



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVANDRO APARECIDO PECORI

**ANÁLISE DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA (TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVANDRO APARECIDO PECORI

**ANÁLISE DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA (TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO**

Pesquisa apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Camélia Santana Murgo.

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.9 Pecori, Evandro Aparecido.
P369a Análise da inclusão de pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino médio integrado ao técnico. / Evandro Aparecido. – Presidente Prudente, 2026.
82 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2026.
Bibliografia.
Orientadora: Camélia Santana Murgo.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Ensino médio.
3. Ensino técnico. I. Título.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8 /10234

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “ANÁLISE DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO”

AUTOR/A: EVANDRO APARECIDO PECORI

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Camélia Santina Murgo

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE/A em EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Camélia Santina Murgo – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista (orientadora)

Elsa Midori Shimazaki – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Jhenifer Prescilla Dias Fuzinelli – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Campus Jau

Local e data da realização: Presidente Prudente, 13 de março de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 13/03/2026 11:39
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 3
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6461526)

Signatários do documento

CAMELIA SANTINA MURGO (PROFESSOR)

camella@unoeste.br
Recebido em 13/03/2026 11:39
Assinado em 13/03/2026 12:00
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 179.247.237.73
ID da assinatura: 6450419

ELSA MIDORI SHIMAZAKI (SIGNATÁRIO EXTERNO)

emshimazaki@uem.br
Recebido em 13/03/2026 11:39
Assinado em 13/03/2026 11:42
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2001:1284:f50e:55ab:c0d8:650c:37be:b266
ID da assinatura: 6450420

JHENIFER PRESCILLA DIAS FUZINELLI (FUNCIONÁRIO)

jheniferpsloo@gmail.com
Recebido em 13/03/2026 11:39
Assinado em 13/03/2026 13:32
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14c:d881:41d2:8598:545f:ce01:fb1c
ID da assinatura: 6450421

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/e8cde708>

Assinatura digital do documento: 810c586d80814018f7b0f2074284c294efb5d966377ccc01e0d617efc735731c

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:



DEDICATÓRIA

À minha querida mãe, **Eva**,

Por ser o meu alicerce e a razão de tantas conquistas. Por cada palavra de incentivo, cada oração silenciosa e cada gesto de amor que me sustentou nos dias difíceis.

Por ter me ensinado, com doçura e coragem, que o conhecimento transforma, mas é o amor que dá sentido à vida.

Dedico a você, mãe, este trabalho que carrega em cada página o reflexo da sua força, da sua fé e da sua presença constante mesmo quando o caminho parecia longo demais.

Nada disso seria possível sem o seu exemplo de sabedoria, generosidade e esperança.

Com todo o meu amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus**, que me permitiu chegar até aqui! ELE conhece meu coração e sabe da minha verdade!

À minha mãe, **Eva**, que sempre esteve ao meu lado em toda a minha vida e nesta jornada acadêmica foi essencial. Amo você mãe!

Ao meu irmão **Edenilson**, que desde criança despertou em mim o desejo de estudar e que se preocupa demais com o meu bem-estar

Aos meus sobrinhos **Livia** e **Vinicius**, que são a maior alegria da minha vida!

À minha orientadora Professora Dra **Camélia Santana Murgio**, que abriu as portas do programa de mestrado em Jaú e me ajudou desde o primeiro momento que fiz contato com ela. Seu jeito especial, dedicado, acolhedor e sempre com seus planos A, B, C, D e E, nos leva ao caminho da excelência. Professora, saiba que a senhora é uma inspiração para muitos, em especial para mim, quando eu crescer que ser igual a senhora. Obrigado por tudo!

À professora Dra **Elsa Midori Shimazaki**, minha primeira orientadora, que me acolheu e me aceitou como orientando. Muito obrigado por tudo. Estou sempre torcendo pelo seu pronto reestabelecimento.

À Professora Dra. **Jhenifer Prescilla Dias Fuzinelli**, que tive a honra de conhecer durante meu estágio no ensino superior na Unoeste. Em cada encontro você se revelou uma profissional sensível, acolhedora e profundamente comprometida com tudo e todos. Agradeço imensamente por aceitar compor a banca avaliadora deste estudo e por todo o carinho e generosidade demonstrados ao longo desse percurso.

Aos **professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Unoeste**, vocês são incríveis!!! Suas aulas despertam nas pessoas insights sensacionais e fazem refletir para qual a educação que queremos e podemos.

Aos meus **colegas de disciplinas**, que fizeram parte da minha trajetória, Á vocês meus mais sinceros agradecimentos, obrigado por todo conhecimento compartilhado, risos e almoços aos sábados.

Aos funcionários da Unoeste, que sempre estavam com um sorriso acolhedor e pronto para nos ajudar em todos os momentos que estávamos no campus.

Agradeço muito a funcionária da biblioteca da Unoeste Jaú, **Leticia** que ministrou o curso de pesquisa em base de dados o que permitiu a realização deste estudo.

Não poderia deixar de agradecer também, aos **estudantes** que fizeram parte dessa pesquisa. Ao compartilhar suas histórias e expor seus pensamentos de maneira tão sincera, me ajudarem a compor este estudo e ainda, contribuiu e muito para pudéssemos propor melhoras para escola objeto da pesquisa.

Minha gratidão se estende ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unoeste, espaço onde pude ampliar horizontes, descobrir novas perspectivas e conviver com pessoas que enriqueceram profundamente minha trajetória acadêmica. A cada atividade, encontro e aprendizado, senti-me acolhido e motivado a seguir adiante.

Agradeço, igualmente, a todos os colaboradores da instituição, cuja dedicação tornou esse percurso mais leve e possível. De maneira especial, registro meu reconhecimento à Ina e à Luciana, pela generosidade e atenção em todos os momentos. O cuidado e a disponibilidade de vocês marcaram minha formação e deixaram um capítulo muito bonito nesta caminhada.

Quero agradecer à Etec Joaquim Ferreira do Amaral que autorizou o estudo. Agradeço toda a equipe de gestão, professores, colaboradores e todos alunos.

“O Presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

*“A escola é o lugar onde se faz
amigos. Não se trata só de
prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos.
Escola é, sobretudo, gente. ”
(Paulo Freire)*

RESUMO

Análise da inclusão de pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino médio integrado ao técnico

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa 2: “Formação e Ação do Profissional Docente e Práticas Educativas” e ao grupo de pesquisa “Construção dos Processos de Subjetividade no Contexto Escolar”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Técnico é um assunto que vem ganhando cada vez mais destaque, mudando para garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade, em conformidade com os princípios da inclusão educacional. Esse movimento busca garantir não apenas a inclusão desses estudantes no dia a dia escolar, mas também ajudar a formar uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as diferenças e capacidades de cada um sejam respeitadas e valorizadas. No Ensino Médio Técnico, os alunos com TEA lidam com questões que impactam sua vida escolar de maneira particular, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, à formação dos professores e à implementação de adaptações pedagógicas e curriculares que atendam às necessidades educacionais dos alunos. Esta dissertação foi estruturada em formato *multipaper*, composta por dois estudos. O Estudo I, que trata de uma revisão de escopo, teve como objetivo mapear a produção científica recente sobre a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio, apontando lacunas e contribuições que evidenciam a necessidade urgente de personalizações que atendam às especificidades dos estudantes e promovam sua participação integral. O Estudo II, que é qualitativo e atualizou um delineamento de estudo de caso, foi realizado com dois alunos de uma escola Ensino Médio integrado ao Técnico, buscando entender como eles percebem os processos de escolarização e os elementos que impactam sua inclusão. Os resultados dos dois estudos se entrelaçaram nas considerações finais, proporcionando uma visão unificada sobre as características da inclusão de estudantes com TEA nesse nível de ensino. A análise mostra que, embora tenham ocorrido progressos, ainda existem desafios no que diz respeito à formação dos professores, à adequação do currículo e ao fomento de uma cultura escolar inclusiva de fato. Desta forma é possível afirmar que os resultados do estudo indicam que a consolidação de políticas públicas e práticas pedagógicas

individualizadas são fundamentais para que esses jovens tenham uma escolarização, autônoma e equitativa, que possibilite uma educação técnica que respeite as diversidades e prepare todos para os desafios da vida e do trabalho.

Palavras-chave: autismo; educação profissional; ensino médio; inclusão.

ABSTRACT

Analysis of inclusion of people with ASD (Autism Spectrum Disorder) in integrated high school and technical education

This study is part of Research Line 2: *“Teacher Education, Professional Practice, and Educational Practices”* and of the research group *“Construction of Subjectivity Processes in the School Context”*, both belonging to the Graduate Program in Education at Unoeste. The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Technical High School education has been gaining increasing prominence, aiming to ensure equal opportunities and access to quality education in accordance with the principles of educational inclusion. This movement seeks not only to guarantee the presence of these students in everyday school life but also to contribute to the construction of a fairer and more equitable society in which the differences and abilities of each individual are respected and valued. In Technical High School education, students with ASD face challenges that affect their school life in specific ways, particularly regarding pedagogical practices, teacher training, and the necessary adaptations. This research emerged from the concern about how the real inclusion of these students takes place and was guided by the following research question: *“Which policies, pedagogical practices, resources, and institutional arrangements support the inclusion of students with ASD in High School and Technical Education, with impacts on participation, learning and social interaction?”*. This dissertation was structured in a multipaper format, consisting of two studies. **Study I**, a scoping review, aimed to map recent scientific production on the inclusion of students with ASD in High School, identifying gaps and contributions that highlight the urgent need for personalized approaches that meet students’ specificities and promote their full participation. **Study II**, qualitative in nature and designed as a case study, was conducted with three students from an integrated Technical High School, seeking to understand how they perceive schooling processes and the elements that influence their inclusion. The results of both studies intertwine in the final considerations, providing a unified view of the characteristics of the inclusion of students with ASD at this educational level. The analysis shows that, although progress has been made, there are still challenges regarding teacher training, curriculum adaptation, and the promotion of a truly inclusive school culture. It concludes that the consolidation of public policies and individualized

pedagogical practices is essential for these young people to achieve meaningful, autonomous, and equitable schooling—one that respects diversity and prepares all students for the challenges of life and work.

Keywords: autism; vocational education; high school; inclusion.

LISTA SIGLAS

CNPq -	Conselho Nacional de Pesquisas
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
DSM -	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ETI -	Ensino Técnico Integrado
ERIC -	<i>Education Resources Information Center</i>
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PRISMA -	<i>Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension</i>
PAEE -	Público-alvo da educação especial
SCIELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca das publicações nas bases de dados	26
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados.....	28
Quadro 2 - Dimensões estruturantes da inclusão de estudantes com tea no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica	54

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
ESTUDO 1 - PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DE UMA REVISÃO DE ESCOPO	19
ESTUDO 2 - QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE (E QUANDO NÃO): A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	75
REFERÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS ..	80
APENDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA	81

APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva, que se baseia no direito de todos os alunos a aprender em aulas regulares, implica garantir as condições pedagógicas, curriculares e institucionais para atender à diversidade dos estudantes. Nesse sentido que a educação especial se configura como uma modalidade de ensino transversal, direcionada ao público-alvo que se compõe de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento — incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) — e aqueles que apresentam altas habilidades ou são superdotados. Sendo assim, a ampliação do acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica no Brasil relança a inclusão de estudantes com TEA como prioridade tanto nas políticas públicas quanto na prática pedagógica, visto que as exigências cognitivas, comunicativas e socioemocionais típicas dessa etapa exigem um planejamento instrucional intencional, sustentado por apoios contínuos e por avaliações oferecidas, a fim de garantir a permanência, a aprendizagem e a competência em condições de equidade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se caracteriza por alterações persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme definido no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (APA, 2014), e que se manifesta desde o início do desenvolvimento. Desta forma, é possível dizer que se trata de um espectro caracterizado por uma grande diversidade de perfis e níveis de suporte, o que exige que as respostas educacionais sejam flexíveis, personalizadas e fundamentadas em evidências, principalmente em contextos curriculares mais ricos e em ambientes técnicos que excluam uma complexidade maior nos procedimentos (Steinbrenner et al., 2020).

O marco normativo da educação inclusiva no Brasil, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2008 e pelas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, define que a escolarização preferencial dos estudantes público-alvo da educação especial deve ocorrer nas aulas comuns do ensino regular, garantindo-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de recursos de

acessibilidade. Esse conjunto de leis estabelece que cabe às instituições de ensino eliminar as barreiras de natureza arquitetônica, pedagógica, comunicacional, tecnológica e atitudinal, além de garantir a oferta de ajustes específicos e de estratégias pedagógicas diferenciadas, sem prejuízo das expectativas de aprendizagem, do rigor formativo e do perfil de conclusão que constam nos projetos pedagógicos dos cursos, inclusive no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2018).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito às pessoas com deficiência, o acesso e à permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o ensino técnico integrado ao médio. É importante destacar que, de acordo com a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são reconhecidas legalmente como todas as pessoas com deficiência, assegurando-lhes, para os fins legais, os mesmos direitos que são garantidos às outras pessoas com deficiência. A Lei nº 15.256/2025, mais recentemente, reafirma e amplia esse arcabouço normativo, fortalecendo a proteção legal e os direitos educacionais das pessoas com TEA, afetando diretamente as políticas de inclusão, acessibilidade e permanência no ambiente escolar.

O desafio para a inclusão no ensino técnico integrado (ETI) refere-se às práticas educativas específicas que buscam adaptar os currículos, metodologias e rotinas escolares para atender às necessidades dos alunos com TEA, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino. Mesmo com a legislação de apoio, o ingresso de pessoas com deficiência em cursos técnicos integrados é limitado, o que indica a necessidade de aprimoramento nas práticas inclusivas e revisão no processo de inclusão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

No ensino técnico associado ao ensino médio o aluno experiencia situações da prática profissional e estratégias que irão colocá-lo frente ao mercado de trabalho, além de práticas de desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso que exige interação, comunicação e elaboração de trabalho em equipe. O estudo da inclusão de alunos com TEA no ensino médio integrado ao ensino técnico é importante para compreender os desafios e as possibilidades dessa prática. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a elaboração de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Para tanto, foi realizada a seguinte pergunta orientadora: “Quais políticas, práticas pedagógicas, recursos e arranjos institucionais apoiam a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio e Técnico, com impactos em participação, aprendizagem, certificação e transição para o trabalho? ”, desdobrada em subquestões que englobaram o currículo, o ensino, a avaliação, os estágios e a formação docente. Esta dissertação teve, portanto, origem na inquietação sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino médio, buscando compreender os aspectos que contribuem para seu melhor desenvolvimento e quais se configuram como verdadeiras barreiras de acesso e criação de possibilidades legítimas de uma escolarização íntegra e significativa para esses estudantes.

Para isso, a dissertação foi estruturada em dois estudos, sendo o primeiro uma revisão de escopo para a caracterização da produção científica sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino médio, disponíveis no periódico CAPES, Scielo, ERIC e *connect Paper*, a fim de encontrar contribuições porque o estudo do tema necessita uma abordagem personalizada que atenda às necessidades individuais dos estudantes, garantindo-lhes acesso e participação no sistema educacional. O Estudo II, mostra por meio de um estudo de caso, a compreensão das percepções de dois estudantes de uma escola de ensino médio integrado ao técnico sobre seus processos de escolarização, mais especificamente, sobre aspectos da inclusão nesse contexto.

Finalizando a apresentação dos estudos serão feitas as considerações finais da dissertação, que discute e articula os resultados obtidos com intenção de fornecer ao leitor uma compreensão da pesquisa. Encerrando, serão destacadas as limitações e as sugestões para futuras propostas de investigação sobre a temática.

ESTUDO 1 - Perspectivas de inclusão do estudante com TEA no ensino médio: análise a partir de uma revisão de escopo

RESUMO

Perspectivas de inclusão do estudante com TEA no ensino médio: análise a partir de uma revisão de escopo

A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio tem sido tema de interesse crescente, refletindo as transformações que buscam ampliar as oportunidades e o acesso de todos à educação. Esse movimento tem como objetivo não apenas garantir que esses alunos participem integrados ao dia a dia da escola, mas também fomentar uma interação mais humana e respeitosa, onde as diferenças e as habilidades de cada indivíduo sejam conhecidas, compreendidas e apreciadas. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo foi examinar de que forma a literatura nacional aborda a questão e quais as opiniões dos alunos em relação aos seus processos de inclusão no Ensino Médio. Esta revisão de escopo investiga os desafios enfrentados e as perspectivas relacionadas à inclusão desses estudantes. A pesquisa selecionou estudos publicados entre 2015 e 2025 em bases de dados como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Connected Papers*. SCIELO, utilizando como estratégia de busca "Ensino Médio" AND "TEA" AND "inclusão" nos meses de julho a agosto de 2025. Foram recuperados 07 artigos seguindo as normas do protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension* (PRISMA-Sc). Os resultados destacam a necessidade de uma abordagem personalizada para atender às necessidades individuais desses estudantes e assegurar seu acesso e participação no sistema educacional. Embora avanços tenham sido feitos, ainda são necessários estudos e discussões para garantir a inclusão efetiva desses estudantes no Ensino Médio. Recomenda-se a continuidade de pesquisas que avaliem o impacto da inclusão tanto no desempenho acadêmico quanto na vida social dos estudantes. A inclusão na Educação, no caso de presente pesquisa, no Ensino Médio é crucial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as individualidades e potencialidades das pessoas sejam respeitadas e valorizadas.

Palavras-chave: ensino médio; TEA; inclusão escolar; educação para a diferença.

ABSTRACT

Prospects for the inclusion of students with ASD in high school: an analysis based on a scope review

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in High School has become an increasingly relevant topic, reflecting significant transformations aimed at expanding opportunities and ensuring access to education for all. This movement seeks not only to guarantee that these students participate meaningfully in everyday school life, but also to foster more human and respectful interactions, where individual differences and abilities are recognized and appreciated. The primary purpose of this work was to examine how the national literature discusses this issue and to understand students' perspectives regarding their own inclusion processes in High School. This scoping review explores the challenges and perspectives related to the inclusion of these students. The research identified studies published between 2015 and 2025 in databases such as the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Education Resources Information Center (ERIC), Connected Papers, and SciELO, using the search strategy "Ensino Médio" AND "TEA" AND "inclusão" between July and August 2025. A total of 7 articles were retrieved following the guidelines of the Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension (PRISMA-Sc) protocol. The results highlight the need for a personalized approach to address the individual needs of these students and to ensure their full access and participation in education. Although progress has been made, additional efforts are still required to guarantee the effective inclusion of these students in High School. Continued research is recommended to evaluate the impact of inclusion on both academic performance and students' social lives. High School inclusion is essential for building a more just and equitable society, where the individuality and potential of all students are respected and valued.

Keywords: high school; Autism Spectrum Disorder (ASD); school inclusion; education for diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes educacionais comuns, cabendo aos sistemas de ensino adaptar-se à diversidade humana, e não o contrário. No plano internacional, documentos como o *Global Education Monitoring Report* reforçam a necessidade de políticas educacionais orientadas pela acessibilidade universal e pela oferta de apoios individualizados, de modo a garantir equidade nos processos e resultados de aprendizagem (Unesco, 2020; WHO, 2022).

No contexto brasileiro, esse princípio encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, art. 208, III). Tal diretriz representa um marco na transição do modelo assistencial para uma perspectiva de direitos, ao deslocar a responsabilidade da exclusão do indivíduo para o sistema educacional. Esse entendimento é aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a educação especial como modalidade transversal, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito à educação inclusiva em todas as etapas e modalidades, com a provisão dos recursos e apoios necessários (Brasil, 1996, art.58; Brasil, 2015, art. 27).

Nessa perspectiva, a educação especial passa a ser compreendida não como substitutiva, mas como complementar à escolarização, atendendo ao público-alvo da educação especial (PAEE), composto por estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolida esse entendimento ao definir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço destinado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia e da aprendizagem dos estudantes, sem substituição do ensino comum (Brasil, 2008, p.15).

Entre os estudantes que compõem o público-alvo da educação especial, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR, o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados desde o início do desenvolvimento. O manual também reconhece a heterogeneidade dos perfis e os diferentes níveis de suporte necessários, o que implica demandas educacionais diversificadas e respostas pedagógicas individualizadas (APA, 2014, p 50-59).

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio e, de modo particular, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica, apresenta desafios adicionais. Essa etapa caracteriza-se por currículos mais densos, organização por competências, exigências cognitivas elevadas e articulação entre componentes gerais e técnicos, voltados à formação integral e à inserção no mundo do trabalho, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p 465). Tais características podem intensificar as dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA, especialmente no que se refere à adaptação a novas rotinas, à tomada de decisões e à gestão das demandas acadêmicas e sociais.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como um referencial teórico-metodológico relevante para a promoção da inclusão. Ao propor múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, o DUA oferece subsídios para antecipar a variabilidade dos estudantes e reduzir barreiras curriculares e ambientais, sem comprometer os objetivos educacionais. No contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica, esse referencial favorece a diversificação das formas de acesso ao conteúdo e de demonstração das competências, tanto em atividades teóricas quanto práticas (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

Estudos nacionais têm evidenciado que, embora tenha havido ampliação do acesso de estudantes com TEA à educação básica, persistem lacunas significativas em relação à permanência e à conclusão dos estudos, especialmente no Ensino Médio. Oliveira e Barby (2024), ao analisarem dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica e do Censo Escolar, indicam crescimento expressivo nas matrículas desse público, que passaram de 636.202, em 2023, para 918.877 em 2024. Ainda assim, pesquisas apontam limitações de informações sistematizadas sobre estratégias que garantam trajetórias escolares exitosas para esse público.

Diante desse cenário, a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio configura-se como um desafio que ultrapassa a questão da elegibilidade do público, estando diretamente relacionada à qualidade do planejamento pedagógico, à implementação das políticas educacionais e à formação dos profissionais da educação. Estudos de revisão têm evidenciado a eficácia de práticas baseadas em evidências para a promoção da aprendizagem e da participação de estudantes com TEA em contextos educacionais inclusivos. Nesse sentido, investimentos em práticas baseadas em evidências, formação continuada e gestão orientada por dados mostram-se fundamentais para a efetivação da educação inclusiva (Unesco, 2020; Steinbrenner *et al.*; 2020; Wong *et al.*; 2015; Odom *et al.*, 2010).

Com base nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a produção científica sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, identificando as principais estratégias, desafios e resultados das intervenções educacionais implementadas nos últimos dez anos, bem como evidenciar as contribuições e lacunas existentes na literatura, de modo a diferenciar esta revisão de escopo de estudos anteriormente publicados.

DESENHO DA PESQUISA

Método

A revisão de escopo utilizou as recomendações *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* - PRISMA-ScR, que é um padrão internacional que orienta a elaboração de revisões sistemáticas e metanálises, garantindo rigor metodológico e transparência. O PRISMA permite o mapeamento da literatura para uma visão abrangente do tema, a identificação de lacunas no conhecimento existente e a análise temática, organizando os achados em categorias ou tendências principais (Page *et al.*, 2021).

Ao padronizar a descrição dos procedimentos de busca, critérios de seleção, extração de dados e organização dos resultados, o PRISMA-ScR garante maior rastreabilidade, transparência e reprodutibilidade das decisões metodológicas. Dessa maneira, foi possível, por meio da utilização dessa ferramenta, realizar o mapeamento da produção científica que tematizasse a estudo sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Tal busca possibilita o

mapeamento das pesquisas em ênfase nas principais abordagens teóricas e dos tipos de evidências que existem.

CrITÉRIOS de busca e fonte bibliográfica

Para compreender aspectos referentes a inclusão de estudantes com TEA do ensino médio, realizou-se o levantamento nas bases de dados: a) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) *Education Resources Information Center* (ERIC); c) *Connected Papers*; d) *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os critérios de elegibilidade adotados nesta revisão consistiram na seleção de artigos científicos revisados por pares, que abordassem diretamente a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio e que tivessem pessoas com TEA como participantes ou foco central das análises. A partir da aplicação desses critérios, foram selecionados sete estudos que atenderam aos requisitos estabelecidos.

Utilizou-se, nas estratégias de buscas, os seguintes descritores e operadores booleanos: "Ensino Médio" AND "TEA" AND "Inclusão". Foram eleitas as publicações dos últimos 10 anos (2016 a 2025) no idioma português e que permitisse acesso aberto. A triagem foi feita a partir dos títulos e resumos e, na sequência, os textos completos relevantes foram avaliados para elegibilidade, observando os critérios definidos.

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade definidos a partir dos critérios de exclusão, foram selecionados sete estudos que atenderam aos requisitos da revisão. Foram excluídos artigos não revisados por pares, estudos que abordavam temáticas não diretamente relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio, bem como aqueles que não envolviam diretamente pessoas com TEA nas amostras analisadas.

CrITÉRIOS de triagem e elegibilidade

Após a exclusão dos critérios, foi selecionado um conjunto de estudos que atendiam aos requisitos da revisão. Estudos que não foram revisados por pares, estudos que abordaram tópicos não diretamente relacionados à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes educacionais de nível médio

e estudos que não envolveram diretamente alunos com TEA nas amostras analisadas foram excluídos.

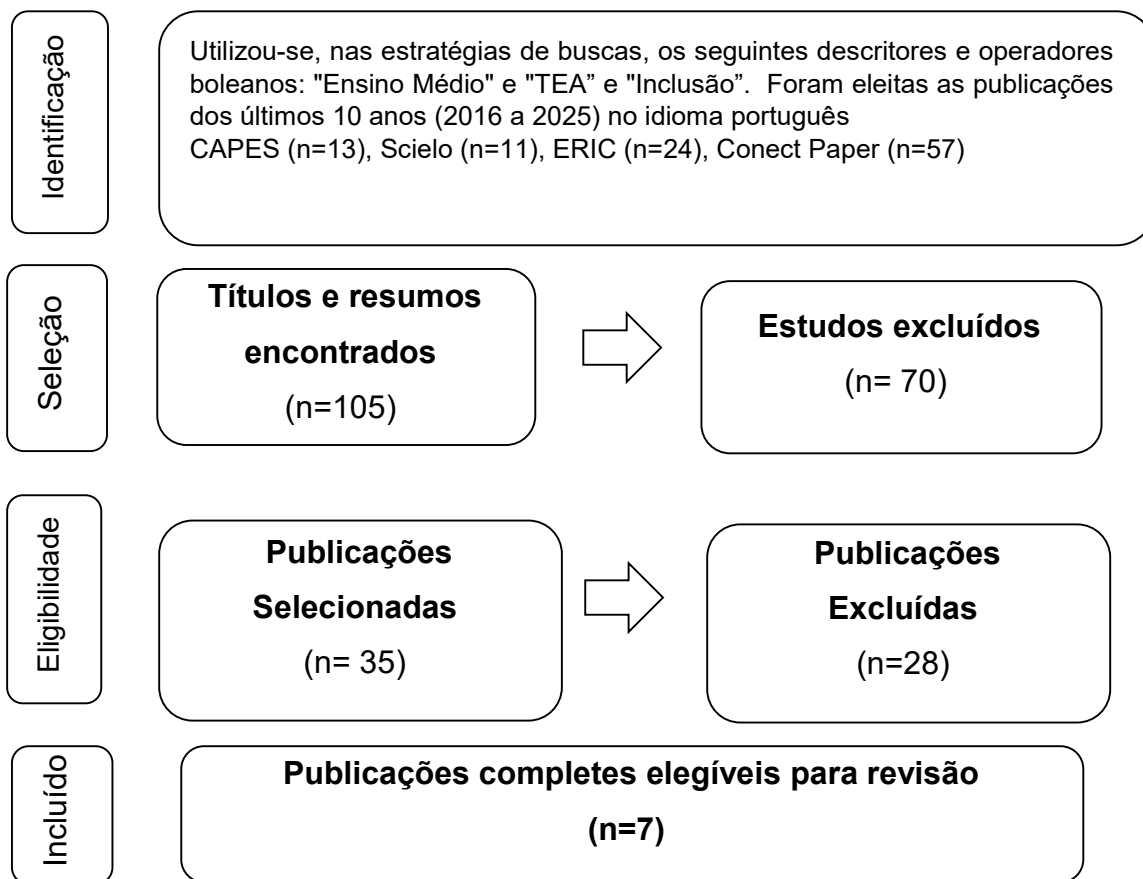
Extração e análise dos dados

Após identificar e selecionar os estudos, os títulos e resumos foram lidos, e, quando necessário, uma leitura integral foi realizada para aplicar os critérios de elegibilidade que foram previamente estabelecidos

Foram excluídos 60 estudos por tratarem sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem especificar o contexto do Ensino Médio, o que não se alinhava ao recorte educacional estipulado nesta investigação. Disso, 16 artigos foram excluídos por abordarem o tema da inclusão escolar de maneira geral, sem foco no TEA. Além disso, 9 artigos foram excluídos por analisarem outros níveis de ensino, como Educação Infantil ou Ensino Fundamental, não contemplando o público-alvo desta investigação.

É importante ressaltar que, foram encontrados 5 estudos que abordavam a deficiência de maneira geral, sem se concentrarem especificamente no espectro autista, o que os tornou inadequados para a amostra. Por fim, 8 publicações foram descartadas por se concentrarem majoritariamente na clínica ou na biomedicina, abordando diagnóstico, intervenção terapêutica ou aspectos de saúde, o que afastava o objetivo educacional proposto. – fluxograma Figura 1.

Figura 1- Fluxograma do processo de busca das publicações nas bases de dados



Fonte: O autor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1, apresentado a seguir expõe e sistematiza as pesquisas que aproximaram do estudo aqui proposto, isto é a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que tange ao Ensino Médio e que atenderam os critérios de elegibilidade proposto. Ele organiza e apresenta de maneira sistemática dos participantes, dos objetivos, das metodologias e os resultados de cada pesquisa, o que permite uma leitura comparativa entre diversos contextos e abordagens pedagógicas.

As investigações compiladas revelam diferentes métodos utilizados nas pesquisas, com abordagens qualitativas e/ou quantitativas, com revisões narrativas. Por meio do trabalho científico buscou compreender as práticas pedagógicas e colaborativas, assim como as políticas públicas e a formação de professores para a atuação no processo inclusão. Os resultados, portanto, demonstram que, apesar dos avanços no que se refere a conscientização e a implementação de práticas inclusivas, ainda existem desafios a serem enfrentados em termos de formação docente, adequação do currículo e colaboração entre a escola e a família.

É relevante expor que proceder com a obtenção de dados, foi realizado de modo inicial a leitura dos títulos e resumos, com o intuito de compreender os objetivos dos estudos, âmbito de aplicação, se houve ou não participantes envolvidos e a estrita correlação com o tema. O Quadro 1 demonstra com precisão esses dados.

Quadro 1- Caracterização dos artigos selecionados

Referências	Participantes e Desenho metodológico	Objetivos	Resultados
MEDEIROS, R. M. P. C.; CARNEIRO, R. U. C. (2025). Ensino colaborativo e inclusão: estratégias de adaptação de aulas para estudantes com TEA no Ensino Médio. <i>Lumen Et Virtus, 2025</i>	Professores do Ensino Médio; estudo qualitativo com observação e entrevistas.	Analisar práticas colaborativas e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio.	Evidenciou-se que a cooperação entre docentes e o uso de metodologias diferenciadas favorecem a aprendizagem e a socialização de alunos com TEA, embora ainda existam desafios na formação docente e na adequação curricular.
GONÇALVES, S. L.; MONTEIRO, J. A. T. (2024). Saberes dos docentes na prática educacional em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo na rede pública do Ensino Médio de São Sebastião do Rio Verde – MG. <i>Ensino, Educação e Ciências Humanas, 2024</i>	Professores da rede pública; pesquisa qualitativa descritiva com aplicação de questionários.	Compreender como os saberes docentes influenciam as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA.	Constatou-se que a falta de formação específica dificulta o processo inclusivo, e que o desenvolvimento de saberes práticos ocorre principalmente pela experiência cotidiana em sala de aula.
CONTE <i>et al.</i> , 2025. Inclusão escolar e transtorno do espectro autista: corresponsabilidade e trabalho cooperativo. <i>Revista Aracê, 2025</i>	Duas famílias e três professores; estudo qualitativo hermenêutico com revisão de literatura e análise de narrativas sobre práticas cooperativas de inclusão.	Compreender os desafios e estratégias de inclusão de educandos com TEA por meio de percepções de famílias e professores, enfatizando corresponsabilização e trabalho cooperativo.	Identificou-se que abordagens colaborativas entre escola e família fortalecem práticas inclusivas, promovendo participação e acessibilidade para estudantes com TEA, apesar de desafios metodológicos e culturais no contexto escolar.
FERNANDES, L. B. R.; SANTOS, P. M. F.; PEREIRA, G. de F. dos S. (2024) Professores de Biologia de uma escola pública de Macapá/AP para promover a alfabetização científica entre alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). <i>Journal of Media Critiques, 2024</i>	Professores de Biologia; estudo de caso investigativo em escola pública.	Investigar estratégias metodológicas utilizadas para promover a alfabetização científica de alunos com TEA.	As estratégias baseadas em atividades práticas, experimentação e linguagem acessível favoreceram a compreensão de conceitos científicos e ampliaram o engajamento dos alunos com TEA nas aulas de Biologia.
ALEXANDRE; SANTOS. (2025). Estratégias para incluir estudantes autistas, na educação física do ensino médio, das escolas públicas estaduais da região leste de Cuiabá-MT. <i>Profiscientia, periódico multidisciplinar IFMT – Campus Cuiabá, 2025.</i>	Docentes de Educação Física que atuam com estudantes do Ensino Médio em escolas públicas da região leste de Cuiabá-MT; Abordagem qualitativa e	Verificar quais estratégias pedagógicas são utilizadas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, em escolas públicas estaduais da região leste de	Os docentes entrevistados relatam que as principais estratégias de inclusão na Educação Física para estudantes com TEA envolvem: evitar ambientes com excesso de ruídos; uso intensivo de orientação verbal para auxiliar na compreensão das atividades. O

	exploratória; utilizou entrevistas com professores de Educação Física para identificar as estratégias de inclusão aplicadas nas aulas; Caracteriza-se como pesquisa empírica qualitativa, com coleta por entrevistas semiestruturadas com docentes.	Cuiabá-MT, visando a inclusão de estudantes com TEA.	estudo encontrou que essas práticas buscam atender às particularidades sensoriais e cognitivas dos estudantes com TEA em aulas de Educação Física, embora ainda sejam práticas que dependem da mediação individual do professor.
LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. (2024). Políticas públicas voltadas à inclusão educacional de alunos com autismo. <i>Revista Educar Mais</i> , 2024.	Revisão narrativa de literatura, com abordagem qualitativa, analisando artigos disponíveis nas bases SciELO Brasil e Periódicos CAPES sobre políticas públicas e inclusão de alunos com TEA.	Analisar as principais políticas públicas voltadas à inclusão educacional de alunos com TEA, compreendendo seus avanços, desafios e o papel da legislação na garantia dos direitos dessas pessoas.	A pesquisa mostrou que, apesar dos avanços com a Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), Decreto 8.368/2014 e Lei 13.977/2020 (Lei Romeo Mion), ainda existem lacunas na efetivação da inclusão escolar. Destacou-se a necessidade de formação docente, adequação das escolas e fortalecimento das políticas de Estado, com ações contínuas de acompanhamento e fiscalização.
SILVA, F. M.; FERREIRA, L. S.; LIMA, A. R. (2023). Práticas educacionais para a promoção de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). <i>Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento</i> , v. 10, n. 1, p. 45–60. 2023.	A pesquisa foi qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, baseada em revisão bibliográfica e análise de estudos e legislações sobre inclusão educacional de alunos com TEA. Não houve aplicação direta com participantes (como alunos ou professores), mas sim análise de documentos, artigos científicos, leis e políticas públicas relacionadas à educação inclusiva.	O objetivo principal foi analisar práticas educacionais que promovam a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, identificando estratégias pedagógicas, desafios enfrentados pelos professores e a importância de uma formação docente voltada à inclusão.	Evidenciou-se que a inclusão de alunos com TEA ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas. Destacam-se como práticas eficazes o uso de metodologias diferenciadas, recursos visuais, cooperação docente e parceria escola-família, apoiadas por políticas públicas e formação continuada.

Fonte: O autor.

Medeiros e Carneiro (2025) discutem as adaptações de aulas e atividades didáticas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, com vistas na implementação e nas possibilidades do ensino colaborativo como uma prática inclusiva. A investigação, com uma abordagem qualitativa, foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes que trabalham em uma escola estadual, onde têm em suas aulas alunos com TEA que precisam de adaptações pedagógicas. Os professores são de diversas áreas do conhecimento, o que possibilitou uma perspectiva ampla e diversificada sobre as práticas de ensino inclusivo e a relação entre adaptação curricular e colaboração docente.

Estudos desenvolvidos no contexto nacional indicam que, mesmo com o progresso na compreensão da relevância das práticas pedagógicas inclusivas, ainda existe uma grande lacuna na formação específica dos professores para atender mesmo com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que acaba gerando ações pedagógicas improvisadas ou fundamentadas em iniciativas pessoais dos próprios professores (Glat; Pletsch, 2012, Mendes, 2015). Contudo, percebe-se que, diante dessas lacunas formativas, os docentes lançam mão de estratégias como a utilização de recursos visuais, atividades lúdicas e atenção individualizada, muitas vezes contando com o suporte de profissionais da Educação Especial. Essas práticas revelam uma consciência da singularidade e subjetividade de cada aluno, em consonância com uma abordagem educativa que se concentra nas necessidades particulares do estudante, conforme mencionado por Bortolotto (2009).

A implementação do ensino colaborativo emergiu como uma estratégia com potencial para fortalecer o processo de inclusão em sala de aula, promovendo a troca de saberes e práticas entre docentes regentes e profissionais especializados na Educação Especial. Os docentes afirmaram que a prática colaborativa possibilita maior flexibilidade nas abordagens pedagógicas, favorecendo a elaboração de atividades mais acessíveis e contextualizadas às realidades dos estudantes com TEA. Entretanto, alguns obstáculos foram apontados tais como a escassez de recursos materiais, limitações de tempo e necessidade de maior estrutura institucional para consolidar práticas efetivas nesse campo (Cunha; Fantacini, 2018).

As ações de adaptação incluem, principalmente, o uso de recursos visuais, atividades lúdicas e o envolvimento do estudante, além de metodologias que consideram as particularidades e o ritmo de aprendizagem de cada um. Ainda que enfrentem desafios, os professores demonstram uma crescente conscientização

sobre o papel da flexibilização curricular na construção de uma escola mais inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de investimentos em formação continuada, infraestrutura adequada e suporte institucional, de modo que o ensino colaborativo possa ser desenvolvido de maneira sistemática e eficaz (Brasil, 2015).

Conforme a prática educativa se coloca, é evidente que uma implementação sistemática de práticas colaborativas, em conjunto com as devidas adaptações pedagógicas, pode gerar grandes avanços na qualidade e efetividade do ensino direcionado a estudantes com TEA. De qualquer forma, é possível afirmar que, para que a escola se torne um espaço que respeita e valoriza as diferenças, ações de formação, recursos adequados e uma gestão comprometida são fundamentais para que possam atender às diferentes necessidades de seus alunos (Cunha; Fantacini, 2018).

Gonçalves e Monteiro (2024) identificaram, ao investigarem os saberes docentes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de ensino médio de São Sebastião do Rio Verde – MG, que os professores não foram especificamente preparados para atender a esse público, evidenciando, assim, fragilidades significativas na formação docente. O estudo apontou que muitos professores constroem suas práticas a partir de vivências pessoais e estratégias que vão criando, já que a formação inicial e continuada em educação inclusiva é bastante deficitária.

Os autores também notaram que, apesar de terem um conhecimento geral sobre a legislação que garante o direito à inclusão — como a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) e outros marcos normativos brasileiros —, esse entendimento é superficial e raramente se conecta às práticas pedagógicas do dia a dia. evidencia um descompasso entre o sólido arcabouço legal e a real preparação dos docentes para implementar a inclusão no Ensino Médio, etapa que apresenta demandas curriculares e organizacionais mais rigorosas.

Os dados indicam que, embora haja conhecimento sobre o TEA e a legislação pertinente, a grande maioria dos docentes identifica, na prática, uma série de desafios para atender às especificidades desses alunos, principalmente pela falta de formações e materiais didáticos adaptados necessários à docência. A literatura indica que a prática educativa é influenciada pela experiência cotidiana, e a falta de formação específica pode levar a estratégias utilizadas ou insuficientes.

Outro ponto que é importante destacar é como a parceria entre a escola e a família influencia a eficácia da inclusão de alunos com TEA. Ao abordar a constituição dos saberes docentes, Tardif (2002), explica que o conhecimento profissional do professor é múltiplo e se origina da articulação entre saberes formativos, disciplinares, curriculares e de experiência. Nesse sentido, os saberes experientes se constroem nas relações do dia a dia, inclusive com as famílias dos alunos. Desta forma, a integração entre escola e família torna mais eficaz a prática pedagógica que considera as individualidades do estudante com TEA, ou que não apenas garante sua permanência, mas também promove uma aprendizagem relevante no Ensino Médio.

Desse modo, uma formação docente orientada à educação inclusiva deve contemplar a compreensão das experiências familiares e culturais dos estudantes, reconhecendo-os como elementos constitutivos do processo educativo.

Manter uma abordagem consistente em relação à linguagem pode fortalecer a identidade da sua marca. Utilizar um tom de voz específico e frases definidas pode ajudar seu público a reconhecer sua marca com mais facilidade. A linguagem adequada pode fortalecer a identidade da sua marca.

Portanto, a formação docente externa para a educação inclusiva deve incluir a compreensão das experiências familiares e culturais dos alunos, valorizando-as como parte do processo educativo.

Para que se possa avançar na edificação de uma escola que seja realmente inclusiva, faz-se necessário, então, ampliar as formações continuadas que abordem teorias, legislações e práticas metodológicas que sejam direcionadas ao TEA e às pessoas com deficiência, além de valorizar o conhecimento oriundo do contexto familiar. Assim, espera-se que a formação dos professores, reforçada por ações institucionais e políticas públicas, favorece uma escolarização que seja mais justa, acessível e eficaz para alunos com TEA, além de contribuir para uma sociedade mais informada e engajada na inclusão social.

Nesse processo, as tecnologias assistivas são enfatizadas como ferramentas essenciais para pessoas com TEA. Entre elas, merecem destaque os programas que seguem a metodologia PECS (*Picture Exchange Communication System*), que possibilitam a comunicação pela troca de imagens, favorecendo a autonomia e a expressão de necessidades de maneira mais eficiente. Além disso, aplicativos móveis, como o Panda, um criador responsivo de livros de imagens para autismo, desenvolvido especialmente para essa condição, têm sido cruciais no ensino e na

comunicação desses alunos, ressaltando a necessidade de criar ferramentas tecnológicas acessíveis e gratuitas (WHO, 2022; Brasil, 2015)).

A adoção de estratégias de adaptação de conteúdo, como a criação de esquemas visuais para auxiliar tanto na produção textual quanto na leitura, revela-se eficaz, especialmente quando combinada com acompanhamento pedagógico individualizado e monitoramento constante do desempenho acadêmico, práticas que estão alinhadas às orientações educacionais baseadas em evidências para estudantes com TEA (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Os obstáculos burocráticos, a falta de integração nas políticas públicas e a formação docente deficitária são entraves constantes à concretização da inclusão escolar, o que afeta o acesso e a permanência de alunos com TEA na escola regular (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012). Além disso, muitos professores se sentem pouco preparados para trabalhar com a diversidade, o que reforça a importância da formação continuada e da criação de uma cultura inclusiva dentro da instituição, como mostra a literatura.

O envolvimento das famílias é destacado como essencial para que a inclusão aconteça. A parceria escola-família, com oferta de cursos de capacitação parental e incentivo ao envolvimento cotidiano, maximiza o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes com TEA, solidificando laços afetivos e criando estratégias de estimulação mais constantes no lar. (Bronfenbrenner, 1996; WHO, 2022).

Apesar do fortalecimento do arcabouço normativo das políticas públicas brasileiras, como o Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014), que torna obrigatória a garantia do direito à educação inclusiva pelo sistema educacional, a implementação dessas políticas ainda é repleta de desafios. Eles, não apenas a carência de recursos técnicos e formativos se destacam, mas também a ausência de política de prioridade e de compromisso institucional contínuo, manifestando-se na descontinuidade dos programas, na fragilidade da implementação local na escassa articulação entre os entes federativos. Assim sendo, o direito se tornar realidade, é fundamental um esforço articulado e contínuo nos planos locais e nacionais, que transcenda a simples normatização e se manifeste em políticas públicas eficazes.

No que se refere às práticas pedagógicas, o professor, como mediador, deve ser o agente ativo, ajustando o conteúdo e o ritmo da aprendizagem às especificidades de cada aluno com TEA. O emprego de recursos visuais, esquemas, mídias diversas e o trabalho colaborativo favorecem a aprendizagem e a inclusão social, porque

amplia as possibilidades de acesso aos conteúdos, reduz a carga cognitiva associada à abstração excessiva e promove maior previsibilidade e organização das informações, aspectos fundamentais para estudantes que apresentam particularidades no processamento sensorial, na comunicação e na interação social. Ademais, a criação de recursos tecnológicos de fácil manuseio e se mostram eficientes, como aplicativos e softwares de fácil acesso, é crucial para que o ambiente escolar se torne realmente inclusivo e democrático.

A inclusão efetiva dos alunos com TEA só será possível com uma transformação cultural na escola, uma formação constante dos docentes e políticas públicas que garantam recursos, apoio técnico e uma infraestrutura que favoreçam a política da inclusão. Quando aplicada de forma eficaz, a tecnologia melhora esse processo e deve ser considerada não como uma solução única, mas como uma parceira na construção de uma educação que seja mais justa, acessível e centrada na formação humana. É necessário, portanto, o fortalecimento das redes de apoio intersetorial, a ampliação de pesquisas que tematize a inovação tecnológica e a participação das famílias, estudantes e profissionais na construção de uma escola mais inclusiva e plural.

A integração de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, conforme demonstram os estudos recentes, exige uma reorganização pedagógica intencional, atualizada por um planejamento estruturado, mediação qualificado e uma base teórica sólida. De acordo com o estudo empírico de Fernandes, Santos e Pereira (2024), que investigou práticas de alfabetização científica na aula de Biologia, o acesso e a participação dos alunos com TEA são favorecidos por estratégias personalizadas, uso de recursos visuais, segmentação de tarefas e organização sensorial do ambiente. Eles ressaltam que a diversidade do espectro exige que o professor esteja sempre ajustando suas estratégias de ensino, e enfatiza que adaptar ao indivíduo não é o mesmo que simplificar o currículo, mas sim diversificar as formas de acesso ao conteúdo.

De modo convergente, Alexandre e Santos (2025), ao investigarem práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, evidenciam que a antecipação de rotinas, a flexibilização das dinâmicas coletivas e a mediação individualizada superam barreiras sensoriais e sociais, especialmente em contextos de interação interpessoal elevada. Embora as questões em componentes curriculares distintos, ambas as pesquisas apontam a centralidade da mediação docente como eixo estruturante da inclusão,

deslocando o foco da condição do estudante para o desenho pedagógico e organizacional da escola.

Essa convergência observada é corroborada pela revisão integrativa de Glat; Pletsch, 2012, Mendes, 2015) que, por outro lado, aponta para a escassez de estudos que se dedicam especificamente ao Ensino Médio. Os autores apontam que a maior parte das pesquisas se concentra na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, resultando em uma falta de investigações que levem em conta as particularidades curriculares, avaliativas e formativas dessa fase. Isso indica que práticas inclusivas podem estar acontecendo em contextos locais, muitas vezes impulsionadas por iniciativas de professores, mas sem uma consolidação sistemática de evidências específicas para o Ensino Médio.

A síntese desses estudos permite compreender que a inclusão, nessa etapa, envolve desafios adicionais decorrentes da maior densidade conceitual dos conteúdos, da organização curricular por competências e da preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho. Nesse sentido, as estratégias descritas por Fernandes, Santos e Pereira (2024) e por Alexandre e Santos (2025) dialogam com pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (Cast, 2018), ao privilegiarem múltiplas formas de representação, engajamento e expressão do conhecimento.

Esses estudos, quando sintetizados, revelam que a inclusão, nessa fase, enfrenta desafios extras devido à complexidade dos conteúdos, à estrutura curricular baseada em competências e à preparação para a vida adulta e profissional.

Outro aspecto frequentemente mencionado nas pesquisas é a formação de professores. A eficácia das práticas mencionadas está ligada à formação contínua e à integração com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando que a inclusão não se baseia apenas na boa vontade de cada um, mas sim na construção conjunta de estratégias interdisciplinares. A cooperação entre docentes da classe comum e especialistas do AEE, conforme ressaltam Fernandes, Santos e Pereira (2024), é um aspecto fundamental tanto para a adaptação curricular quanto para o monitoramento contínuo dos alunos.

Epistemologicamente, o que se evidencia entre as evidências empíricas e as lacunas científicas é que a inclusão no Ensino Médio ainda é um campo em consolidação. Enquanto diversas experiências mostram que uma reorganização didática promove a participação e a aprendizagem, a revisão realizada por Glat;

Pletsch, 2012, Mendes, 2015) destaca a urgência de aumentar a produção acadêmica focada nas particularidades dessa fase. É necessário que as investigações interligando currículo, avaliação, formação de professores e transição para a vida adulta se articulem para que um referencial sólido, sobretudo no que tange ao Ensino Médio em integração com a Educação Profissional Técnica.

A inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio não deve ser vista como uma dificuldade intrínseca às características do aluno, mas à questão do currículo, das práticas educativas e da efetivação de políticas de formação sustentadas por evidências. Integração dos estudos indica que três dimensões são fundamentais: (i) planejamento pedagógico antecipatório; (ii) mediação docente de qualidade e interdisciplinar; e (iii) aumento da produção científica específica para essa etapa da educação.

O Brasil possui, em matéria de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um arcabouço normativo que se destaca como um dos mais completos da América Latina. No inciso III do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, está definido o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser oferecido, de preferência, na rede regular de ensino. Esse princípio está explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a educação especial como uma modalidade que permite todos os níveis e etapas da educação básica.

A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) trata do TEA e reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como uma pessoa com deficiência em todos os aspectos legais, garantindo-lhes direitos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Para regular a legislação mencionada, foi promulgado o Decreto nº 8.368/2014 que regulamenta essa legislação, enquanto a Lei nº 13.977/2020 (Brasil, 2020) institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTÉA), fortalecendo mecanismos de reconhecimento e garantia de direitos.

Conforme destacam Lima, David e Mendes (2024), esse conjunto normativo representa um avanço significativo na consolidação do direito à educação inclusiva. Entretanto, a literatura tem reiterado que a existência de dispositivos legais não se traduz automaticamente em efetivação no cotidiano escolar. Estudos nacionais apontam que a implementação das políticas inclusivas ainda enfrenta entraves estruturais, formativos e culturais (Pletsch, 2014; Mantoan, 2015).

Assim, a realidade brasileira indica que o direito à inclusão é garantido juridicamente; no entanto, a sua efetivação exige políticas articuladas, financiamento adequado, formação docente consistente e uma mudança cultural nas instituições escolares.

Souza, Souza e Araújo (2025) afirmam que, após desenvolvimento de pesquisas sobre inclusão de alunos com TEA, os resultados mostram que, apesar de os profissionais da educação possuírem conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, ainda falta uma formação específica e contínua, o que afeta a efetividade das práticas inclusivas. Ressaltam que a inclusão não pode ser apenas uma questão de atendimento à legislação, mas deve se basear na criação de estratégias pedagógicas que se adequem às particularidades de cada aluno. Os autores afirmam que “para que haja a inclusão desses alunos no ensino comum, é preciso que haja o respeito aos limites de impostos pelo transtorno, aliado à utilização de recursos e estratégias pedagógicas específicas”. Portanto, é imprescindível que o estudante diagnosticado com TEA sinta-se pertencente e reconheça seus direitos, como educação, saúde, assistência social, cultural e esportiva, e para que isso ocorra, é necessário que haja um diagnóstico precoce do Transtorno, em conjunto com a atuação colaborativa entre escola e família.

Conforme apontam Souza, Souza e Araújo (2025), apesar de os profissionais da educação possuírem um conhecimento geral sobre a inclusão de estudantes com TEA, ainda há fragilidades não que se referem à formação específica e continuada, o que compromete a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Para os autores, a inclusão não pode se limitar ao cumprimento legal, mas deve significar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se adaptam às características do aluno, levando em conta suas limitações, habilidades e necessidades de apoio.

Os resultados se alinham com o que a literatura indica, ou seja, a insegurança do professor é um dos principais obstáculos à inclusão escolar, geralmente atrelada à falta de formação técnica e experiência prática em campo (Mendes, 2015; Pletsch, 2014). Desta forma, destaca-se a importância do fortalecimento da prática pedagógica e da autoconfiança profissional no atendimento à diversidade.

Além da vertente pedagógica, os autores enfatizam a importância da articulação entre a escola e a família, especialmente quando ligados ao diagnóstico precoce ao acompanhamento que envolve múltiplos setores.

Essa integração beneficia não só a continuidade escolar, mas também permite que estudante com TEA possa atuar como um titular de direitos, aumentando sua participação tanto social quanto educacional.

Embora existam alguns avanços, as políticas públicas relacionadas à formação de professores e à a estrutura escolar ainda precisa ser significativamente aprimorada. O investimento em programas de capacitação e recursos pedagógicos específicos é apontado como uma estratégia essencial para garantir a eficácia da inclusão de estudantes com autismo no ensino regular, promovendo uma educação mais democrática, acessível e inclusiva.

De acordo com Pinto e Brettas (2024), apesar dos avanços na legislação, os profissionais da educação ainda não estão particularmente preparados para lidar com as complexidades que a diversidade traz para o contexto escolar. Eles enfatizam que nem a formação continuada nem o acesso a tecnologias assistivas são suficientes para garantir um atendimento educacional que atende às necessidades dos estudantes com TEA. Nesse sentido, apontamos que as práticas pedagógicas que ainda se predominam no ensino regular apresentam barreiras consideráveis à concretização da inclusão, exigindo uma restrição nas estratégias didáticas para que respeitem os diversos ritmos de aprendizagem e as individualidades de cada aluno.

Pinto e Brettas (2024), também indicam que muitas vezes as escolas esperam que um aluno com TEA chegue a realizar as devidas adaptações, o que acaba por comprometer a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Percebe-se, ainda, que há uma concentração de publicações nas regiões Sudeste e Sul, em função do maior desenvolvimento dos programas de pós-graduação e pesquisa nessas áreas, o que evidencia as desigualdades regionais que exigem a efetivação de uma política inclusiva uniforme em todo o país.

Outro ponto importante destacado foi a necessidade de diálogo entre escola, comunidade e sociedade, para promover a inclusão social e promover estratégias pedagógicas que acolham as diferenças e respeitem os tempos de aprendizagem dos estudantes com TEA. Mantoan, (2015) complementa esse ponto ao dizer que “a inclusão dos estudantes com TEA na escola é uma inserção educativa e social e a comunidade escolar deve dialogar sobre as estratégias pedagógicas para o acolhimento desses estudantes”.

Por fim, Pinto e Brettas (2024), indicam que a temática tem sido alvo de uma ciência crescente, mas ainda existem lacunas na pesquisa, especialmente no que

tange às práticas pedagógicas efetivas e ao acompanhamento prolongado dos alunos com TEA na educação regular. Dessa forma, é essencial que as políticas públicas e as iniciativas escolares se desenvolvam no sentido de formar professores, aumentem os recursos tecnológicos e criem uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade. É necessário que haja uma logística e institucionalização mais robusta das práticas inclusivas, fundamentadas em evidências científicas sólidas, para garantir a todos os estudantes com TEA o direito a uma educação de qualidade no Ensino Médio, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio é uma tarefa que se revela complexa e desafiadora, englobando aspectos pedagógicos, estruturais, políticos e humanos. Conforme literatura nacional recente, apesar dos grandes avanços normativos e conceituais em educação inclusiva no Brasil, a implementação das práticas escolares que garantem acesso, permanência e aprendizagem de qualidade ainda é algo em construção.

Os dados apresentados nos estudos indicam que a formação dos professores e a adaptação curricular são os maiores fatores de tensão no que se referem à inclusão de alunos com TEA. A falta de formação específica e o apoio institucional insuficiente levam a que as práticas pedagógicas sejam improvisadas e pouco estruturadas, o que evidencia a necessidade de investimento em formação continuada e em redes de apoio interprofissional que integrem educadores, gestores, famílias e especialistas em educação especial. Para que se tornem efetivamente democráticos, é indispensável que as práticas educativas se sustentem numa cultura escolar inclusiva, cooperativa, corresponsável e dialógica.

A literatura também revela que as adaptações curriculares, o uso de tecnologias assistivas e a implementação de estratégias de ensino colaborativo são fatores que prejudicam a participação ativa dos estudantes com TEA, promovendo sua autonomia e engajamento nas atividades escolares. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem essencial nesse contexto, pois confirma a diversidade como ponto de partida e propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios da Educação Técnica Profissional.

De acordo com a literatura, as adaptações curriculares, as tecnologias assistivas e as estratégias de ensino colaborativas favorecem a participação ativa dos estudantes com TEA, aumentando sua autonomia e envolvimento nas atividades escolares. Nesta perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma estratégia que se mostra fundamental, pois parte da diversidade e sugere diversas maneiras de se envolver, representando expressar, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os preceitos da Educação Profissional Técnica.

É fundamental, então, que as escolas de ensino médio se tornem ambientes de acolhimento, respeito e oportunidades, onde as diferenças sejam vistas como parte essencial da experiência educativa. Para que a inclusão possa acontecer de verdade, é preciso um planejamento intencional, suporte constante e avaliações variadas que reconheçam as diferentes maneiras de aprender e mostrem o que se sabe. Tais ações precisam ser sustentadas por políticas públicas consistentes, com o devido financiamento, acompanhamento técnico e fortalecimento das instâncias formativas, de modo que se garantam condições efetivas para que os princípios inclusivos se concretizem na prática do dia a dia.

Os resultados dessa pesquisa demonstram que a discussão sobre a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio ainda é embrionária no Brasil, segundo os resultados desta revisão de escopo, com a maioria dos estudos concentrados em algumas regiões e pouca investigação empírica a respeito do acompanhamento desses alunos ao longo do tempo. Assim sendo, essa limitação sugere a necessidade de pesquisas futuras que possam explorar a influência das práticas inclusivas no desempenho escolar, na socialização e na inserção profissional.

É evidente que a escolha limitada de bases de dados e o recorte temporal impuseram algumas restrições ao alcance da pesquisa, limitando a variedade de contextos e perspectivas consideradas. No entanto, as evidências coletadas apontam que para que uma escola seja realmente inclusiva, é menos necessário criar novas normas e mais importante mudar as práticas pedagógicas e a instituição da instituição, focando em uma educação que priorize a equidade, a diversidade e a valorização das singularidades de cada estudante.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio exige o compromisso coletivo de todos os operadores da comunidade escolar. Mediante os estudos, fica claro que é necessário deixar para trás uma visão

assistencialista e avançar para uma perspectiva emancipatória, onde cada estudante é visto como um sujeito de direitos, que pode aprender, participar e contribuir. O que realmente define a qualidade da educação é a maneira como o sistema se ajusta às individualidades, e não o contrário. Além da educação inclusiva, também fortalecemos a democracia, construindo uma sociedade mais justa, diversificada e humana, na qual cada estudante — independentemente de ter ou não deficiência — possa explorar ao máximo seu potencial e atingir seus objetivos acadêmicos e pessoais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M. G.; SANTOS, N. M. Estratégias para incluir estudantes autistas, na educação física do ensino médio, das escolas públicas estaduais da região leste de Cuiabá-MT. **Profiscientia**, Cuiabá, n. 19, 2025.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: APA, 2014.

BORTOLOTTI, D. M. A escolarização de alunos com transtorno global do desenvolvimento: práticas pedagógicas e processos de inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 45-58, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 16 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2014. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 13 de janeiro de 2020. **Altera a Lei nº 12.764/2012**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2020. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

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

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAST. **Universal design for learning guidelines**. Wakefield: CAST, 2018.

CONTE, E. *et al.* Inclusão escolar e transtorno do espectro autista: corresponsabilidade e trabalho cooperativo. **Revista Aracê**, [S.l.], v. 7, n. 7, p. 39197-39219, 2025.

CUNHA, E; FANTACINI, R. A. F. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 1-15, 2018.

FERNANDES, L. B. R.; SANTOS, P. M. F.; PEREIRA, G. de F. dos S. Estudo de caso investigativo: as estratégias metodológicas utilizadas por professores de biologia de uma escola pública de Macapá/AP para promover a alfabetização científica entre alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Journal of Media Critiques**, [S.l.], v. 10, n. 26, e134, 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

GONÇALVES, S. L.; MONTEIRO, J. A. T. Saberes dos docentes na prática educacional em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo na rede pública do ensino médio na cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 179-186, 2024.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. L. Políticas públicas voltadas à inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, [S.l.], v. 8, p. 52-68, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MEDEIROS, R. M. P. C.; CARNEIRO, R. U. C. Ensino colaborativo e inclusão: estratégias de adaptação de aulas para estudantes com TEA no ensino médio. **Lumen et Virtus**, [S.l.], v. 16, n. 49, p. 6136-6145, 2025.

MENDES, E. G. Políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas na educação inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 93-110, 2015.

OLIVEIRA, P. A. R.; BARBY, A. A. O. M. Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, e0240015, 2024.

PAGE, Matthew J. *et al.* PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. **BMJ**, [S.l.], v. 372, n. 160, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>.

PINTO, F. M. C.; BRETTAS, A. C. F. Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio: uma revisão de literatura. **Revista de Pesquisa e Desenvolvimento**, Uberaba, v. 24, n. 49, p. 1-22, 2024.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

SOUZA, A. C. F.; SOUZA, E. R.; ARAÚJO, M. O. M. S. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e41278, 2025.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

WHO. World Health Organization. **Autism spectrum disorders**: key facts. Geneva: WHO, 2022.

WONG, C. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with ASD**. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, 2015.

Estudo 2 - Quando a inclusão acontece (e quando não): a perspectiva de estudantes com TEA no ensino técnico integrado

RESUMO

Quando a inclusão acontece (e quando não): a perspectiva de estudantes com TEA no ensino técnico integrado

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado ao Técnico enfrenta desafios relacionados à rigidez curricular e às exigências práticas da Educação Profissional e Tecnológica. A literatura aponta que sua permanência e sucesso dependem principalmente da formação docente, da acessibilidade e da adoção de práticas pedagógicas colaborativas e adaptações curriculares adequadas. O objetivo deste estudo foi analisar as experiências escolares, as percepções e os desafios vivenciados por dois estudantes com TEA matriculados no Ensino Médio Integrado ao Técnico em uma escola pública do interior de São Paulo, investigando como esses elementos influenciam sua trajetória educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, fundamentada em entrevistas semiestruturadas e questionário sociodemográfico. A análise dos dados permitiu a organização de cinco categorias temáticas: trajetória acadêmica, convivência, experiência geral na escola, dificuldades e potencialidades. Os achados revelaram que a inclusão vivenciada na instituição ocorre de forma desigual e depende, em grande medida, de interações informais e iniciativas individuais de alguns docentes, e não de políticas institucionais estruturadas. Entre os principais desafios identificados estão as barreiras sensoriais, a falta de clareza nas instruções das aulas práticas, a carência de adaptações pedagógicas formais e a ausência de uma política de comunicação sobre apoios disponíveis. Por outro lado, observaram-se potencialidades significativas, como autonomia em atividades práticas, boa adaptação social em alguns casos e capacidade de aprendizagem quando fornecidas instruções claras e organizadas. Conclui-se que a escola necessita avançar de ações isoladas para uma política institucional de inclusão, investindo em formação docente contínua, criação de Planos Individualizados de Apoio (PIA), adaptações curriculares significativas e fortalecimento da cultura escolar inclusiva. Os resultados reforçam a urgência de práticas e políticas mais abrangentes para

assegurar que estudantes com TEA vivenciem trajetórias acadêmicas significativas e equitativas no ensino técnico.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão escolar; educação profissional e tecnológica; ensino médio integrado.

ABSTRACT

When inclusion happens (and when it doesn't): the perspective of students with ASD in integrated technical education

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in integrated secondary and technical education faces challenges related to curricular rigidity and the practical demands of vocational and technological education. The literature indicates that their retention and success depend primarily on teacher training, accessibility, and the adoption of collaborative pedagogical practices and appropriate curricular adaptations. This study aimed to analyze the school experiences, perceptions, and challenges faced by two students with ASD enrolled in an Integrated Technical High School program at a public institution in the interior of São Paulo, examining how these elements shape their educational trajectories. This qualitative case study was based on semi-structured interviews and a sociodemographic questionnaire. Data analysis led to the organization of five thematic categories: academic trajectory, social interactions, general school experience, difficulties, and potentialities. The findings revealed that inclusion within the institution occurs unevenly and depends largely on informal interactions and individual initiatives by teachers rather than on structured institutional policies. The main challenges identified include sensory barriers, lack of clarity in instructions for practical classes, insufficient formal pedagogical adaptations, and little communication regarding available support services. On the other hand, the study identified important strengths such as autonomy in practical activities, positive social integration in some cases, and the ability to learn effectively when provided with clear, organized instructions. It is concluded that the school must shift from isolated actions to a consistent institutional policy of inclusion, investing in continuous teacher training, the development of Individualized Support Plans (IAP), meaningful curricular adaptations, and a strengthened inclusive school culture. The results highlight the urgency of broader policies and practices to ensure that students with ASD experience meaningful and equitable educational pathways within technical education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; school inclusion; vocational and technological education; integrated high school.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por diferenças contínuas na comunicação e na interação social, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se manifestam desde o início do desenvolvimento e exigem diversos níveis de suporte (APA, 2014).

No ambiente escolar, os estudantes com TEA podem ter necessidades específicas no que se refere à organização do espaço, à mediação da comunicação, à previsibilidade das rotinas, ao uso de recursos visuais e estruturados, e também à individualização das estratégias pedagógicas que favorecem o envolvimento, a compreensão e a participação nas atividades. Essas características tornam-se ainda mais evidentes as necessidades de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas em evidências, que podem diminuir barreiras e garantir que esses estudantes tenham acesso e permanência no ambiente escolar (Steinbrenner *et al.*, 2020).

A inclusão alunos TEA no Ensino Médio Técnico se apresenta como um objeto de estudo em crescimento no panorama educacional brasileiro, particularmente em face das políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva em todas as etapas da educação básica. Depois de ser definida pela primeira vez como uma condição de neurodesenvolvimento que se distingue por dificuldades na comunicação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos, neste trabalho, a sigla TEA será utilizada.

Os dados mais recentes do Censo Escolar, (Brasil, 2024), revelam um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira, saltando de cerca de 636,2 mil em 2023 para 918,9 mil em 2024, o que representa um aumento de 44,4% em apenas um ano. Esse aumento é resultado tanto do aprimoramento das práticas de identificação quanto da ampliação do acesso à educação inclusiva no país.

No que diz respeito ao recorte por etapa, o Ensino Médio é a etapa da educação que conta com a maior proporção de alunos inseridos nas classes comuns da rede regular, mesmo que os dados do Censo Demográfico de 2022 mostrem que o número absoluto de estudantes com TEA no Ensino Médio regular ainda é inferior às etapas iniciais: em 2022, aproximadamente 93,6 mil estudantes com TEA estavam

matriculados no Ensino Médio, o que corresponde a cerca de 12,3% do total de alunos com TEA na educação básica.

Esses dados mostram ainda que a trajetória escolar de estudantes com TEA se dá, em sua maioria, nas etapas iniciais — mais de dois terços (cerca de 508 mil) estão matriculados no Ensino Fundamental, enquanto os que cursam o Ensino Médio, mesmo com um aumento, ainda são proporcionalmente menores.

Em relação ao Ensino Médio Integrado ao Técnico, as estatísticas apresentadas ainda não estão acessíveis de forma desagregada nas bases públicas nacionais, revelando uma falta de organização nos dados oficiais. A tendência geral sugere que, devido à menor proporção de estudantes com TEA no Ensino Médio regular, suas matrículas no Ensino Médio Técnico também são baixas, o que indica uma necessidade urgente de se produzir informações mais incluídas sobre a inclusão nessa modalidade.

Esses os dados indicam que, apesar do aumento no acesso de estudantes com TEA em todas as etapas da educação básica, ainda é necessário aprofundar a discussão sobre permanência, conclusão e participação efetiva no Ensino Médio e no Ensino Médio Técnico.

Quando se trata do Ensino Médio Técnico, as exigências curriculares, a estrutura baseada em competências e a ênfase nas atividades práticas tornam o processo inclusivo ainda mais desafiador. Batista e Barbosa (2022) apontam que a falta de um planejamento adaptado e de capacitação específica exige a participação ativa de estudantes com TEA nas práticas laboratoriais. A amostra do estudo foi composta por professores da Educação Profissional, e os resultados indicaram que a flexibilização curricular e a mediação personalizada aumentaram o engajamento e o desempenho dos alunos.

De maneira análoga, Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) conduziram um estudo de qualitativo com professores do Ensino Médio para investigar os obstáculos na escolarização de estudantes com TEA e fundamentalmente que, embora haja normativas que apoiam esses alunos, ainda existem lacunas na integração entre currículo, avaliação e suporte especializado. Os autores ressaltam que a permanência desses alunos não se resume apenas à matrícula formal, mas envolve uma reorganização pedagógica que assegura a assimilação do conhecimento escolar e a participação ativa nas dinâmicas da fase final da educação básica.

Os estudos convergem para indicar que, embora haja avanços legislativos, a inclusão no Ensino Médio Técnico ainda se depara com desafios em termos de estrutura, pedagogia e formação, sendo necessário um fortalecimento da produção científica e políticas institucionais que integrem acessibilidade, formação de professores e gestão do currículo.

Carvalho (2025) problematiza a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao evidenciar uma tensão estrutural entre a lógica produtivista que historicamente orienta essa modalidade e os princípios da educação inclusiva. No contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, a autora argumenta que a formação de professores ainda privilegia saberes técnicos e especializados, em detrimento de uma preparação pedagógica consistente voltada à diversidade e às necessidades educacionais específicas. Essa lacuna formativa compromete a consolidação de práticas inclusivas, sobretudo quando se trata de estudantes com deficiência e com TEA, que demandam estratégias diferenciadas de ensino, flexibilização curricular e acompanhamento contínuo.

Carvalho (2025) destaca, ainda, que a rigidez curricular, a organização disciplinar fragmentada e a centralidade das competências voltadas ao mercado de trabalho produzem um cenário pouco favorável à personalização do ensino. Nesse sentido, a inclusão tende a ser tratada como um elemento periférico, frequentemente restrito ao Atendimento Educacional Especializado, em vez de constituir-se como princípio estruturante do currículo. A autora sustenta que, sem políticas institucionais de formação continuada, sem tempos pedagógicos destinados ao planejamento colaborativo e sem uma revisão crítica do próprio projeto formativo da EPT, a inclusão no Ensino Médio Integrado corre o risco de se limitar ao plano normativo, não se concretizando plenamente na prática escolar.

Assim, o desafio apontado por Carvalho (2025) não se restringe à capacitação individual do professor, mas envolve uma transformação mais ampla da cultura institucional da EPT, exigindo a articulação entre formação pedagógica, reorganização curricular e compromisso político com uma educação verdadeiramente inclusiva.

É importante ressaltar que, apesar de o Ensino Médio Integrado tem como objetivo oferecer uma formação que combine saberes técnicos e acadêmicos, sua aplicação ainda enfrenta grandes desafios no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais (NEE).

Embora o modelo integrado tenha o potencial de promover a acessibilidade, a permanência e o sucesso acadêmico, a falta de formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas e a ausência de infraestrutura acessível podem comprometer a efetividade de suas ações inclusivas (Mendes, 2015; Pletsch, 2014). Além disso, é fundamental que o currículo, que integra o ensino técnico e a educação geral, seja adaptado às particularidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, para que possam participar de maneira plena e equitativa nas aprendizagens (Mantoan, 2015). Assim, a formação dos professores deve contemplar o uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas e outras práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, social e funcional, princípios da educação inclusiva defendidos pela Unesco (2020).

Além disso, o Ensino Médio Integrado na forma de Educação Profissional Técnica deve ser um ambiente que favoreça a inclusão social, minimizando diferenças e desigualdades, enquanto prepara os alunos para o mercado de trabalho e para a vida como cidadãos. É evidente que a expansão e a qualificação do ensino integrado de maneira inclusiva parcialmente da formação contínua dos docentes, de investimentos em infraestrutura acessível e de criação de práticas pedagógicas inovadoras, que conseguem atender às diversas necessidades que se manifestam no contexto escolar (Mendes, 2015; Mantoan, 2015). No campo específico da EPT, estudos evidenciam que a efetivação da inclusão requer políticas institucionais estruturadas, suporte pedagógico permanente e articulação entre gestão, docentes e serviços de apoio, garantindo condições concretas para o pleno exercício do direito à educação por estudantes com deficiência (Lima; Davi; Mendes, 2024). Para tanto, é preciso que políticas institucionais sejam elaboradas, de modo a garantir suporte, infraestrutura adequada e capacitação profissional para atender às necessidades de inclusão, favorecendo uma educação mais democrática, acessível e de qualidade para todos os alunos (Unesco, 2020).

A literatura especializada demonstra que a inclusão de alunos autistas no ensino técnico requer não apenas a adaptação de metodologias de ensino, mas também o fortalecimento da formação docente e a utilização de recursos pedagógicos mediados por tecnologias. Estudos têm mostrado que estratégias mediadas por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, ampliando sua motivação, autonomia e participação nas atividades propostas (Fernandes *et al.*, 2023). Além disso, iniciativas

de mediação pedagógica voltadas para adolescentes com TEA no ensino técnico têm sido apontadas como fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e responsivo às necessidades individuais (Almeida, 2025). Essas práticas, quando associadas a políticas institucionais consistentes, tornam-se elementos cruciais para o fortalecimento de uma cultura de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica (Lima; David; Mendes, 2024).

Outro aspecto central identificado pela produção científica é a importância da trajetória escolar e das vivências de alunos autistas no ensino técnico, que muitas vezes revelam tanto os avanços conquistados quanto as barreiras persistentes. Relatos de experiência apontam que os estudantes com TEA, quando apoiados por estratégias adequadas, conseguem desenvolver competências técnicas e sociais compatíveis com as exigências do ensino profissionalizante (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018).

De acordo com Custódio e Pessoa (2024), apesar dos avanços nas legislações que apoiam a educação inclusiva, os obstáculos estruturais ainda são uma realidade no dia a dia escolar. Os autores mostram que a inclusão vai além da mera entrada do estudante na escola, sendo fundamental que haja condições pedagógicas e organizacionais que garantam sua permanência e aprendizado.

As pesquisas indicam que a falta de formação dos professores para atender às particularidades do TEA, o suporte institucional fraco e a pouca flexibilização curricular são obstáculos importantes à inclusão no Ensino Médio.

Da mesma forma, Monteiro *et al.* (2022) afirmam que o principal desafio não é apenas o acesso formal à matrícula, mas sim a capacidade do sistema educacional de garantir que os estudantes tenham experiências bem-sucedidas em suas trajetórias escolares, o que requer políticas de formação continuada, suporte multiprofissional e uma reestruturação curricular específica para a diversidade.

Diante desse panorama, emerge uma problemática que merece investigação: Como está o processo de inclusão de alunos TEA no ensino médio integrado ao técnico no Brasil, e em que medida as estratégias pedagógicas, políticas públicas e práticas docentes têm favorecido sua permanência e aprendizagem significativa? A resposta a essa questão é fundamental para compreender os limites e possibilidades da educação inclusiva nesse nível de ensino, bem como para subsidiar a construção de práticas mais efetivas e transformadoras (Barbosa; Lira, 2021).

Silverio e Schlinz (2021) realizaram um estudo com a intenção de investigar como se dá a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Técnico em relação

às práticas, estratégias e dificuldades com base em uma revisão sistemática da literatura científica nacional. A análise dos estudos escolhidos revelou três eixos principais: (i) deficiências na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; (ii) falta de adaptações curriculares organizadas que considerem particularidades do TEA; e (iii) inexistência de políticas institucionais firmes que integrem o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado.

Os autores apontaram que, apesar de haver experiências isoladas de mediação pedagógica e flexibilização metodológica, elas ainda ocorreram de maneira pontual e muito dependentes da iniciativa pessoal dos professores. A revisão também indicou que o Ensino Médio Técnico enfrenta particularidades que tornam o processo inclusivo ainda mais desafiador, especialmente devido à densidade conceitual dos conteúdos, à exigência de competências práticas e à organização integrada dos componentes curriculares.

Como resumo, o estudo conclui que a inclusão no Ensino Médio Técnico permanece em estágio de afirmação, exigindo investimento em formação continuada, reorganização curricular e institucionalização de práticas colaborativas. Caso contrário, existe o risco de que a inclusão permaneça apenas no nível das normas e não resulte em uma transformação real nas práticas pedagógicas.

A relevância desta revisão sistemática justifica-se pelo crescimento da matrícula de estudantes com TEA em cursos de educação profissional e tecnológica, realidade que impõe novos desafios às instituições de ensino. A análise crítica das pesquisas já produzidas possibilita compreender como a inclusão tem sido operacionalizada e quais estratégias têm se mostrado mais eficazes. Além disso, ao reunir evidências acadêmicas dispersas em diferentes estudos, este trabalho pretende contribuir para a formulação de políticas públicas e para o aprimoramento da prática pedagógica docente, de modo a garantir maior equidade e qualidade no processo formativo dos estudantes autistas (Figueiredo; Pantoni, 2022).

Avelino *et al* (2025) conduziram um estudo que se propôs a investigar tanto os desafios quanto as oportunidades que a inclusão de estudantes com TEA oferece no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, tendo como foco a implementação das práticas pedagógicas e das políticas institucionais nesse nível de ensino. Com uma perspectiva qualitativa, os autores analisam relatos de professores e documentos da instituição, e constataram que, mesmo diante dos avanços no reconhecimento do direito à inclusão, ainda existem falhas no que se

refere à formação continuada dos docentes, à sistematização das adaptações curriculares e à oferta de apoios pedagógicos personalizados.

Os resultados sugerem que a inclusão, no âmbito da educação técnica, não deve ser vista apenas como acessibilidade física ou cumprimento de normas legais, mas sim como uma necessidade de reorganização didático-metodológica principal, planejamento prévio e colaboração entre professores, equipe de Atendimento Educacional Especializado e gestão escolar. A pesquisa aponta que a permanência e o sucesso escolar de alunos com TEA dependem da habilidade da instituição em oferecer uma mediação pedagógica habilidades e uma flexibilização curricular que não comprometa a formação técnica.

A contribuição de Avelino *et al.* (2025) reside, portanto, em evidenciar que a inclusão no ensino técnico vai além do aspecto da acessibilidade formal, configurando-se como um compromisso ético, político e pedagógico das instituições educacionais. Os autores oferecem, ao conectar evidências empíricas e fundamentação teórica, subsídios para a consolidação de práticas que possibilitem não apenas a Inserção formal desses estudantes, mas também sua participação ativa, apropriação do conhecimento e desenvolvimento de competências técnicas e sociais essenciais à vida profissional e cidadã.

Souza, Pieczkowoski e Viera (2024), relatam que o número de estudantes do TEA que entram nesses cursos ainda é considerado baixo e que esses indivíduos enfrentam várias dificuldades para se manterem com sucesso em sua formação, o que evidencia uma exclusão que limita o pleno acesso às possibilidades de aprendizagem. Entre os principais desafios são a carência de formação específica dos docentes para lidar com as particularidades do TEA e a falta de adequações curriculares e disciplinas pedagógicas que sejam suficientes para atender esses alunos.

Por outro lado, fica evidente que a implementação de adaptações curriculares e a realização de adequações pedagógicas, fundamentadas na legislação vigente e nas boas práticas de educação inclusiva, são essenciais para promover a integração efetiva de estudantes com TEA. Destaca-se, ainda, a necessidade de formação continuada de docentes, voltada às especificidades do espectro autista, a fim de sensibilizar, capacitar e habilitar os professores para desenvolverem estratégias pedagógicas mais acessíveis e inclusivas, garantindo maior autonomia, participação e sucesso escolar dos alunos com TEA. (Souza, Pieczkowoski e Viera (2024))

Práticas colaborativas entre docentes, a interlocução com familiares e a sensibilização da comunidade escolar representam fatores facilitadores de um cenário mais inclusivo. Contudo, há uma tendência ainda incipiente de ações estruturadas e políticas específicas na maioria das instituições, o que reforça a urgência de políticas públicas e estratégias institucionais externas para efetivar a inclusão de estudantes com TEA na modalidade de Ensino Médio Integrado Técnico. Assim, a promoção de uma cultura escolar mais sensível às necessidades desses estudantes requer esforços coordenados, investimentos em capacitação docente e a implementação de propostas pedagógicas que privilegiem a individualidade, o protagonismo e a emancipação dos estudantes no contexto educacional. (Souza, Pieczkowski e Viera (2024)

Souza, Pieczkowski e Viera (2024), destacam fatores que auxiliam na compreensão dos desafios e das potencialidades da inclusão de estudantes com TEA na educação profissional técnica em nível médio, evidenciando elementos fundamentais para a constituição de políticas e práticas educativas que sejam mais inclusivas, democráticas e equitativas, evoluindo à construção de uma sociedade mais justa, que acolha a diversidade e seja plural. Entre as ações mais indicadas na literatura e nos estudos desenvolvidos, é possível destacar o quadro abaixo:

Quadro 2 - Dimensões estruturantes da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica

Dimensão	Descrição Analítica	Fundamentação Teórica/Normativa	Implicações para o Ensino Médio Integrado à EPT
Adaptações curriculares significativas	Reorganização de objetivos, conteúdos, tempo pedagógico e formas de avaliação, preservando o rigor formativo e flexibilizando os meios de acesso ao conhecimento. Inclui segmentação de tarefas, uso de recursos visuais e estruturação de rotinas previsíveis.	CAST (2018); BRASIL (2015); BRASIL (2018).	Favorece a apropriação do conhecimento técnico-científico com equidade, garantindo permanência e certificação.
Adequações pedagógicas e metodológicas	Adoção de metodologias ativas, mediação estruturada e uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais, com ênfase na previsibilidade e no suporte à interação social.	STEINBRENNER et al. (2020); ODOM et al. (2010).	Reduz barreiras sensoriais e sociais em ambientes técnicos e potencializa o desenvolvimento de competências profissionais.

Dimensão	Descrição Analítica	Fundamentação Teórica/Normativa	Implicações para o Ensino Médio Integrado à EPT
Formação continuada docente	Capacitação sistemática voltada à compreensão do TEA, estratégias de comunicação, manejo comportamental e planejamento colaborativo.	MENDES (2010; 2015).	Qualifica a mediação pedagógica e evita práticas improvisadas, fortalecendo a integração entre formação geral e técnica.
Apoios e recursos de acessibilidade	Oferta de profissionais de apoio, AEE, tecnologias assistivas e adaptações físicas e comunicacionais.	BRASIL (1988); BRASIL (2012); BRASIL (2014).	Garante condições materiais e humanas para participação plena em laboratórios e atividades práticas da EPT.
Aliança escola-família	Construção de comunicação contínua e corresponsabilidade entre família e instituição escolar.	TARDIF (2004); UNESCO (2020).	Amplia a autonomia e favorece o desenvolvimento socioemocional do estudante.
Políticas institucionais de inclusão	Elaboração de planos institucionais, protocolos de acompanhamento e avaliação adaptada.	BRASIL (1996); BRASIL (2015); BRASIL (2018).	Estrutura a inclusão como política organizacional e não como ação isolada.
Cultura do acolhimento e respeito à diversidade	Promoção de ambiente escolar baseado na empatia, combate ao capacitismo e valorização das diferenças.	MANTOAN (2015); CAIADO; MELETTI (2015).	Contribui para redução de exclusões simbólicas e fortalecimento da convivência inclusiva.

Fonte: O autor.

Nota: Com base em Cast (2018); Odom *et al.* (2010); Steinbrenner *et al.* (2020); Mendes (2015); Mantoan (2015); Caiado; Meletti (2015); Brasil (1988; 1996; 2012; 2014; 2015; 2018); Unesco (2020).

Quando essas práticas se tornam realidade, a escola deixa de ser um lugar que exclui e se transforma em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde as potencialidades de cada aluno são valorizadas e os direitos são iguais para todos. Dessa maneira, um currículo que foi adaptado, juntamente com a capacitação de professores e o fomento a uma cultura escolar inclusiva, favorecem a criação de uma sociedade mais equitativa, abrangente e diversificada, na qual a diversidade é reconhecida e apreciada como um fator que enriquece tanto o processo educativo quanto o social. (Souza, Pieczkowski e Viera (2024).

Nesse sentido, é importante entender que a inclusão não se resume à presença física do aluno na escola, mas inclui sua participação ativa nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e

emocionais. Isso requer uma reorganização das práticas educativas, enfatizando a flexibilização curricular, a implementação de metodologias ativas e a adoção de estratégias pedagógicas que levem em conta as particularidades dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista.

Além disso, o estabelecimento de uma educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica exige um compromisso institucional em vários níveis, abrangendo a formação contínua de professores, o fornecimento de recursos de acessibilidade e o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

Essas ações são necessárias a fim de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com TEA.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo caráter investigativo exige uma experiência intensa nos aspectos subjetivos e intersubjetivos que surgem nas relações e interações no contexto escolar. Essa abordagem permite entender, sob o ponto de vista dos próprios participantes, como se formam suas experiências, percepções, desafios e significados relacionados ao processo de inclusão no Ensino Médio Integrado ao Técnico. Então, uma pesquisa qualitativa capta aspectos que não estariam acessíveis por métodos puramente quantitativos, como nuances, particularidades e dimensões, sensoriais e sociais, especialmente quando o objetivo é entender a experiência na escola de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No que diz respeito à modalidade, a pesquisa é contemporânea como um estudo de caso, que, segundo Gil (2017), é uma investigação minuciosa e contextualizada de um caso particular para explorar um específico. No presente estudo, o “caso” analisado refere-se às experiências de estudantes com TEA inseridos em uma instituição pública de Ensino Médio Integrado ao Técnico no interior do estado de São Paulo. Essa perspectiva possibilita entender em detalhes de que forma as práticas escolares, as políticas institucionais, as relações interpessoais e as adaptações pedagógicas afetam a trajetória desses alunos.

O estudo de caso foi uma escolha, dado que a inclusão de alunos com TEA envolve muitos fatores que precisam ser analisados de forma cuidadosa e contextualizada. A abordagem qualitativa utilizada possibilitou uma exploração aprofundada das experiências compartilhadas pelos participantes, bem como a

identificação de padrões, tensões e temas recorrentes, além de permitir entender como eles significam e interpretam sua trajetória educacional. Assim, a metodologia serve para destacar elementos essenciais à inclusão escolar, ao mesmo tempo em que fornece suporte para reflexões mais amplas sobre práticas e políticas da Educação Profissional e Tecnológica.

Participantes

Para o desenvolvimento deste estudo, 02 estudantes do ensino médio integrado ao técnico foram eleitos, após levantamento de diagnóstico, laudo médio dentro do TEA e entrevistados por meio de questionários com perguntas abertas. A fim de garantir o sigilo, a integridade e a ética da pesquisa, as entrevistas realizadas com os estudantes foram apresentadas utilizando nomes fictícios. Essa medida assegura o anonimato dos participantes e garante sua identificação ao longo do estudo.

Jhonathan tem 18 anos, é um homem de pele branca, solteiro, mora em uma cidade do interior de São Paulo e está cursando o terceiro ano do Ensino Médio integrado técnico em Mecatrônica; mora com a mãe e seu único irmão, também com autismo de suporte III, faleceu recentemente. Jhonathan tem Transtorno do Espectro Autista, de suporte III, que afeta a comunicação e suas habilidades sociais. Ele apresenta hipersensibilidade ao cheiro, barulhos e odores. Não trabalha, visto que está cursando ensino médio integrado ao técnico em período integral, a qual ele possui uma acompanhante, denominada auxiliar de inclusão que o órgão que mantém a escola libera para estes casos. Ele faz também curso de Japonês no Centro de Línguas em uma escola estadual na cidade. Em relação as adaptações que o aluno recebeu da unidade de ensino foi a liberação do AEE, no entanto, em diversos períodos, o estudante contou com o apoio de alguns professores e colegas, uma vez que o AEE vem de um órgão externo e levou um período para que este chegasse até a escola.

Higor tem 18 anos, está dentro do espectro autista de suporte 2, é um homem de pele branca, solteiro, mora em uma cidade do interior de São Paulo e está cursando o terceiro ano do Ensino Médio integrado técnico em Desenvolvimento de sistemas; Higor convive na escola em suas rotinas sem acompanhando de auxiliar de inclusão, por opção própria e de sua família; apresenta comportamento repetitivos; mora com a

mãe, pai e irmã. Higor adora escrever poesias e possui um perfil no *instagram* que busca divulgar seu trabalho.

Instrumentos de coleta de dados

Questionário Sociodemográfico:

Desenvolvido para reunir informações fundamentais sobre os alunos que participaram da pesquisa, possibilitando uma compreensão de seu perfil e das condições de escolarização no âmbito do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Os participantes foram convidados a fornecer informações como idade, sexo, raça/cor, composição familiar e condições de moradia. Também foi questionado se precisam de recursos específicos na sala de aula e se estão envolvidos em atividades extracurriculares. Esses detalhes são essenciais para entender o perfil sociodemográfico da participante e como essas variáveis podem influenciar a pesquisa em questão (APÊNDICE).

Entrevista semiestruturada:

Foi elaborada com o propósito de investigar, em profundidade, as percepções, vivências e interpretações dos estudantes com TEA sobre o processo de inclusão no Ensino Médio Integrado ao Técnico. As questões foram construídas de modo a explorar dimensões relacionadas à trajetória acadêmica, experiências de convivência, acessibilidade pedagógica, desafios sensoriais e emocionais, interações com professores e colegas, participação nas aulas práticas, percepções sobre o ambiente escolar e estratégias individuais de enfrentamento. A entrevista também descobriu como os estudantes avaliam seu percurso formativo, a contribuição da escola para seu desenvolvimento pessoal e profissional, suas expectativas para o futuro e sua visão sobre as práticas institucionais de inclusão.

Essa abordagem semiestruturada possibilitou captar nuances das experiências dos participantes, oferecendo subsídios valiosos para análise como estudantes com TEA vivenciam o ensino técnico e como interpretam a efetividade (ou ausência) das ações inclusivas da escola (Apêndice B).

Procedimento éticos e de coleta de dados

De acordo com as normas determinadas na Resolução 510/2016 (Brasil, 2016) para a condução de pesquisas com seres humanos, este estudo aprovado pelo

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 85708224.7.0000.5515.

Para que os participantes pudessem contribuir com a pesquisa, foi feita uma abordagem inicial, na qual se questionou verbalmente se eles teriam interesse em participar. Em seguida, o pesquisador entrou em contato para marcar uma reunião inicial, durante a qual foram explicados os objetivos da pesquisa e as etapas de sua realização. A coleta foi feita toda de forma presencial, e foi entregue um formulário para que os alunos escrevessem da forma que se sentissem mais à vontade.

Procedimentos de análise dos dados

Realizou-se uma análise cuidadosa dos dados coletados por meio da classificação e organização dos dados qualitativos, quando o pesquisador identifica e agrupa unidades de significado (palavras, frases, trechos) em categorias ou códigos, observando-se os dados transcritos em busca de padrões, categorias e temas que se repetem. Com rigor metódico, foram organizados trechos de texto que se destacaram nas respostas dos participantes em categorias temáticas, o que possibilitou a identificação de padrões emergentes e relações intrínsecas, por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). É importante ressaltar que essas informações foram coletadas de maneira escrita, visto que um dos participantes apresenta restrições na comunicação verbal. Cada estudante foi abordado de maneira individual em ambiente adequado dentro da unidade de ensino.

A partir da análise comparativa, buscou-se a identificação das variações e nuances nos dados obtidos. O objetivo é compreender não só o que está dito e escrito, mas também as opiniões e pontos de vista dos assuntos, considerando as múltiplas maneiras de compreender e interpretar suas realidades. O objetivo aqui é, por meio dessa análise, captar as experiências dos participantes em sua complexidade, levando em conta as várias dimensões que podem influenciar suas respostas. O que se pretende é, portanto, oferecer uma compreensão que vá além do que foi encontrado, que não apenas sintetizar os resultados, mas que possibilite uma reflexão crítica sobre os significados e as consequências desses dados no contexto investigado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a metodologia utilizada, neste capítulo estão expostos os resultados da pesquisa qualitativa realizada com dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que cursam o Ensino Médio Integrado ao Técnico em uma escola pública do interior paulista. A partir das respostas, foi possível agrupar as informações em blocos temáticos, nas categorias a saber: a) Trajetória acadêmica; b) Convivência; c) Experiência geral na escola; d) Dificuldades e e) Potencialidades, que foram elaboradas a partir dos relatos dos participantes e que se relacionam de forma com a literatura atual sobre inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisa buscou entender de que maneiras esses jovens vivenciam a escolarização no ensino médio integrado ao técnico, levando em conta os aspectos pedagógicos, sociais, sensoriais e afetivos que envolvem sua permanência e participação no contexto escolar. A experiência escolar dos alunos com TEA, conforme revelaram as narrativas, é moldada por diversos fatores, como a intervenção pedagógica dos professores, a comunicação acessível, as interações com os colegas, a oferta de apoios formais e informais e suas próprias estratégias de enfrentamento diante das situações desafiadoras do dia a dia.

Cada uma das categorias — Trajetória acadêmica, Convivência, Experiência geral, Dificuldades e Potencialidades — é comprovada mediante as verbalizações dos participantes, possibilitando ao pesquisador compreender como as vivências individuais se relacionam (ou não) com as práticas inclusivas que são recomendadas para o Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Embora a metodologia desse estudo tenha se baseado em apenas dois participantes, foi possível traçar paralelos com investigações nacionais recentes sobre a inclusão de alunos com TEA, o que enriqueceu a análise com um contexto mais amplo. Neste tópico, são apresentados os resultados da análise qualitativa dos dados, organizados de acordo com as categorias emergentes criadas durante o processo de interpretação. Assim sendo, o foco está nas características únicas que surgem das dificuldades dos alunos, permitindo uma compreensão aprofundada de seus recursos de aprendizagem, necessidades, desafios e potenciais no contexto da Educação para a Vida Diária.

Sem ignorar a complexidade e a heterogeneidade que definem os alunos com TEA, esta abordagem promove a identificação de tendências mais amplas que

permeiam a educação inclusiva durante esta etapa da formação. A análise leva em consideração os aspectos únicos de cada experiência quanto as respostas dos participantes, permitindo uma carta interpretativa que articula as dimensões individuais e estruturais da inclusão educacional. As respostas dos participantes permitiram a elaboração uma leitura interpretativa que articulou as dimensões individuais e estruturais da inclusão educacional.

Trajetória acadêmica

A experiência escolar de jovens com TEA no Ensino Médio Integrado ao Técnico é, um aspecto crucial para avaliar a real eficácia das práticas inclusivas inovadoras nas instituições para avaliar a real eficácia das práticas inclusivas nas instituições de ensino. Quando recebendo suporte por meio de estratégias pedagógicas adequadas, a literatura aponta que esses estudantes são capazes de construir habilidades técnicas e cognitivas que atendem às expectativas do currículo profissionalizante (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018; Monteiro *et al.*, 2022). Isso se torna ainda mais crucial na EPT, onde a estrutura curricular é, muitas vezes, mais complexa, com uma carga horária prática maior e um rigor técnico superior.

Nos relatos que foram analisados, é possível verificar que os dois estudantes confirmaram, de forma diferente, que atingiram algum tipo de sucesso em suas trajetórias, mas apontam, cada um, elementos diferentes que influenciam esse sucesso.

Higor diz que *“nunca tive muitas dificuldades que comprometessem meus estudos”* e complementa que, diante de dúvidas pontuais, *“professores bem como colegas estavam à disposição para me auxiliar”*.

Esse depoimento indica que havia uma rede de apoio, ainda que não oficial, que funcionou e o possibilitou a continuar no curso. A fala permite afirmar que o estudante conseguiu atender as exigências acadêmicas de forma relativamente independente, evidenciando que, em contextos nos quais se estabelecem relações de cooperação e acessibilidade, a inclusão tende a se concretizar de maneira mais eficaz.

Essa experiência converge com os achados de Mantoan, 2015; Pletsch, 2014, que destacam a importância das interações sociais e pedagógicas para o fortalecimento da autonomia e da continuidade dos estudos por parte de alunos com TEA. O apoio oferecido a pares e professores, mesmo que não formalizado por

políticas institucionais, pode desempenhar papel central na superação de desafios cotidianos.

Por outro lado, o depoimento de Jhonatan destaca um percurso repleto de necessidades educativas especiais, especialmente no que tange à apresentação dos conteúdos.

O aluno diz que *“não tenho muitas dificuldades em aprender desde que tudo tenha sido extensivamente explicado”* e também menciona que *“não sei o que constitui 'aula prática'. No entanto, elas são mais complicadas”*.

A fala demonstra que, para entender os conteúdos, são medidas propostas planejadas, divididas e bem organizadas — aspectos que a literatura já aponta Higor, por sua vez, siga um caminho mais tranquilo, contando com uma rede de apoio que se estabelece de forma orgânica, enquanto Jhonatan deixa claro que sua permanência e aprendizado estão diretamente ligados à eficácia das intervenções pedagógicas planejadas. Essa questão destaca algo que é frequentemente ressaltado na educação inclusiva: não há um modelo de inclusão que funcione para todos os alunos com TEA, e é fundamental desenvolver estratégias personalizadas que levem em conta o perfil cognitivo, as necessidades sensoriais e o estilo de aprendizagem de cada um. A permanência e o sucesso desses estudantes na EPT estão diretamente ligados à capacidade das instituições de ajustar metodologias, flexibilizar currículos e criar condições desenvolvidas (Vasconcellos *et al*, 2020; Carvalho, 2025).

Convivência

A convivência escolar se destaca como um dos elementos mais delicados do processo de inclusão de alunos com TEA, pois envolve interações interpessoais, pertencimento, reconhecimento e vínculo social. A qualidade dessas interações, segundo a literatura, relaciona-se ao desenvolvimento socioemocional e à formação da identidade escolar desses alunos (Souza; Rahme; Gonçalves, 2025). No entanto, as experiências dos alunos, conforme relatado, mostram que o que acontece na prática é bem diferente. Um ambiente que prioriza relações respeitadas, solidárias e livres de discriminação é mais propenso a estimular a participação e o engajamento do estudante com TEA nas atividades acadêmicas e complementares.

Jhonatan caracteriza a vida social como limitada e marcada por interações rasas: *“É uma relação em que eu existo”*. *“Embora alguns reconheçam que eu existo,*

eles optam por não se envolver muito... Eu acho que não tenho uma definição de 'amigo' definida".

A fala expressa uma sensação de invisibilidade social ou de presença não plenamente reconhecida. Isso tudo nos remete às barreiras sociais invisíveis — como o fato dos colegas não saberem como agir, estigmatizarem ou insegurança relacional — que a literatura aponta como obstáculos silenciosos, porém persistentes à efetivação da inclusão (Barbosa; Lira, 2021).

No sentido contrário, Higor descreveu uma relação tranquila e sem sobressaltos, dizendo que *“meu convívio com os colegas é bom e normal”* e que também se dá bem com os professores.

O relato indica que a experiência social do aluno ocorre de forma natural e recíproca, o que reforça que os alunos com TEA não enfrentam, necessariamente, dificuldades nas interações sociais — o que desconstrói estereótipos generalizantes e evidencia a pluralidade do espectro autista. As experiências opostas dos dois estudantes ressaltam que a interação escolar dos alunos com TEA não deve ser vista como algo uniforme. Estudos demonstram que o perfil pessoal, a comunicação, a sensibilidade aos estímulos sociais, a receptividade dos pares e as práticas pedagógicas têm um impacto significativo sobre como esses estudantes vivenciam socialmente (Mantoan, 2015; Pletsch, 2014). Então, para se ter uma convivência inclusiva, é preciso criar programas institucionais. Além disso, o que Jhonatan relata indica que sua convivência se organiza mais pela falta de conflito do que pelo acolhimento. Isso destaca a importância de políticas e práticas educacionais que favorecem interações intencionais, divulgação em grupo, trabalho colaborativo e ações de conscientização. A socialização não pode ser algo que deixa acontecer naturalmente, especialmente em situações em que as particularidades do TEA podem interferir na iniciativa e como particularidades interação das interações sociais.

Experiência global na escola

A experiência de todos os estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado não se resume apenas à sua trajetória acadêmica e à convivência com os colegas, mas também inclui suas percepções sobre o ambiente escolar, suas interações com as instituições, seu senso de pertencimento e suas vivências subjetivas no contexto escolar. Segundo a literatura especializada, a inclusão se concretiza quando uma instituição não apenas garante o acesso, mas também a permanência e um percurso

formativo que faz sentido (Monteiro *et al.*, 2022), o que envolve fatores emocionais, relacionais e pedagógicos.

Nas narrativas comprovadas, mais uma vez se percebe um contraste entre as visões dos alunos. De modo geral, Higor fala muito bem de sua vivência escolar, afirmando que “*a escola se mostrou bastante inclusiva*” e que a instituição “*entende a individualidade de cada aluno*”.

Isso indica que Higor identifica, no ambiente escolar, ações que valorizam sua individualidade, o que reflete em sua sensação de ser acolhido e de fazer parte daquele espaço. Essa visão é corroborada por Avelino *et al.* (2025), que sustenta que o caráter inclusivo das experiências escolares está atrelado à habilidade da instituição em dar importância e valorizar as diferenças, implementando práticas de acolhimento e adaptação.

Em contrapartida, Jhonatan menciona episódios constrangedores que impactam sua vivência: “*Houve algumas vezes que algumas pessoas vieram a mim somente para perguntar o meu nome [...] me sinto desrespeitado porque 'será que ele vai saber dizer o próprio nome?'*”.

Esse depoimento revela situações de microexclusão e comportamentos capacitistas, que muitas vezes se disfarçam de curiosidade ou gentileza excessiva. A literatura se refere a essas situações como barreiras atitudinais, que, apesar de não serem evidentes, provocam um mal-estar emocional que impacta diretamente a trajetória escolar do aluno (Souza, Pieczkowski e Viera (2024).

Dificuldades

As dificuldades que os alunos com TEA encontram no Ensino Médio Integrado são variadas e se referem a aspectos pedagógicos, sensoriais, comunicativos, institucionais e relacionais. A literatura indica que a carência de formação específica dos professores, a falta de infraestrutura adequada, e rigidez do currículo e a escassa divulgação de recursos e apoios disponíveis intensificam esses desafios (Custódio; Pessoa, 2024; Carvalho, 2025).

As experiências dos alunos que foram comprovadas revelam alguns desses desafios, sendo que cada um enfrenta suas próprias dificuldades. Quando Jhonatan afirma que “*desde o ensino fundamental II, o barulho sempre me incomodou e me deixou irritado... adaptações como abafadores auditivos ajudam...*”. Esses tipos de relatos são frequentes na literatura que trata do TEA, que aponta a hipersensibilidade

sensorial — sobretudo a auditiva — como um aspecto importante na vivência escolar. Grande movimento de pessoas pode causar estresse, ansiedade, cansaço ou falta de foco para muitos estudantes (Fernandes *et al.*, 2023). Portanto, recursos como abafadores, salas organizadas para serem mais silenciosas e rotinas previsíveis são essenciais para que esses efeitos sejam minimizados.

Higor, por sua vez, menciona que não encontrou grandes dificuldades ambientais, dizendo: “*Sinceramente, eu não faço ideia*” sobre os apoios existentes”. Apesar dessa resposta sugerir que não existem desafios sensoriais importantes, ela também pode apontar para uma lacuna importante: a falta de uma comunicação clara sobre os apoios, recursos e direitos assegurados aos estudantes com TEA. A literatura aponta que não adianta apenas ter políticas e recursos inclusivos se as instituições não os comunicarem de forma acessível e não ajudaremos estudantes a saber como acessá-los (Souza, Pieczkowski e Viera (2024). Se o aluno desconhece os apoios que existem, mesmo que um princípio não preciso deles, isso pode afetar sua autonomia e segurança no ambiente escolar.

Portanto, as dificuldades apontadas, apesar de diferentes, têm um elo em comum: a carência de um melhoramento na comunicação institucional e na oferta de adaptações ambientais e pedagógicas. Relatos mostram que as dificuldades sensoriais, a falta de previsibilidade e a ausência de informações organizadas ainda envolvem a experiência escolar dos alunos com TEA, o que torna ainda mais urgente a necessidade de uma inclusão que seja política, integrada, forte e conscientização da sociedade.

Potencialidades

Segundo pesquisas, estudantes com TEA se destacam na atenção aos assuntos que lhes interessam, no cumprimento de atividades com estrutura, na adesão a rotinas e em habilidades específicas que podem brilhar no ensino técnico, sempre que recebam o suporte necessário (Cargnin; Frizzarini; Aguiar, 2018; Lima; David; Mendes, 2024).

Os relatos dos dois alunos envolvidos indicam um grande potencial para acompanhar e progredir no currículo técnico. Higor diz que “*encaro as aulas práticas essencialmente da mesma forma que as aulas teóricas*” e completa, sempre que precisou de ajuda, tanto de professores quanto de colegas, sempre encontrou apoio. Essa atitude reflete a autonomia, flexibilidade e disposição para se envolver em

diferentes atividades, que são qualidades essenciais no Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Jhonatan, por sua vez, destaca sua habilidade de aprender, dizendo que consegue assimilar os conteúdos “*desde que tudo tenha sido extensivamente explicado*”. Isso nos faz entender que essa potencialidade depende, e muito, da mediação pedagógica que ocorre. Quando o ambiente escolar fornece orientações claras, consistentes e minuciosas, o aluno se destaca, reagindo de forma positiva ao ensino.

Essas histórias ilustram um aspecto crucial nas conversas sobre inclusão no ensino técnico: não se pode presumir que as habilidades dos estudantes com TEA irão se desenvolver por suas características intrínsecas; é fundamental entender como suas particularidades interagem com o ambiente escolar, que com as metodologias certas, tecnologias assistivas, adaptações no currículo e capacitação dos professores, estudantes com TEA têm grande potencial para adquirir habilidades técnicas, sociais e profissionais. .

Portanto, as potencialidades apresentadas indicam que a inclusão no Ensino Médio Integrado não é um desafio a ser enfrentado, mas sim um processo que pode ser construído de maneira positiva por meio de práticas pedagógicas que sejam alinhadas e atentas às particularidades dos alunos. Reconhecer e valorizar essas potencialidades é um passo importante para a construção de um ambiente escolar para a construção de um espaço mais democrático, justo e eficaz.

Diante disso, tudo o que foi evidenciado neste capítulo nos leva a concluir que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica não é uma impossibilidade pedagógica, mas um território em disputa entre progressos normativos e precariedades estruturais. Os dados do Censo Escolar mostram um aumento significativo no número de matrículas na educação básica, mas também apontam uma redução proporcional dos alunos nas séries finais da escolarização, o que indica que o principal desafio não é só o acesso, mas sim uma permanência que seja de qualidade e uma conclusão que ocorra com uma aprendizagem que realmente faz sentido.

Os estudos analisados convergem para apontar que a efetivação da inclusão no Ensino Médio Técnico depende de uma reorganização intencional do currículo, da formação docente e da cultura institucional. Batista e Barbosa (2022) demonstram que a flexibilização curricular e a mediação personalizada ampliam o engajamento dos

estudantes, enquanto Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) ressaltam que a matrícula formal não garante apropriação do conhecimento escolar. Carvalho (2025), por sua vez, evidencia a tensão estrutural entre a lógica produtivista da EPT e os princípios da educação inclusiva, reforçando que a inclusão não pode permanecer periférica ao projeto formativo.

Neste sentido, os resultados obtidos por Silverio e Schlinz (2021) e Avelino *et al.* (2025) indicam que, por mais que iniciativas isoladas possam ser bem-sucedidas, elas não precisam substituir a necessidade de políticas institucionais bem estruturadas. Para que os estudantes com TEA permaneçam e sejam bem-sucedidos na escola, é necessário um planejamento colaborativo, a institucionalização de adaptações curriculares, a articulação com o Atendimento Educacional Especializado e uma formação continuada sistemática. Mendes (2015) e Mantoan (2015) apontaram que incluir não é sinônimo de adequação pontual, mas de transformação curricular; essa afirmação se torna ainda mais crucial no Ensino Médio Integrado, onde a complexidade dos conceitos e a exigência de procedimentos tornam o processo inclusivo ainda mais desafiador.

Diante disso, a escassa presença de estudantes com TEA na Educação Profissional Técnica, como mostram Souza, Pieczkowski e Viera (2024), evidencia não apenas barreiras de natureza pedagógica, mas também limites institucionais e culturais que influenciam as trajetórias escolares. Assim, identificar as potencialidades desses jovens — por exemplo, organização, interesse em determinadas áreas e bom desempenho atividades que seguem uma estrutura — não é romantizar o processo de inclusão, mas sim reconhecer que, com o suporte certo, mediação financeira e um ambiente organizado, o Ensino Médio Técnico pode ser um espaço que favorece o desenvolvimento de competências técnicas e sociais que estão alinhadas ao mercado de trabalho.

Diante disso, é preciso sugerir ao leitor uma reflexão sobre possíveis encaminhamentos para o contexto brasileiro:

Produção e a disponibilização de dados desagregados sobre matrícula e permanência no Ensino Médio Integrado;

Criação de programas de formação continuada específicos para a EPT, que integrem conhecimento técnico e pedagógico inclusivo;

Análise crítica dos currículos, integrando conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem;

Transferência de políticas institucionais que unam gestão, professores e serviços de apoio;

Fortalecimento da colaboração entre a escola e a família.

Conforme aponta a UNESCO (2020), sistemas educativos inclusivos são aqueles que se adaptam para atender à diversidade. No que se refere ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, essa reorganização significa entender que a inclusão não é um extracurricular, mas sim um princípio fundamental na formação tanto humana quanto profissional. Desta forma, mais do que atender à legislação, trata-se de efetivar condições reais para que estudantes com TEA não só ingressem no ensino técnico, mas também se apropriem dele de maneira crítica, adquiram habilidades e criem caminhos independentes e emancipadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Examinando as narrativas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em conjunto com a literatura atual sobre inclusão escolar e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), foi possível entender com aporte científico os progressos, os obstáculos e as oportunidades de inclusão no Ensino Médio Integrado ao Técnico em uma escola pública do interior paulista.

Os dados indicam que, apesar de algumas práticas pontuais que favorecem a permanência dos alunos, como o apoio de certos professores e adaptações informais, a escola ainda não se configura como um espaço de inclusão sistemático, sólido e institucionalizado, de acordo com o que as políticas educacionais atuais determinam.

No geral, as histórias demonstradas apontam que a inclusão, na escola é muito mais uma experiência pessoal e de relacionamento do que algo institucional. A narrativa de Higor, que se sentia parte do grupo e respaldado por professores e colegas, ilustra que interações informais e vínculos interpessoais saudáveis podem contribuir para trajetórias escolares estáveis. Jhonatan já aponta as lacunas estruturais e formativas que existem, como as dificuldades sensoriais não atendidas, falta de clareza nas atividades práticas, percepções de microexclusão e a necessidade de explicações mais detalhadas para apropriar os conteúdos escolares. A coexistência de ambos os cenários indica que a inclusão no ensino técnico não é

um processo unificado e, sim, determinado, em grande parte, pela maneira como cada professor, colega ou funcionário compreende e lida com a diversidade.

Assim como a literatura revisada sustenta-se que a inclusão de alunos com TEA é um processo que requer ações permanentes, articuladas e institucionalizadas, que passam pela formação de professores, adaptações curriculares, acessibilidade arquitetônicas nos ambientes, políticas de recepção e uma cultura escolar que acolha e respeite as diferenças. Em contraste com os relatos dos alunos, esses referenciais teóricos evidenciam que a escola ainda se encontra em um estágio inicial de inclusão, centrado em ações pontuais e sem a definição de diretrizes claras, permanentes e que se integrem aos processos pedagógicos.

Os depoimentos dos participantes também revelam que as vivências no TEA são diversas, reforçando que a inclusão não pode ser guiada por estereótipos ou abordagens uniformes. Um estudante menciona que as dificuldades sensoriais e sociais são mínimas, enquanto o outro aponta para grandes obstáculos em ambos os aspectos. Isso corrobora a importância de se ter planos de apoio individualizados, uma avaliação diagnóstica que ocorra de forma contínua, e uma flexibilização didático-pedagógica considere as necessidades específicas, sejam elas apoio, comunicacionais ou cognitivas.

Em suma, o que foi investigado revela que a inclusão acontece, mas ainda falta intencionalidade, sistematização e políticas estruturantes. O ensino técnico — pela sua característica prática, rigorosa e com um forte viés profissionalizante — intensifica a necessidade de uma pedagogia inclusiva que garanta não apenas o acesso, mas, sobretudo, a plena participação e o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA.

A partir do que foi relatado pelos alunos, do levantamento bibliográfico e da análise crítica do cenário da Educação Profissional e Tecnológica, é viável apontar um conjunto de ações concretas que a escola em questão deve implementar para garantir uma inclusão efetiva de estudantes com TEA.

Portanto, ao revisitar os objetivos deste estudo e as análises qualitativas realizadas com os dois estudantes, nota-se que a inclusão no Ensino Médio Integrado ao Técnico, na instituição em questão, apresenta alguns avanços, mas ainda é um processo que carece de uma estrutura mais sólida. As experiências inclusivas relatadas por Higor e Jhonatan mostram que esse processo não acontece de maneira uniforme ou institucionalizada; Ao contrário, ele depende, em grande parte, das

interações pessoais, da sensibilidade dos educadores e das estratégias pedagógicas utilizadas em cada situação particular.

Higor traz à tona a questão de que relacionamentos saudáveis e uma rede de apoio informal podem contribuir tanto para a autonomia quanto para o bom desempenho acadêmico, enquanto Jhonatan expõe que a falta de planejamento e adaptação das estratégias pedagógicas em função das particularidades de cada aluno resulta em barreiras que afetam sua aprendizagem, convivência e o aspecto emocional dentro da escola. Essa dualidade evidencia o que a literatura tem mostrada: a verdadeira inclusão não se baseia apenas na boa intenção ou em ações pontuais, mas sim na implementação de políticas institucionais bem definidas, na formação contínua dos professores, na flexibilização do currículo e em práticas regulares de acompanhamento.

Assim, as análises qualitativas realizadas revelam que o processo inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica precisa superar a dimensão relacional localizada e avançar para uma dimensão-pedagógica estruturada. A permanência e o sucesso escolar dos estudantes com TEA dependem de uma cultura institucional que compreenda a diversidade como princípio organizador do currículo e não como exceção a ser administrado.

Além disso, os relatos evidenciam que a inclusão deve ser incluída em sua comunidade: envolve trajetória acadêmica, convivência social, experiência subjetiva e condições ambientais. Uma análise conjunta dessas dimensões demonstra que a escola pesquisada já apresenta acusações de sensibilidade inclusiva, mas ainda necessita de maior intencionalidade, planejamento colaborativo e sistematização de ações que garantam patrimônio de oportunidades.

No entanto, é importante ressaltar as limitações deste estudo. Isso não permite que os resultados sejam generalizados para outras realidades dentro da Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que a pesquisa envolve apenas dois participantes. Esse é um recorte qualitativo, realizado em uma escola pública do interior paulista, que, devido às suas particularidades institucionais, culturais e organizacionais, pode não ser representativo de outras redes e contextos educativos. Além disso, as informações foram obtidas por meio de relatos pessoais, o que significa que é fundamental levar em conta a subjetividade das experiências narradas como parte integrante da análise.

Longe de enfraquecer a pesquisa, essas limitações evidenciam o caráter exploratório e aprofundado do estudo, possibilitando uma compreensão mais rica das sutilezas da inclusão experimentada pelos alunos. Ao permitir que os próprios alunos com TEA se expressem, enriquece a discussão acadêmica e reflexões fundamentais sobre a urgência de políticas institucionais mais bem definidas, formação contínua para os docentes e práticas pedagógicas que não garantem apenas o acesso, mas também a plena participação e o sucesso na formação no Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Portanto, as análises qualitativas realizadas indicam que a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica deve ir além de uma relação espontânea e se tornar uma dimensão político-pedagógica bem definida. A permanência e o sucesso escolar dos alunos com TEA estão relacionados a uma cultura institucional que entende a diversidade como um princípio estruturante do currículo, e não como uma exceção a ser gerida.

Assim sendo, ressalta-se que inclusão, no contexto analisado, está em fase de construção. Os relatos detalhados demonstram a presença de potencial, sensibilidade e oportunidades reais de progresso, mas também mostram que a efetivação de uma educação profissional que seja verdadeiramente inclusiva requer compromisso político, reestruturação curricular e mudança cultural dentro da instituição. O que se coloca como desafio não é apenas garantir a vaga, mas garantir o pertencimento, a aprendizagem que faz sentido e o desenvolvimento pleno — tudo isso é necessário para que o Ensino Médio Integrado ao Técnico efetivamente cumpra seu papel social de formação de pessoas autônomas, necessário, críticas e aptas para a vida profissional e para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A mediação pedagógica enquanto estratégia de ensino: reflexões sobre adolescentes com transtorno do espectro autista no ensino técnico. **Revista Acadêmica Online**, [S.l.], v. 11, n. 55, p. e450-e450, 2025.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: APA, 2014.

AVELINO, A. *et al.* Proposição de um Repositório de Ferramentas Tecnológicas para o Ensino de Programação de Estudantes com TEA. *In: LABORATÓRIO DE IDEIAS - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (EDUCOMP)*, 5.,

2025, Juiz de Fora/MG. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 44-46.

DOI: https://doi.org/10.5753/educomp_estendido.2025.6719.

BARBOSA, E. A. F.; LIRA, A. L. Autismo: reflexões sobre pesquisas de ensino e aprendizagem. **Educação Inclusiva**, [S.l.], v. 6, n. 1, 2021.

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

BATISTA, M. J.; BARBOSA, L. F. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica. **Revista Iluminart**, Juiz de Fora, n. 20, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 16 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2014. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 13 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2020. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.

CARGNIN, C.; FRIZZARINI, S. T.; AGUIAR, R. Trajetória de um aluno autista no Ensino Técnico em Informática. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 790-809, 2018.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CARVALHO, F. R. S. Formação docente na educação profissional e tecnológica: perspectivas e desafios para inclusão escolar no ensino médio integrado. **Perspectivas em diálogos: Revista de Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 223-243, 2025.

CAST. **Universal design for learning guidelines**. Wakefield: CAST, 2018.

CUSTÓDIO, E. S.; PESSOA, R. R. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica: Inclusion of students with ASD in professional and technological education. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 206-226, 2024.

FERNANDES, V. N. F. *et al.* Tecnologias de Informação e comunicação mediando o ensino-aprendizagem de pessoas autistas. **Diversitas Journal**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 2762-2773, 2023.

FIGUEIREDO, M. B.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [S.l.], v. 8, p. e182622-e182622, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, S. L.; MONTEIRO, J. A. T. Saberes dos Docentes na Prática Educacional em Relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo na Rede Pública do Ensino Médio na Cidade de São Sebastião do Rio Verde–MG. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 179-186, 2024.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, [S.l.], v. 8, p. 52-68, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, E. G. Políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas na educação inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 93-110, 2015.

MONTEIRO, P. O. *et al.* Desafios da inclusão do indivíduo com transtorno de espectro autista (TEA) na educação profissional: Challenges for the inclusion of individuals with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in professional education. **Cadernos Cajuína**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. e227105-e227105, 2022.

ODOM, S. L. *et al.* Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. **Preventing School Failure**, [S.l.], v. 54, n. 4, p. 275-282, 2010.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e formação de professores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

SOUZA, E. PIECZKOWSKI, T. M. Z; VIERA. M. M. M. Inclusão/Exclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em cursos de ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.]. v. 01, n. 25 p.1-20 e18041, jul. 2024.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do espectro autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 26, p. 555-566, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

O objetivo desta dissertação foi compreender como se configura a inclusão de alunos com (TEA) no Ensino Médio Integrado ao Técnico, em uma escola pública do interior paulista, analisando a partir dos depoimentos de dois alunos, as condições de permanência, aprendizagem e convivência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os resultados demonstram que, no cenário investigado, a inclusão ocorre de forma efetiva, embora também marcada por fragilidades estruturais e falta de institucionalização sistêmica. As experiências de Higor e Jhonatan mostram que o sucesso acadêmico dos alunos com TEA não depende apenas de suas características individuais, mas sim da qualidade dos recursos educacionais, da cultura institucional e da presença — ou ausência — de políticas inclusivas.

Enquanto Higor vivenciou um percurso mais estável, caracterizado por apoio interpessoal e um senso de atenção, Jhonatan relatou desafios relacionados à organização didática, dificuldades sensoriais, microexceções e à necessidade de explicações detalhadas e estruturadas para compreender o material. Essa dualidade demonstra que a inclusão no Ensino Médio Integrado não é homogênea, mas dependente da forma como cada docente e cada prática pedagógica se organiza frente à diversidade.

A análise qualitativa confirma o que a literatura especializada sugere: o acesso formal ao currículo não pode ser a única forma de inclusão no EPT. Ela exige reorganização curricular, formação continuada, adaptações ambientais, planejamento colaborativo e transformação cultural institucional. A escola investigada apresenta iniciativas pontuais e experiências exitosas, porém ainda carece de diretrizes sistemáticas que garantam equidade para todos os estudantes com TEA.

Nesse sentido, os dados deste estudo demonstram que é possível, viável e crucial que alunos com TEA estejam no Ensino Médio Integrado ao Técnico, contudo, a escola deve se comprometer a reavaliar suas práticas, estruturas e cultura. As declarações de Higor e Jhonatan ilustram, por um lado, a força da inclusão quando as interações sociais são aceitáveis e, por outro, a vulnerabilidade do ensino técnico devido à falta de políticas bem elaboradas, adaptações efetivas e práticas pedagógicas adequadas.

Com base em evidências empíricas e discussões com a literatura, esta dissertação oferece recomendações institucionais e pedagógicas que são teoricamente fundamentadas e apoiadas pelos resultados obtidos. A seguir, são apresentadas recomendações detalhadas, com as devidas fundamentações pedagógicas e as evidências evidenciadas nos resultados.

Criação e execução de um Plano Individualizado de Apoio (PIA): A escola precisa criar um documento oficial que especifique: perfil sensorial do aluno (tolerância ao ruído, à rotina, às interações sociais); metodologias que atendem às necessidades de cada estudante; ajustes curriculares indispensáveis; diretrizes para práticas de laboratório; formas de comunicação preferidas; soluções flexíveis e monitoramento constante.

Essas ações demonstram sua importância uma vez que as narrativas mostraram contrastes marcantes entre Jhonatan e Higor. Essas distinções evidenciam que a inclusão não pode ser compreendida como uma prática padronizada, exigindo adaptações contínuas às necessidades dos estudantes (Mantoan, 2015; Pletsch, 2014).

O PIA garante que todos os docentes sigam as mesmas práticas, de modo que o aluno não dependa apenas da boa vontade de cada professor.

Capacitação contínua e obrigatória para educadores da EPT sobre Transtorno do Espectro Autista e metodologias inclusivas: A falta de formação docente é um dos principais obstáculos para a inclusão, segundo a literatura. A capacitação deve abranger: táticas comunicativas para alunos com TEA; trabalho de instruções objetivas, divididas em etapas e ilustradas; organização das aulas práticas (a parte mais complicada para o aluno Jhonatan); gestão de crises sensoriais; métodos para minimizar a incerteza nas tarefas; criação de visitas acessíveis a todos; noções gerais sobre neurodiversidade e legislação; Análise de casos do mundo real.

As ações acima recomendadas se mostram relevantes, visto que os professores são o alicerce da inclusão. Com a falta de formação, as práticas se tornam desiguais e improvisadas, como mostram os relatos, pois, conforme relato, Higor experimentou acolhimento. No entanto, Jhonatan quebrou e enfrentou barreiras.

A EPT exige demandas práticas concretas: laboratórios, risco, manuais técnicos. É fundamental que os professores saibam como fazer essas adaptações. Adaptações curriculares significativas e acessíveis: Essas modificações devem englobar, como por exemplo, a apresentação clara, sequencial e direta das atividades;

apresentação gráfica do material (tabelas, fluxogramas, tutoriais); antecipação das fases das aulas práticas; ajuste do tempo e do ritmo das atividades; análise da terminologia técnica, sobretudo quando for mais conceitual; emprego de recursos audiovisuais, filmagens, diagramas e projeções; disponibilização de materiais suplementares em formatos acessíveis.

As considerações sobre adaptações curriculares demonstram sua importância através do relato de Jhonatan que deixou claro que compreende melhor quando as explicações são detalhadas, claras e organizadas. Conforme a literatura estudada estudantes com TEA aprendem melhor quando há previsibilidade e clareza. A ausência dessas adaptações no ensino técnico eleva o risco de fracasso escolar.

Adaptação dos espaços físicos e sensoriais da escola: A escola precisa adotar: protetores auditivos suficientes e constantes; estabelecimento de um “espaço de regulação sensorial” para momentos de sobrecarga; monitoramento do ruído em corredores, pátios, laboratórios e salas designadas; Distribuição cuidadosa dos materiais nos laboratórios, antecipando os estímulos; indicação visual nítida das rotinas e dos trajetos.

As questões relacionadas com adaptações dos espaços físicos e sensoriais da escola demonstram sua relevância, uma vez que o aluno Jhonatan particularmente que estava muito sensível ao barulho, inclusive com a utilização de abafadores por indicação de uma de suas acompanhantes, que na instituição estudada ocupa o cargo de auxiliar de inclusão. Segundo a literatura, ambientes que são agressivos ao ponto de vista sensorial comprometem a concentração, o aprendizado e a interação social. A falta de adaptações sensoriais pode resultar em evasão silenciosa ou diminuição do desempenho.

Desenvolvimento de uma política institucional de comunicação que seja inclusiva: Essa política precisa explicar de forma clara para os alunos com TEA e suas famílias quais são os apoios disponíveis na escola, além de especificar o procedimento para pedir adaptações, a quem se dirige e quais são os prazos. É necessário ainda, instruir os docentes quanto aos procedimentos e implementar um protocolo de recepção para os alunos que ingressam no curso.

Ao falar de comunicação de uma política institucional de inclusão na unidade de ensino objeto deste estudo, destaca-se a importância através dos relatos dos alunos entrevistados, visto que Higor afirmou não saber quais apoios estão

disponíveis. Isso evidencia uma falha institucional, e não do estudante. A inclusão não pode depender de o estudante “descobrir sozinho” seus direitos.

Promoção de uma cultura escolar inclusiva que enfrenta as microexclusões: A escola deve implementar atividades de formação envolvendo toda a comunidade escolar, com campanhas de conscientização sobre neurodiversidade através de círculos de diálogo com as turmas e ações que promovam a empatia e o trabalho em equipe; outra ação sugerida é a realização de mediações proativas para diminuir o isolamento social, além disso, a escola deve estimular a formação de duplas de apoio mútuo “peer buddies”, que trata de estudantes que se juntam a outros estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou que necessitam de apoio social, para facilitar interações positivas, prestar assistência em atividades cotidianas e cultivar habilidades sociais. O sistema de "amigos" ou "camaradas" cria um ambiente inclusivo, oferecendo suporte emocional e auxiliando o aluno a se relacionar com os colegas, seja em momentos de lazer, durante as aulas ou em excursões.

Essas ações demonstram relevância significativa, pois através do relato de Jhonatan fica evidente que ele passou por experiências claras de microexclusão e constrangimento, fazendo com que sua vivência na unidade de ensino não seja agradável. A literatura ressalta que o preconceito silencioso é uma das maiores barreiras sociais do TEA. Assim sendo, com as ações sugeridas destaca-se que a inclusão é fruto de mudança cultural e não apenas de adaptação pedagógica.

Reforço da conexão entre escola, família e profissionais externos: Uma instituição de ensino deve realizar encontros regulares com os responsáveis, além de trocar dicas de aprendizagem e comportamento que funcionam. Cabe ainda a unidade de ensino buscar o compartilhamento de informações com terapeutas e profissionais externos, sempre com autorização da família. É extremamente relevante que a escola acompanhe e informe as famílias sobre os direitos e apoio aos estudantes no ensino médio integrado ao técnico.

Essas sugestões se mostram importantes destacando que a inclusão vai além da sala de aula. Estudos indicam que a corresponsabilidade é essencial para a continuidade na escola, ou seja, estudantes com TEA são únicos e a família e profissionais orientam a escola na escolha das melhores estratégias.

Avaliação: Uma revisão completa das práticas das avaliativas justifica-se, levando em consideração que as avaliações devem levar em conta a transparência

dos critérios; com variedade de formatos (oral, prático, escrito, visual); auxílio em atividades práticas; Implantação de recursos que ajudam a diminuir a ansiedade.

A escola estudada necessita observar a importância das ações sugeridas, pois, Provas tradicionais podem causar sobrecarga sensorial, ansiedade e prejuízo cognitivo. A literatura da EPT indica que as avaliações devem refletir competências reais, em vez de apenas resistência emocional ou memória de curto prazo. Além disso, a avaliação se destaca como um dos principais fatores de exclusão no ensino técnico tradicional.

Os dados obtidos neste estudo revelam que é possível, viável e essencial que alunos com TEA estejam no Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas para isso é necessário que a escola se comprometa a reavaliar suas práticas, estruturas e cultura. As falas de Higor e Jhonatan expõem, de um lado, a força da inclusão quando as interações sociais são acolhedoras e, de outro, a fragilidade do ensino técnico em comparação à falta de políticas estruturadas, adaptações efetivas e práticas docentes devidamente preparadas.

Uma educação técnica que seja realmente inclusiva não apenas expande direitos, mas também contribui para uma sociedade mais democrática, justa e atenta à diversidade humana. Implementando as ações mencionadas, a escola conseguirá progredir de iniciativas isoladas para uma política de inclusão institucional, contínua e organizada. É esse o caminho para que estudantes com TEA não só possam ficar no Ensino Médio Integrado ao Técnico, mas também aprender, viver, participar, desenvolver competências, constituir trajetórias acadêmicas e profissionais relevantes.

REFERÊNCIAS DA APRESENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington: APA, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e formação de professores**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill: FPG Child Development Institute, 2020.

SOUZA, A. C. F.; SOUZA, E. R.; ARAÚJO, M. O. M. S. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e41278, 2025.

APENDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

EIXO A - Dificuldades e potencialidades na escola relacionadas a trajetória acadêmica

1 - Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na escola? Essas dificuldades, se você tiver, podem ser relacionadas a aprender, entender a forma como os professores explicam, realização de trabalhos e provas...

2 - Como é sua rotina nos momentos em que tem aulas práticas do curso técnico? Como você se sente quando está fazendo aulas práticas nos laboratórios? Elas são mais fáceis ou mais difíceis para você? Você já teve dificuldade para usar algum equipamento nas suas aulas técnicas? Alguém te ajudou?

3 - Quais apoios ou adaptações você recebe na escola que ajudam a lidar com os seus desafios enquanto um estudante com TEA?

EIXO B - Convivência com as pessoas do cotidiano escolar

1 - Como você se sente em relação ao convívio com os colegas? Você tem pessoas na escola que considera ser seus amigos?

2 - E com os professores? Como é conviver com eles? Tem alguma dificuldade para conversar com eles? Sente-se apoiado? Tem professores que são mais amigos? Gostaria de falar qual é o professor mais importante para você?

3 - Há aspectos do ambiente escolar (como barulho, luzes, rotina) que você acha desafiadores? Você acha mais desafiador aprender ou conviver com os colegas? Quais estratégias você usa para lidar com as dificuldades na escola tanto para aprender e realizar atividade quanto para conviver com os colegas?

4 - Você sente que seus professores e colegas entendem suas necessidades relacionadas ao TEA?

5 - E a convivência com as outras pessoas da escola? Coordenadores, demais funcionários (citar outros...)

EIXO C - Experiência geral na escola

- 1 - O que na escola faz você se sentir incluído ou (não) nas atividades e na convivência com as pessoas?
- 2 - O que você acha que poderia ser feito para melhorar sua experiência na escola?
- 3 - Quais sugestões você daria para professores ou escola sobre como melhor apoiar estudantes com TEA?