



VOZES INCLUSIVAS

RELATOS DE ESTUDANTES AUTISTAS
SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA



Ana Paula Beserra de Sousa
Simone Braz Ferreira Gontijo

VOZES INCLUSIVAS

RELATOS DE ESTUDANTES AUTISTAS
SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Ana Paula Beserra de Sousa
Simone Braz Ferreira Gontijo



REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Aryane Tada Ferreira Santos

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Consuelo Barreto Fernandes

Eryc de Oliveira Leão

Gecyclan Rodrigues Santana

Glauco Vaz Feijó

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Ricardo Teles

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Simone Braz Ferreira Gontijo

REVISÃO TEXTUAL

Simone Braz Ferreira Gontijo

FOTOGRAFIAS

Ana Paula Beserra de Sousa

Esse livro possui recursos visuais obtidos no Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725v Sousa, Ana Paula Beserra de

Vozes inclusivas: relatos de estudantes autistas sobre as práticas avaliativas na educação profissional e tecnológica / Ana Paula Beserra de Sousa e Simone Braz Ferreira Gontijo. – Brasília: Editora IFB, 2026.
70 p. : il. color. ; PDF; 10 MB.

Edição impressa e digital

ISBN (físico) : 978-65-6074-080-8

ISBN (digital) : 978-65-6074-081-5

1. Transtorno autístico. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Educação inclusiva. 4. Formação continuada de professores. I. Título. II. Série.

CDU 376-056.3

Catalogação na fonte: Aryane Tada F. Santos CRB/1-2640.

2026 - Editora IFB - Obra produzida com apoio do Edital 11/2025 PRPI - Apoio a Publicações de Obras PRPI/RIFB/IFBRASÍLIA



REITORIA - Setor de Autarquias Sul
Qd 2, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP 70.070-020 | Asa Sul - Brasília/DF
www.ifb.edu.br
+55 (61) 2103-2110
editora@ifb.edu.br



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta publicação são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

SUMÁRIO



- 05 Apresentação
- 07 Introdução
- 10 Capítulo 1 - Transtorno do Espectro Autista (TEA)
- 20 Capítulo 2 - Inclusão e Práticas Avaliativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
- 30 Capítulo 3 - Relatos dos estudantes autistas
- 51 Capítulo 4 - Para refletir
- 64 Considerações Finais
- 67 Referências Bibliográficas

APRESENTAÇÃO



Este *e-book*, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFB, apresenta reflexões sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado.

Com foco nas vivências desses estudantes, o material oferece subsídios teóricos e práticos para docentes que desejam promover uma prática avaliativa mais inclusiva, valorizando a escuta e a participação ativa dos estudantes autistas no processo educacional.

A pesquisa emergiu da experiência pessoal da pesquisadora, que se inspirou no acompanhamento do processo de escolarização de seu filho, Mateus, um adolescente autista (nível de suporte 1).



Este material não se propõe a oferecer soluções prontas ou a estabelecer categorias rígidas para a avaliação, mas sim a estimular o debate crítico e a reflexão aprofundada sobre a exclusão e suas múltiplas dimensões.

Ele se configura como um ponto de partida para investigações futuras e para a implementação de estratégias inovadoras que visem o aprimoramento contínuo dos processos educacionais.

INTRODUÇÃO



A sociedade brasileira enfrenta o desafio de construir processos sociais verdadeiramente inclusivos. Para Luz (2023) o desafio da inclusão social está intimamente ligado à falta de uma mudança interna, pois a transformação das atitudes e dos valores pessoais dos indivíduos constitui o ponto de partida para a promoção de uma verdadeira inclusão.

Este *e-book* reúne relatos de 16 estudantes com TEA, do Ensino Médio Integrado que compartilham suas experiências na escola, em especial as práticas avaliativas.

Pretendemos oferecer contribuições práticas, a partir de uma abordagem pautada na prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A intenção é que os docentes possam avaliar as propostas aqui discutidas aos seus contextos específicos, promovendo transformações que agreguem valor ao processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se fomentar um debate enriquecedor sobre as práticas inclusivas e estimular a reflexão sobre o papel de cada um na promoção de uma educação transformadora e inclusiva.

PARA INICIAR...



As práticas sociais inclusivas envolvem a concepção de que todas as ações que estruturam a vida em sociedade devem ser voltadas para a promoção do acesso e participação plena de pessoas, independentemente de apresentarem deficiência.

É comum observar que a discussão sobre inclusão frequentemente concentra-se na educação, contudo, outras dimensões, como a sexualidade e a presença de pessoas com deficiência na mídia, também despertam dúvidas e reações de surpresa.

Essa visão limitada precisa ser ampliada para permitir uma reflexão que integre diversas realidades, fortalecendo o debate e promovendo mudanças efetivas (Luz, 2023).

Você conhece o livro
“A inclusão começa em
Mim”?



A autora convida que cada leitor faça o seguinte exercício:

- Reflita sobre sua própria história de vida, identificando quando e como o tema da deficiência se apresentou em suas experiências;
- Localize e reconheça os preconceitos pessoais, a partir de uma autoanálise franca e profunda sobre os estereótipos e receios que porventura estejam presentes;
- Utilize esse conhecimento para transcender o próprio capacitismo, transformando essas visões em atitudes anticapacitistas que contribuem para uma inclusão real e abrangente.

Ao seguir essas etapas, torna-se possível identificar e superar os impedimentos internos que dificultam a construção de uma sociedade acessível e inclusiva, consolidando a ideia de que o processo transformador inicia-se na própria pessoa.



Capacitismo

É uma postura que surge a partir de um julgamento moral que vincula a capacidade à funcionalidade exclusiva das estruturas corporais, utilizando esse critério para mensurar aquilo que as pessoas com deficiência podem ser e realizar para alcançarem o pleno reconhecimento de sua humanidade (Mello, 2016).

capítulo 1

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA



DEFINIÇÃO



Segundo a American Psychiatric Association (APA, 2014), o diagnóstico de autismo se apoia na identificação de sintomas que se manifestam em duas dimensões essenciais: a ocorrência consistente de **dificuldades na comunicação** e na **interação social** e a presença de padrões comportamentais, interesses ou atividades que se caracterizam por serem restritos e repetitivos.

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta a forma como os indivíduos percebem o ambiente, interagem e se comunicam (Cunha, 2017).

No Brasil, as pessoas autistas contam com o respaldo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/12, que asseguram a garantia dos seus direitos.



O autismo abrange uma ampla variedade de formas de ser e estar no mundo. Diante disso, adotou-se a classificação do TEA conforme os níveis de suporte (APA, 2014):

- Nível I - requer apoio: quando não há suporte adequado, surgem dificuldades nas interações sociais, especialmente para iniciá-las, além de limitações em organização, planejamento e certa rigidez comportamental.
- Nível II - requer apoio substancial: há prejuízos sociais mais evidentes, com dificuldades significativas para iniciar e manter interações, além de comportamentos marcadamente inflexíveis e resistência a mudanças.
- Nível III - requer apoio muito substancial: observa-se comprometimento severo nas habilidades de comunicação, inflexibilidade extrema e grandes dificuldades para lidar com qualquer tipo de mudança.

Os níveis de suporte não devem ser confundidos com uma escala de gravidade como "leve", "moderado" ou "grave", o que pode gerar interpretações incorretas. Associar o autismo a essas classificações simplificadas pode levar à falsa impressão de que pessoas com "autismo leve" não necessitam de suporte, ou, inversamente, que indivíduos com "autismo grave" são incapazes de desenvolver estratégias ou autonomia. Essa visão reducionista compromete a compreensão das reais necessidades e potencialidades dos sujeitos autistas (Filgueira *et al.*, 2022).

A escolarização de pessoas autistas necessita de cooperação entre o sistema educacional e a família, escuta ativa das potencialidades e dificuldades do estudante, buscando desenvolver seus pontos fortes.

É preciso compreender a leitura de mundo deste estudante, partindo da interação que ele realiza e do contexto no qual ele está inserido, considerar o estudante autista como sujeito de aprendizagens, garantindo-lhe o direito de ser-mais e viver plenamente como sujeitos de direitos (Araújo, 2024).

Embora as políticas públicas garantam o direito das pessoas com deficiência estarem fisicamente nas escolas, se não houver uma acolhida atitudinal, relacional e metodológica, há uma integração, mas não uma inclusão consolidada (Orrú, 2024).



A nível global, as estimativas indicam que aproximadamente 1 em cada 160 indivíduos apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que corresponde a cerca de 1% da população mundial. No que diz respeito à distribuição de gênero, observa-se uma expressiva predominância do TEA no sexo masculino, sendo quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres (Clementele et al., 2024; Paiva et al., 2024).

É indispensável, avançar na compreensão, pesquisa e intervenção clínica sobre a prevalência do autismo em mulheres, reconhecer que elas apresentam características distintas que muitas vezes não se enquadram nos critérios diagnósticos tradicionais do DSM-5, CID-11 e versões anteriores. Isso implica que os instrumentos atualmente utilizados, fundamentados nesses mesmos critérios, demonstram baixa sensibilidade para identificar as manifestações autistas em meninas e mulheres, exigindo uma revisão e aprimoramento por parte dos profissionais de saúde (Orrú, 2024).

AUTISMO NO FEMININO



Para avançar nos estudos
sobre a prevalência de autismo
no feminino é importante:

Orrú (2024, p.116-120)

Reconhecer que as meninas autistas possuem traços distintos, que pode não refletir nos critérios convencionais, sendo necessária uma maior atenção dos profissionais de saúde.



Compreender que há uma maior tendência entre meninas e mulheres autistas de ocultarem ou mascararem suas particularidades.

Identificar que muitas meninas e mulheres podem sofrer com diagnóstico errado, medicalização exagerada, falhas no ambiente escolar e até experiências de violências.



Entender que não há diferenças intrínsecas entre os cérebros de homens e mulheres autistas, sendo a variabilidade individual independente do sexo ou da sexualidade.

Valorizar a escuta das experiências das meninas e mulheres autistas, pois somente elas podem relatar de forma autêntica o que significa viver essa condição, compreendendo suas singularidades.



Estudos recentes demonstram um aumento consistente no número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escala global. Dados atualizados pelo CDC dos Estados Unidos indicam que, em 2023, 1 em cada 31 crianças apresenta sinais do espectro, em comparação com a estimativa de 1 em cada 36 observada em 2020 (CDC, 2023; CDC, 2020).

No Brasil, estima-se que aproximadamente 2 milhões de indivíduos tenham recebido diagnóstico de TEA. Contudo, conforme ressaltam Teixeira *et al.* (2025), persistem importantes defasagens no mapeamento nacional, o que compromete a obtenção de dados precisos sobre a prevalência do transtorno. Paralelamente, estudos em andamento, como os conduzidos por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), sugerem que a prevalência de TEA pode ser superior às estimativas internacionais, apontando para uma possível subnotificação de casos e diagnósticos realizados em estágios avançados. Dessa forma, o TEA se configura não apenas como um desafio clínico, mas também como uma relevante questão de saúde pública.



AUTISMO NO BRASIL



A circulação de informações incorretas e a insuficiente discussão sobre o assunto nas diversas esferas sociais fomentam a disseminação de ideias equivocadas e falácias, o que, por sua vez, contribui para a perpetuação do preconceito e a segregação socioespacial. Esta conjuntura impacta de forma direta o acesso aos direitos civis da população autista (Shaw; Leandro; Oliveira, 2021).



Considerando que o Censo Demográfico de 2023 aponta a existência de cerca de 636 mil estudantes autistas no país, bem como a necessidade de políticas que garantam os direitos desses estudantes nas instituições de ensino (Brasil, 2023; Fonseca, 2024), é imperativo repensar e modificar a realidade educacional brasileira. Tal mudança se faz necessária para assegurar que os indivíduos diagnosticados com TEA possam efetivamente usufruir dos direitos previstos em lei, o que inclui a capacitação adequada do corpo docente para o manejo dessas demandas.

Na adolescência, indivíduos com TEA podem enfrentar declínios comportamentais, retrocessos no desenvolvimento e na manutenção de habilidades essenciais, como a linguagem e a sociabilidade. Essa fase também pode ser marcada pelo surgimento de sintomas ansiosos e depressivos, muitas vezes relacionados ao autoconhecimento de suas diferenças face aos indivíduos neurotípicos. Contudo, quando esses jovens são devidamente estimulados, há maior probabilidade de, a longo prazo, alcançarem níveis de autossuficiência, independência e autonomia na vida adulta (Serbai; Priotto, 2021).

AUTISMO NÃO É DOENÇA!



O autismo não deve ser concebido como uma doença ou algo restrito à infância, visto que sua manifestação permeia também a vida adulta, tanto de homens quanto de mulheres.

Além disso, embora a literatura médico-científica registre casos em que a capacidade imaginativa apresenta desafios mais expressivos, há inúmeros exemplos de pessoas autistas, incluindo mulheres, que se destacam no campo das artes, como escritoras e professoras em diversos países.

Ler suas autobiografias e produções, portanto, configura-se como uma estratégia eficaz para combater os estigmas e preconceitos capacitistas associados ao autismo (Orrú, 2024).

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



INCLUSÃO NO IFB



O Instituto Federal de Brasília (IFB) implementa diversas iniciativas para promover a inclusão em sua comunidade, reconhecendo que este é um dos valores fundamentais estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2030.

Para desenvolver ações inclusivas voltadas a estudantes com necessidades específicas, o IFB conta com o trabalho da Coordenação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREX), responsável pela integração das ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na instituição. Seu objetivo é promover uma cultura de respeito à diversidade e inclusão, atuando como facilitadora e disseminadora de práticas inclusivas.

Adicionalmente, essa coordenação orienta e supervisiona as atividades dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) nos dez campi do IFB, conforme definido pela Resolução nº 024-2013/CS-IFB, que regulamenta o funcionamento e as atribuições dos NAPNEs.

O TRABALHO DO NAPNE



O NAPNE tem natureza consultiva, sendo formado por servidores do IFB. A atuação desse núcleo envolve o acolhimento do estudante logo após a matrícula, acompanhado da análise de documentos que orientam as ações necessárias para uma efetiva acessibilização.

Para favorecer a inclusão, ao identificar a presença de estudantes autistas, o NAPNE agenda um encontro com a família para conhecer a realidade do discente. O Núcleo mantém um repositório que reúne informações que subsidiam o planejamento dos docentes e serve de base para a realização de encontros multidisciplinares destinados a discussão e definição de quais acessibilizações são necessárias.

O NAPNE exerce papel essencial nos Institutos Federais. Porém, enfrentam desafios para cumprir integralmente seus objetivos, sobretudo com o crescimento expressivo do número de estudantes que demandam atendimento educacional especializado. Parte desses desafios está relacionada a falta de profissionais com formação adequada para conduzir debates qualificados e implementar práticas inclusivas de forma consistente (Zerbato, Vilaronga e Santos, 2021).

Adicionalmente, são desenvolvidas práticas que compreendem a atuação da psicopedagogia, o atendimento individualizado e a colaboração entre as Coordenações de Assistência Estudantil e Pedagógica.

O INGRESSO NO IFB

O processo seletivo do IFB é democrático. Ele utiliza o sorteio eletrônico para ingresso em seus cursos e inclui reserva de vagas para pessoas com deficiência. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFB estabelece um compromisso com a democratização do acesso, reservando 10% a mais de vagas para grupos minoritários do que o exigido por lei.

Para o IFB, todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais, devem ter acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem. A abordagem adotada reflete um compromisso com a criação de um ambiente educacional que reconhece e valoriza a diversidade.

As escolas devem ser inclusivas, reconhecendo e atendendo às diferenças individuais dos estudantes. Isso implica em um sistema educacional que respeite as necessidades de todos os estudantes, não apenas daqueles com deficiências, mas também daqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento, sejam elas causadas por fatores internos ou externos, temporários ou permanente (Carvalho, 2004).

O IFB conta com a presença de estudantes autistas matriculados em todas as séries do Ensino Médio Integrado, totalizando 72 estudantes.

Esses estudantes, com idades variando entre 15 e 21 anos, apresentam diferentes níveis de suporte. Ademais, outros estudantes encontram-se em processo de investigação diagnóstica, evidenciando a necessidade de um acompanhamento contínuo para assegurar o pleno desenvolvimento desses discentes.

Cada campus implementa dinâmicas próprias para o atendimento dos estudantes autistas. Alguns seguem, como diretriz, a Instrução Normativa nº 01/2024-RIFB/IFBRASÍLIA, a qual estabelece o fluxo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).



No campo da avaliação, o IFB adota uma concepção de **avaliação formativa** que visa apoiar a aprendizagem de todos os estudantes. O PDI propõe a diversificação das estratégias avaliativas, promovendo uma aprendizagem significativa que transcende a mera avaliação centrada no conteúdo. Para que a avaliação seja verdadeiramente eficaz e contribua para o aprendizado, é fundamental que os critérios de avaliação sejam claramente definidos e compreendidos tanto por docentes quanto por discentes.

Assim, a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de mensuração de resultados, mas como um processo contínuo que orienta e enriquece a trajetória de aprendizagem dos estudantes.

A avaliação desempenha funções formativa, diagnóstica e somativa, com ênfase especial na função formativa. Esta última é crucial, pois alinha-se aos objetivos de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano (Villas Boas, 2022).

No IFB, os docentes são orientados a avaliar para a aprendizagem, num movimento dinâmico, que avalia para aprender e aprende-se para desenvolver, tornando-se assim num movimento inclusivo (Brasília, 2023).

No movimento de ensino e aprendizagem, docentes e discentes são responsáveis dentro processo na perspectiva da integração, onde o docente busca compreender o estudante em sua totalidade na construção do conhecimento, onde a avaliação está a serviço da aprendizagem

Não há um único método de ensino; no entanto, os professores devem se comprometer com a identificação contínua das necessidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de compreender como atuar e intervir de maneira mais eficaz (Brasília, 2021).

O IFB conta com o documento Diretrizes de Avaliação de Aprendizagem, para orientar a elaboração e reformulação de planos de curso, para a construção de planos de ensino que permitam que a avaliação seja um processo que motive a aprendizagem dos estudantes, como também para a formação continuada dos docentes sobre a temática da avaliação processual e formativa (Brasília, 2021).

Também é possível que os docentes explorem diversos tipos de instrumentos que podem ser empregados no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. O intuito é de orientar a atuação pedagógica dos professores, visando potencializar as práticas de avaliação formativa.

Investir na capacitação contínua dos profissionais é imprescindível para assegurar a qualidade do ensino e fomentar a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, e ainda argumenta que a ausência de uma formação continuada pode resultar na adoção de práticas inadequadas no âmbito da educação inclusiva (Mantoan, 2003).

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível. Assim, este processo vai além da simples aplicação de provas, seu sentido deve ser diagnóstico e inclusivo (Luckesi, 2002).

AValiação INCLUSIVA



Para a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), avaliar é um processo dinâmico, que se dedica a observar o desenvolvimento do estudante em relação a ele mesmo, buscando prevalecer os aspectos qualitativos.

Cada estudante tem a sua forma de processar as informações recebidas, que tem relação com sua história e estilo de vida. É importante que a avaliação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista tenha caráter prognóstico, no sentido de antecipar quais habilidades e competências o estudante desenvolve com facilidade (Sales, 2021).

É possível que o estudante autista consiga realizar uma avaliação proposta pelo docente sem qualquer acessibilização, mas caso seja necessário, o docente precisa estar preparado para fazê-lo. A avaliação deve, portanto, promover a autonomia do estudante com deficiência, promovendo a reflexão acerca do seu percurso de aprendizagem e no estabelecimento de novas metas.

O NAPNE busca oferecer suporte abrangente e adaptativo aos docentes, assegurando que as avaliações dos estudantes autistas sejam realizadas de forma inclusiva e eficaz. Para tanto, é preciso respeitar as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral da aprendizagem.

Para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e não-excludente, é fundamental valorizar e estimular os interesses e curiosidades dos estudantes. Esses elementos devem ser conectados aos diferentes domínios de conhecimento previstos no currículo, traduzindo-se em projetos inovadores e inclusivos.

Esses projetos devem promover o engajamento de todos os estudantes e fomentar uma relação constante de diálogo entre estudantes e professores, enriquecendo o processo educativo e tornando-o mais participativo e colaborativo (Nogueira; Orrú, 2019).



CAPÍTULO 3

RELATOS DOS
ESTUDANTES AUTISTAS
SOBRE INCLUSÃO E
PRÁTICAS AVALIATIVAS
NO EMI





Dar voz aos estudantes é um princípio fundamental mas um princípio de inclusão e respeito às diferenças, permitindo que o aprendizado seja avaliado de forma mais justa, humana e significativa.

Portanto, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com 16 estudantes autistas matriculados no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Brasília, abrangendo os *campi* de Brasília, Ceilândia, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga.

As entrevistas tiveram como objetivo **compreender as percepções desses estudantes acerca da inclusão e das práticas avaliativas implementadas pelo IFB, contribuindo para o debate e o aprimoramento das estratégias educacionais inclusivas.**



Os relatos estão organizados em dois eixos: inclusão e avaliação.

INCLUSÃO



ACOLHIMENTO E RECEPÇÃO NO IFB



“Com certeza. Aqui tem uma ótima estrutura de acolhimento. Eu amo vir ao Napne para conversar e trocar ideias”

“Sim. Senti uma compreensão bem legal dos servidores, são pessoas bem compreensivas, dão apoio, o que podem fazer, fazem, fico muito grata”

“Sim, na minha primeira vinda, sim. Por uma maioria, mas não a toda”

“Sim, bastante. A comunicação foi bem mais fácil do que nas escolas anteriores”

A maioria dos estudantes autistas percebe uma recepção positiva por parte dos servidores do IFB, destacando aspectos como apoio, compreensão e experiências pessoais significativas.

Esses fatores são cruciais para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde os estudantes se sintam valorizados e respeitados em suas individualidades. No entanto, alguns mencionaram que a receptividade não foi universal, com experiências mistas em relação ao acolhimento.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO CAMPUS



“Sim, inclusive foram eles que me ajudaram com o diagnóstico de autismo. Me indicaram procurar um profissional adequado para o diagnóstico”

“Para mim sim, eu acho que algumas neurodivergências, têm menos. Tipo, eu tenho amigos meus aqui no campus que têm TDAH e eles não recebem o mesmo atendimento que o meu. Tipo, às vezes, não tem atendimento nenhum. Eu consegui uma coisa que eu estava reclamando há muito tempo, que eu não gosto do NEAD. Eles me deram outra opção de fazer as atividades, mas isso foi somente para mim”

Embora o campus seja considerado acessível por muitos, há relatos de que alguns professores demonstram resistência em adequar métodos de ensino. Além disso, a falta de acessibilização curricular e a resistência de colegas em aceitar as diferenças ainda representam obstáculos significativos para a plena inclusão. Outro ponto destacado é a falta de equidade no atendimento das demais necessidades específicas.

APOIO E ORIENTAÇÃO AOS ESTUDANTES AUTISTAS



“Napne,
diretamente
com os
professores, mas
nem todos são
acessíveis”

“Quando eu estou com uma
dificuldade, assim, na escola
em geral, primeiro eu falo
com a minha mãe. Depois
que eu falo com a minha
mãe, ela fala. Ah, fala com
tal pessoa, tenta falar com
tal. Aí, depois eu vou ali
naquele lugar onde atende
os estudantes”.

“Depende da
dificuldade. Se for
uma dificuldade na
matéria, normalmente
eu pergunto para o
professor da matéria
diretamente. Mas se
não, eu normalmente
vou lá para a CDAE”

Os estudantes frequentemente
recorrem à Psicopedagoga, ao NAPNE
e a colegas para superar dificuldades.

A presença de profissionais
especializados e a colaboração entre
estudantes são fundamentais para o
enfrentamento dos desafios
acadêmicos e emocionais.

ACESSIBILIZAÇÃO E RECURSOS DE APRENDIZAGEM



“Sim. Faço as provas no NAPNE por ser mais calmo e silencioso. Além da extensão do horário. As provas são adaptadas”

“Monitorias.
Prova adaptada”

“Sim e não. Alguns professores tentam adaptar. Teve uma disciplina que eu fui o primeiro a ter adaptação, porque eu pedi. O professor tentou, do jeito dele, quando percebeu que não ia pra frente”

Muitos estudantes recebem apoio por meio de acessibilizações, como provas em ambientes silenciosos, extensão de tempo e materiais com letras maiores. Entretanto, a implementação inconsistente dessas adequações e a falta de uniformidade no atendimento indicam a necessidade de aprimoramento nas práticas inclusivas.

DESAFIOS NA APRENDIZAGEM



“A questão da adaptação. É muito difícil. A gente luta, mas, assim, é uma luta constante, mostrar que isso é importante. Em qualquer escola, eu vejo que isso aí, não entra na cabeça do professor. Eu compreendo que é difícil, mas às vezes é impossível estudar, até com o monitor”.

“Problemas sociais. O IFB tem uma educação muito boa, mas a cultura dos estudantes ainda é bem agressiva, se você não consegue trabalhar com outros estudantes, os professores não conseguem te ajudar muito nisso. Tem bastante trabalho em grupo e gostaria que os estudantes fossem mais amigáveis. Infelizmente poucos querem”.

“Não gosto muito das matérias que tem cálculo”

Dificuldades em matérias específicas, como química, física e matemática foram citadas pelos estudantes. Além disso, questões emocionais, como ansiedade, distração e perfeccionismo, impactam negativamente o desempenho acadêmico. A falta de estratégias pedagógicas personalizadas e o excesso de tarefas podem agravar esses desafios.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PRECONCEITO



“Os servidores são capacitados, têm mais informações para lidar com as situações, como momentos constrangedores, mas os estudantes não, não têm cuidado. Eles costumam falar coisas bem desconfortáveis. Eu não sou aberta com meu diagnóstico, foi feito ano passado e não me sinto confortável de falar, pois os estudantes não são inclusivos. Os estudantes pensam que são inclusivos, mas não são. Não conhecem, não conversam, não tem presença nesse tipo de assunto, então o maior desafio é com os colegas”

“Alguns professores sabem do meu diagnóstico, os professores das matérias que tenho mais dificuldade. Eu tenho sensibilidade auditiva, então tem horas que preciso usar o fone, tem alguns professores que não entendem a minha necessidade. As minhas provas não são adaptadas, porque não vejo essa necessidade”.

“Preconceito dos colegas. Usam a palavra autismo como piada, com brincadeiras de mau gosto. Eu tenho TDAH, hiperatividade, uso fone de ouvido porque disperso fácil. Tenho facilidade em esquecer os prazos, as entregas, e isso acaba me prejudicando”.

Alguns estudantes enfrentam dificuldades nas interações sociais, com relatos de *bullying* e uso inadequado de termos como “autista” de forma pejorativa. Essas atitudes refletem a necessidade urgente de programas de sensibilização e educação sobre diversidade e inclusão.

INFRAESTRUTURA DO CAMPUS



“No primeiro ano, o pessoal fazia muito barulho por conta da imaturidade. Aí no segundo ano, começou a ter um monte de discussão por conta do respeito, muita gente falando alto, gritando, batendo palmas forte e isso perturbava muito. Eu sentia muitas dores de cabeça, mesmo usando fone de ouvido. A mesma coisa quando aconteceu o JIFs, trouxeram bombinhas, buzinas, tive uma crise de pânico. Só aliviou quando fui para a Biblioteca. O barulho perturba muito”

“Acessível ele é. Eu, além de ter autismo, eu também tenho um problema no joelho. E ter uma escola com rampa e elevador ajuda muito. Quando eu estou com o joelho doendo demais, ficar subindo as escadas piora mais, porque eu não posso fazer impacto. No primeiro ano, eu tive bastante adaptação. Os professores tentaram ajeitar as coisas para poder me ensinar melhor. Só que, alguns professores fazem de um jeito que eu não consigo entender, até hoje é assim, mas, é o método deles, então, eu não posso fazer muita coisa. Aí, eu tento estudar por fora para poder aprender. Eu falo quando fica muito difícil. Eu converso com a minha mãe e também estou fazendo um professor particular para poder aprender”

Os relatos demonstram que, embora o IFB apresente avanços no quesito de acessibilidade física, como o fornecimento de rampas e elevadores, que são essenciais para alunos com limitações motoras, há fragilidades importantes no controle do ambiente sonoro. A crítica aos níveis de barulho, acaba comprometendo tanto o conforto quanto o desempenho acadêmico de alguns estudantes autistas.

FORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DOCENTE



“Gostaria que tivesse menos teoria, menos slide. As vezes não da pra acompanhar a fala do professor, gostaria que o quadro fosse mais usado. Alguns professores não anotam coisas importantes no quadro, me ajudaria bastante a acompanhar a explicação”

“Esse é um ponto bem complexo de trabalhar. Porque o curso é legal, o campus tem inclusão, só que assim, é um pouco complexo. Alguns professores tentam fazer adaptação, mas a maioria tem mais resistência nessa adaptação”

A capacitação dos professores em práticas inclusivas é apontada como insuficiente. A formação contínua e especializada é crucial para que os educadores possam atender adequadamente às necessidades dos estudantes.

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS



“O IFB é um colégio muito bom, mas tem sim seus defeitos. Tipo, os principais deles eu acho que você nunca fica sem coisa para fazer. Está sempre ocupado. Sempre. Sempre tem alguma atividade, algum trabalho que você tem que fazer. E é sempre algo que às vezes é com um curto período para devolução”

“Acho importante o IFB trabalhar com os alunos sobre aceitação dos alunos autistas. Tenho um colega de nível 2 de suporte que as vezes faz alguns barulhos em sala e os outros colegas ficam fazendo piada. Os colegas deveriam incluir esse colega ao invés de empurrar ele pra fora. Comigo não sinto tanto isso, é mais com esse colega”

Embora existam políticas institucionais voltadas para a inclusão, a implementação efetiva ainda enfrenta desafios, como a falta de ações, de recursos e a resistência à mudança. É necessário um compromisso institucional mais robusto para promover uma cultura inclusiva.

AVALIAÇÃO





A análise das respostas dos estudantes sobre a avaliação em sala de aula revela uma variedade de experiências e opiniões.

Os relatos foram agrupados em cinco categorias:

1. Preferências e Satisfação com o Modelo de Avaliação
2. Apoio e Acessibilidade nas Avaliações
3. Interação e Clareza nas Avaliações
4. Sugestões de Melhoria
5. Diversidade de Instrumentos de Avaliação

PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO



“Prova é difícil, né? Pra mim deveria ser mais prática. Botar a mão na massa”

“Tem avaliações que acho que não se encaixam comigo. Gosto de fazer a redação no computador ao invés de fazer no papel, sinto que minhas ideias fluem mais, pois fico menos focado na textura do papel e na caligrafia”.

Muitos estudantes expressam satisfação com o formato de avaliação, destacando a importância de atividades práticas, apresentações orais e adequações, como provas em locais silenciosos.

Alguns estudantes sentem que as provas tradicionais são difíceis ou não são ideais, apresentando um desejo por avaliações mais práticas ou alternativas. Há também uma preferência por formas de avaliação que incentivem mais a participação ativa, como trabalhos individuais e em grupo, e a possibilidade de autoavaliação.

APOIO E ACESSIBILIDADE NAS AVALIAÇÕES



“Não uso, as vezes preciso, mas como não quero chamar a atenção para o meu diagnóstico, prefiro não solicitar. Não me sinto confortável”

“Vejo eles conversando com alguns colegas, mas comigo não acontece. Seria bom se falassem. Eu vejo onde errei na aula de reforço fora do IFB”

“Faço num lugar separado por conta da interferência do barulho. Tem a flexibilidade de horário aqui, né? Adaptação mais ou menos, depende da disciplina”

“Tem professores que dificultam. Eu sempre procuro saber onde errei, alguns explicam, outros não”

“Faço prova no NAPNE por não ter ruídos”

A acessibilidade é um tema recorrente, com estudantes mencionando a necessidade de adaptações, como mais tempo para realizar provas ou ambientes sem distrações. Alguns estudantes mencionam o uso do NAPNE e salas de silêncio para realizar avaliações. Alguns relatam que nem todos os professores oferecem essas adequações de maneira consistente, e a falta de *feedback* específico sobre os erros nas avaliações também é um ponto de insatisfação.

DIVERSIDADE DE RECURSOS DE AVALIAÇÃO



Conversam.
Alguns se disponibilizam mais e outros nem tanto.

“Sim. Sempre em cada bimestre eles falam. Eles colocam no quadro e ficam falando na aula. Quanto é a prova, quanto é o trabalho, quanto é a nota do caderno, essas coisas assim.

Sim, pra turma toda. Em alguns momentos só pra mim.

Muitos estudantes mencionam que os professores discutem os métodos de avaliação no início do semestre, mas a forma como isso é feito varia entre os docentes. Alguns estudantes valorizam a clareza e a comunicação aberta, enquanto outros consideram que nem sempre recebem informações detalhadas sobre como serão avaliados. A correção das provas é outro ponto de divergência: enquanto alguns estudantes recebem feedback coletivo, outros não têm essa oportunidade, o que impede um aprendizado mais eficaz a partir dos erros cometidos.

PERCEPÇÃO QUANTO AOS RECURSOS UTILIZADOS NA AVALIAÇÃO



“História, o professor faz autoavaliação. Gosto dos seminários também para aprender coisas novas”.

“Mais objetiva, o professor fez perguntas mais diretas (LGPD), tenho dificuldade com a interpretação de textos, então uma prova com alternativa, pode me ajudar a lembrar do conteúdo que estudei”.

“Na disciplina de direitos humanos a professora pediu pra fazer um teatro e foi muito legal, falamos sobre vários tipos de violência. Gosto mais de avaliações práticas”.

Os estudantes indicam que há uma variedade de instrumentos de avaliação, como provas, testes, trabalhos em grupo e individuais, debates e seminários. A diversidade de métodos de avaliação é bem vista, mas a falta de uniformidade no uso de recursos como autoavaliação e pesquisa de campo também é apontada.

APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS



“Em geral,
gostaria que os
professores
escrevessem mais
no quadro, dar o
passo a passo, ao
invés de falar,
escrever no
quadro”

“Provas adaptadas. Com questões de marca X. É porque às vezes você tem que escrever de um formato específico, aí você acaba esquecendo a sua ideia. Prova digitada também seria melhor. A questão da adaptação me deixa triste, porque precisa melhorar. São muitas atividades no NEAD e em sala de aula, o volume é muito grande”

Os estudantes sugerem uma variedade de melhorias, como:

- Aumento de atividades práticas: muitos sugerem mais trabalhos que envolvam criação e produção, como mapas mentais, histórias em quadrinhos, apresentações e saídas de campo.
- Feedback mais detalhado e consistente: alguns estudantes gostariam de mais explicações sobre onde erraram nas avaliações.
- Maior flexibilidade nas avaliações: alguns sugerem a possibilidade de diversificação nas formas de avaliação, com alternativas ao formato tradicional de provas.

RECOMENDAÇÕES DOS ESTUDANTES



Reduzir o volume das matérias, em função da sobrecarga de conteúdo, os estudantes autistas podem se sentir perdidos;

Avaliar com charge, RPG de mesa em sala, atividades mais práticas;

Normalizar o uso de fones de ouvido ou abafadores, que contribuem significativamente para a concentração de alguns estudantes;

Utilizar mais recursos tradicionais, como o quadro e menor uso de slides contribuem para a memorização e para o estudo posterior;

Identificar áreas de interesse dos estudantes: Conhecer as preferências dos estudantes possibilita a elaboração de avaliações mais direcionadas;

RECOMENDAÇÕES DOS ESTUDANTES



Promover formações sobre autismo para a comunidade escolar, contribuindo para o combate ao preconceito e ao capacitismo, inclusive entre os próprios estudantes;

Incluir avaliações orais: Algumas avaliações podem ser melhor desempenhadas oralmente por determinados estudantes autistas;

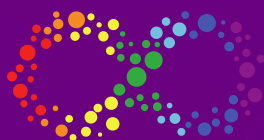
Desenvolver projetos integradores: A integração de diferentes áreas do conhecimento por meio de projetos colaborativos pode reduzir o número de avaliações isoladas;

Incorporar o uso de imagens nas avaliações: A utilização de recursos visuais favorece a memorização e o entendimento em alguns estudantes autistas;

Incentivar experiências e a participação ativa em projetos, permitindo que os estudantes “pulem para a prática”, pode melhorar a assimilação dos conteúdos.

CAPÍTULO 4

PARA REFLETIR





Apresentar relatos de estudantes autistas sobre suas experiências com a inclusão e as práticas avaliativas no Ensino Médio Integrado, trazem à tona suas percepções, sentimentos e desafios.

Neste capítulo apresentamos uma série de citações que visam não só valorizar as narrativas apresentadas pelos estudantes, mas oportunizar que elas sejam instrumento de conscientização e transformação das práticas pedagógicas.

Ao final do capítulo você também encontrará outras dicas e informações que poderão contribuir para uma prática pedagógica inclusiva.

O trabalho coletivo e colaborativo entre os docentes, técnicos, a equipe do NAPNE e a gestão é fundamental para garantir consistência e continuidade nas ações.



A experiência em sala incita o professor a repensar a educação inclusiva como uma ação educativa que valoriza e reconhece a singularidade de cada indivíduo (Ribeiro, 2020).

Propor que cada participante escreva uma situação em que percebeu a singularidade de um estudante autista (ou de outro estudante com necessidade específica) e como poderia ter valorizado isso na avaliação.

Roda de conversa:

Quais práticas avaliativas atuais reconhecem (ou não) a singularidade dos estudantes?



Agora use sua criatividade e crie atividades de formação pedagógica!

Há que se entender que apenas teorização não faz inclusão; o que faz inclusão é ação. Teorizar e não praticar, em nada nos ajudará a efetivamente mudar... (Luz, 2023, p. 30)

O autismo como qualquer outra condição, deve ser, sem dúvida, respeitado e valorizado, não subestimado, mas a condição em si não torna a pessoa nem melhor nem pior, simplesmente faz parte de sua constituição subjetiva, assim como a ascendência de nossos antepassados..., aquilo que é único e tão singular em cada um e que não pode ser universalizado ou explicado em sua complexidade (Orrú, 2024, p. 79).

A escola precisa “[...] reconhecer as diferenças individuais e oferecer um ensino que respeite a diversidade humana, garantindo oportunidades iguais para todos (Glat; Pletsch, 2010)

As escolas de qualidade são concebidas como ambientes educativos que promovem a construção de personalidades autônomas e críticas, onde se favorece o aprendizado integral dos estudantes. Nesse contexto, a convivência harmoniosa e o exemplo dos professores, aliados a um ensino que valoriza as diferenças e estimula relações sócio-afetivas, são fundamentais para que ninguém seja excluído dos programas e atividades escolares (Mantoan, 2003).

Escolas que promovem a diversidade e a inclusão, onde estudantes com e sem deficiência convivem, pode resultar em efeitos positivos nas atitudes e crenças sociais dos estudantes. Esses efeitos incluem a redução do medo em relação às diferenças humanas, uma sensação de pertencimento social, o desenvolvimento de princípios morais e éticos pessoais (Staub; Peck, 1995).



Ainda vivemos o favorecimento de ações segregadas com estudantes autistas, que não exige uma transformação do cotidiano escolar. Na aparência, repagina-se pequenos adornos e conserva-se a exclusão (Paoli; Machado, 2024, p.16).

A implementação de um cronograma que estabelece datas, temas a serem abordados e o calendário de avaliações ao longo do semestre, tem se mostrado uma solução eficaz para as dificuldades práticas de avaliação da aprendizagem. Esse controle temporal é fundamental para organizar a rotina e planejar antecipadamente as atividades dos estudantes autistas, contribuindo para a redução dos aspectos emocionais e comportamentais associados às crises de ansiedade (Sales, 2021).



Quando se fala em fracasso escolar, é necessário refletir sobre os fatores, diretrizes e parâmetros que considerem as políticas e investimentos públicos em educação, ou seja, levar em conta a forma de ingresso, metodologia, entre outros, para permanência e êxito, que busquem o desenvolvimento dos estudantes no processo formativo (Lima, 2022).

A avaliação transcende a mera formalidade de mensurar o conhecimento. Ela constitui, na prática, uma ferramenta vital que orienta o docente na tomada de decisões pedagógicas e na readequação das estratégias de ensino (Libâneo, 1994).



Cada estudante tem a sua forma de processar as informações recebidas, que tem relação com sua história e estilo de vida. É importante que a avaliação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista tenha caráter prognóstico, no sentido de antecipar quais habilidades e competências o estudante desenvolve com facilidade (Sales, 2021).

A comunicação predominante entre professor e aluno deve ser mantida de forma contínua ao longo do semestre, pois essa relação interpessoal fundamentada em critérios de formação e desenvolvimento posiciona ambas as partes como agentes na promoção da aprendizagem – processo que pode ser evidenciado por meio de modificações nas práticas avaliativas (FREIRE, 1996; PERRENOUD, 1999).



A elaboração de um currículo verdadeiramente acessível exige que os professores reconheçam as potencialidades dos estudantes e adotem práticas pedagógicas fundamentadas na inclusão, garantindo que os estudantes com deficiência desenvolvam suas habilidades de forma equiparada às dos demais estudantes (La Fuente, 2012).

A presença persistente de atitudes discriminatórias e de preconceito representa um obstáculo significativo para o processo de inclusão de indivíduos com TEA. Esse cenário é exacerbado pelo desconhecimento generalizado acerca do transtorno e por concepções equivocadas sobre a realidade dessas pessoas, o que pode culminar em comportamentos excludentes e episódios de violência, comprometendo sua plena integração social (Bosa, 2022; Soares, 2022).



Saiba mais...



Dicas para o trabalho pedagógico na prática - (Lustosa; Figueredo, 2021)

- estabelecer uma rotina estruturada e previsível no cotidiano escolar;
- organizar de forma funcional o ambiente da sala de aula e os materiais utilizados;
- realizar registros sistemáticos das aprendizagens e produções dos estudantes;
- definir regras e acordos de convivência coletivamente com a turma;
- diversificar a composição dos grupos de trabalho, utilizando diferentes formas de organização (individual, em duplas ou em grupos), considerando os objetivos pedagógicos, níveis de aprendizagem, interesses e afinidades entre os alunos;
- aplicar uma variedade de métodos e estratégias de ensino, contemplando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;
- adotar práticas avaliativas diversificadas, como avaliações individuais e coletivas, diagnósticas, interventivas, processuais e de produto.



Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - (Zerbato; Mendes, 2021)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe um modelo pedagógico baseado no planejamento do ensino com foco na diversidade dos estudantes, garantindo o acesso equitativo ao conhecimento.

Essa abordagem parte da premissa de que todos os alunos aprendem de maneiras diferentes, com ritmos, estilos e necessidades particulares.

Ao invés de criar recursos específicos apenas para estudantes da Educação Especial, o DUA defende a construção de materiais e estratégias acessíveis desde o início para todo o grupo, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Assim, um recurso inicialmente pensado para um estudante autista, por exemplo, pode beneficiar outros alunos, independentemente de terem ou não alguma deficiência.



O DUA no contexto do EMI

O DUA se mostra especialmente eficaz para os estudantes autistas, pois favorece práticas pedagógicas mais flexíveis, variadas e acessíveis às suas necessidades de suporte.

Segundo Alves, Ribeiro e Simões (2013), o DUA fundamenta-se em três princípios:

- Representação: oferecer múltiplas formas de apresentar os conteúdos aos alunos;
- Ação e expressão: permitir diferentes modos para que os estudantes expressem o que aprenderam;
- Engajamento: criar estratégias que estimulem o interesse e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Ao adotar o DUA, o IFB pode avançar na acessibilização curricular, promovendo práticas que valorizam a diversidade e a inclusão.

Essa abordagem ultrapassa as adaptações pontuais e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais justo e eficaz para todos os estudantes.

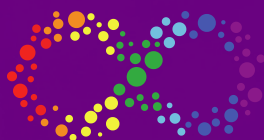
Na Escola Virtual do IFB, está disponível um curso autoinstrucional sobre DUA, voltado para docentes, com carga horária de 20 horas, voltado à formação para práticas inclusivas na EPT.



Perguntas que podem contribuir com o professor no momento em que reflete e avalia a qualidade do ensino
- (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 51-52)

- O que é ensinar, como ato que define minha ação profissional?
- O que faço e o que deixo de fazer quando ensino?
- O que significa ensinar bem?
- Ensino apenas quando alguém aprende?
- Sou a única pessoa que ensina em uma aula?
- Sei dividir o que conheço com os alunos sem critérios arbitrários, hierarquias, presunções de todo tipo?
- Recebo com respeito a experiência, a inquietude e as novidades trazidas por um aluno?
- Isto é, sou um professor hospitaleiro quando ensino?

CONSIDERAÇÕES FINAIS



ECOS E APRENDIZAGENS



Os estudantes demonstram uma percepção equilibrada em relação às práticas avaliativas no IFB. Em geral, valorizam a flexibilidade e a possibilidade de personalização, sobretudo quando a avaliação assume formatos práticos ou criativos que dialogam com suas formas de aprender.

Ainda assim, manifestam o desejo de que haja maior consistência nas adaptações oferecidas e apontam a importância de receber um feedback mais claro e direcionado, capaz de evidenciar seus pontos de melhoria e potencializar seu desempenho.

Nesse sentido, é importante:

- Capacitar continuamente os profissionais da educação em práticas inclusivas.
- Fortalecer a infraestrutura escolar, garantindo acessibilidade plena.
- Promover a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão.
- Reconhecer que cada estudante é único e merece atenção.
- Estabelecer canais de comunicação eficazes entre alunos, família e escola.
- Avaliar constantemente as práticas inclusivas para ajustes necessários.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer o empenho coletivo e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

Portanto, as reflexões apresentadas neste *e-book* evidenciam a importância de se **promover um diálogo efetivo e constante acerca das práticas avaliativas no Ensino Médio Integrado, especialmente no que diz respeito à vivência dos estudantes autistas.**

Os relatos compilados não apenas iluminam as potencialidades e fragilidades perceptíveis no cenário atual. Eles ressaltam a necessidade de uma reconfiguração dos métodos de avaliação, partindo do entendimento de que a inclusão transcende a adaptação de conteúdos, pois exigindo uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as singularidades de cada indivíduo.

O compromisso com a efetivação dos direitos dos estudantes autistas e com a construção de um espaço escolar mais diversificado e acolhedor é um imperativo que perpassa toda a comunidade educativa, reafirmando que a educação, quando pautada na inclusão e no respeito às diferenças, se torna um instrumento transformador e de promoção social.



- ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. **Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos**. Indagatio Didactica, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, I. P. A leitura do mundo perante contextos marcados pela diversidade: o território enquanto chave para compreensão da palavra-mundo. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. EE07, 2024. DOI: 10.21680/1984-3879.2024v24n1ID35821. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/35821>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BOSA, C. A. **Autismo: uma visão multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Editora EDUR, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 jan 24
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 08 jul 23.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: [2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 18 mai. 2023
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023.
- CLEMENTE, L. F.; MORAIS, J. P. P. de; HENRIQUE, S. H. A.; FLORES, K. M. N.; MARACAIPE, M. S.; FILHO, J. D. de A.; OLIVEIRA, B. P. C.; SOUZA, G. R. da C.; ALMEIDA, V. T. T. de; OLIVEIRA, G. O. de A.; SILVA, D. E. D. da; VENTURIM, T. B.; CARNEIRO, H. P.; SOUSA, K. H. S. de; CORDEIRO, A. L. B.; REIS, M. C. dos S.; BONATO, J. F. **Dificuldades no diagnóstico precoce do Autismo. Revista Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 16, n. 2, p. 1-6, 2024. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/1732/1275>. Acessado em: 23 abr 25.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7ª edição - Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.
- FILGUEIRA, L. M. A. *et al.* **Desenvolvimento de estratégia de pesquisa participativa envolvendo pessoas autistas com diferentes níveis de suporte**. DOI: 10.1590/1413-81232023285.15282022. Ciência & Saúde Coletiva, 28(5):1501-1512, 2023
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra S/A, São Paulo, 1996, ed. 25, p. 76. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul 24.
- FONSECA, J. B. da. **Autismo e seus Desafios Frente à Inclusão em Sala de Aula**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 6, p. 4052-4060, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14711>. Acesso em: 23 abr 25.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. A. Práticas educacionais e inclusão. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução N° 12/2021 - RIFB/IFB. Aprova as Diretrizes de Avaliação no âmbito dos cursos do Instituto Federal de Brasília - IFB.**

Brasília: IFB, 2021. Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/25923/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2012.2021%20-%20Aprova%20as%20Diretrizes%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20no%20%C3%A2mbito%20dos%20cursos%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia%20%E2%80%93%20IFB.pdf>. Acesso em: 30 jan 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2030.**

Brasília - DF, 2023. Disponível em:

https://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1827/arquivos/download/PDI_2024-2030_pós_CS_-_Ajustado_-_Google.pdf. Acesso em: 10 jul 2024.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **RESOLUÇÃO 24/2013 - RIFB/IFB - Regulamenta o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de**

Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Brasília - DF, 2013.

Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/5694_024_Regulamento%20Napne.pdf.

Acesso em: 19 mai 2023.

LA FUENTE, A. R. S. **O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas.** 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia Instituição de Ensino) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária, 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225061?show=full> . Acesso em: 17 abr 25.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. A. O. **Fracasso escolar: sintoma da sociedade de classes.** Cadernos Zygmunt Bauman, v. 12, n. 28, 12 Mai 2022 Disponível em:

<https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/18734>. Acesso em: 7 jun 2024.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Universidade Nove de Julho. São Paulo. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540206.pdf>. Acesso em: 08 jan 24.

LUSTOSA, F. G.; FIGUEREDO, R. V. de. **Inclusão, o olhar que ensina! a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças.** E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

LUZ, K. D. **Inclusão - começa em mim** (E-book Crônicas inclusivas). Petrolina - PE, Editora Oxente, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, A. G. DE . Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, out. 2016. Disponível em:

scielo.br/j/csc/a/1959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 07 nov 24.

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, p. e49934, 2019.

ORRÚ, Sílvia E. **O autismo em meninas e mulheres - diferença e interseccionalidade,** Petrópolis - RJ, Vozes, 2024.

PAIVA, L. O.; RAMOS, R. F. de S.; SANTOS, R. R. dos; SOUZA, A. A. S. de. Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, v. 7, n. 14, p. e14892, 2024. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/892>. Acesso em: 23 abr 25.

PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. **Concepção de inclusão nas pesquisas em ensino de ciências com estudantes no espectro autista**. Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências, 2024. v26:e52359 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240194>. Acesso em: 13 nov 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, J. J. Educação inclusiva e os desafios para formação de docente. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–95, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13316. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SALES, J.F. **Avaliação da aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro do autismo no ensino superior: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2021.

SERBAI, F.; PRIOTTO, E. M. T. P. **Autismo na Adolescência: Uma Revisão Integrativa da Literatura**. *Educ. rev.*, v. 37, e:26472, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SzvnLLvfB4Xf6wr8zh5rY7k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr 25.

SHAW, G. S. L.; LEANDRO, L.; OLIVEIRA, R. R. **Discutindo mitos e verdades sobre o autismo: contribuições de uma palestra para compreensão do transtorno do espectro autista**. *Rev. estud. exp. educ.*, v. 20, n. 43, p. 17-33, 2021. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200017&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 23 abr 25.

STAUB, Debbie; PECK, Charles A. **What Are the Outcomes for Nondisabled Students? Educational leadership**, v. 52, n. 4, p. 36-40, 1995. disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234608288_What_Are_the_Outcomes_for_Nondisabled_Students. Acesso em: 26 mar 2025.

TEIXEIRA, J. M. *et al.* **ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O CRESCIMENTO DOS DIAGNÓSTICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA À LUZ DOS AVANÇOS CIENTÍFICOS: AVANÇO NA IDENTIFICAÇÃO OU AUMENTO DA PREVALÊNCIA? LUMEN ET VIRTUS, [S. l.]**, v. 16, n. 47, p. 4461–4472, 2025. DOI: [10.56238/levv16n47-110](https://doi.org/10.56238/levv16n47-110). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4714>. Acesso em: 8 mai 2025.

VILLAS BOAS, B. M. **Funções da Avaliação: formativa, diagnóstica e somativa**. In: *Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem*. Campinas, SP: Papirus, 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29866573092>.

ZERBATO, A.P.; VILARONGA, C.A.R.; SANTOS, J.R. *Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial*. *Relato de Pesquisa*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196> - *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, Jan.-Dez., 2021. Acesso em: 23 mai 2024.

AS AUTORAS



ANA PAULA BESERRA DE SOUSA

Bacharel em Secretariado Executivo, Especialista em Secretariado e Assessoria Executiva e em Docência para Educação Profissional e Tecnológica. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atualmente é Professora EBTB do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília, Campus São Sebastião.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038051430356786>

SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO

Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB), Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília, mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas na área de Educação/Ensino, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos temas: permanência, êxito e avaliação. Líder do GEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização do Trabalho Pedagógico e Formação Docente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6448190142283114>





INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

