza para favorecer o aprendizado do aluno com autismo?
8. Como ocorreu a implementação dessas estratégias (proposição, planejamento, execução)?
9. Houve dificuldades durante a implementação dessas estratégias? Em caso afirmativo, explique sobre as dificuldades com as quais se depararam.
10. Como avaliam o impacto das estratégias educativas no aprendizado desse aluno?
11. Dentre as estratégias utilizadas, vocês consideram que alguma delas poderia favorecer também o aprendizado dos alunos que não receberam o diagnóstico de autismo? Explique sua opinião a esse respeito.
12. Os colegas de sala adotaram estratégias para auxiliar o aluno com autismo em seu processo de escolarização? Em caso afirmativo, como isso aconteceu?
13. Vocês sugerem a adoção de outras estratégias para promover o aprendizado dos alunos com autismo nos cursos técnicos integrados?
14. Vocês gostariam de acrescentar mais algum comentário?