



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VÂNIA DA SILVA FERREIRA

**ESTUDANTES COM AUTISMO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO
TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL
MÉDIO NO IFBA**

**SÃO CARLOS
2023**

VÂNIA DA SILVA FERREIRA

ESTUDANTES COM AUTISMO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO
DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DE NÍVEL MÉDIO NO IFBA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Nassim Chamel Elias

SÃO CARLOS
2023

Ferreira, Vânia da Silva

Estudantes com autismo e a preparação para o mundo do trabalho: um estudo sobre a educação profissional de nível médio no ifba / Vânia da Silva Ferreira -- 2023. 115f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Nassim Chamel Elias
Banca Examinadora: Rosimeire Maria Orlando, Vanessa Cristina Paulino
Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Ensino Técnico e Profissional. I. Ferreira, Vânia da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Dissertação de Mestrado da candidata Vânia da Silva Ferreira, realizado em 29/05/2023.

Prof. Dr. Nassim Chamel Elias
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dra. Vanessa Cristina Paulino
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me agraciou com uma família amorosa, ao meu orientador por sua parceria em todas as horas e as pessoas com autismo e seus familiares com os quais aprendi que sonhos e projetos existem para serem realizados.

APRESENTAÇÃO

A história de nossa vida é muito preciosa e justifica, de certa forma, o motivo das nossas escolhas, decisões e os caminhos que seguimos. Em meio a esse processo de escolha, a Educação Especial me escolheu. Costumo dizer que fui escolhida por essa área, pois ela trouxe ainda mais sentido para minha vida por me possibilitar participar do processo de escolarização de estudantes que necessitam de um olhar diferenciado para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Conforme será mais bem discutido a seguir, se nos meus anos iniciais escolares as pessoas estivessem mais bem preparadas sobre as diferentes formas de ensinar e aprender, a minha história poderia ter sido diferente, mas nada acontece por acaso. Há propósito em tudo.

Cresci rodeada de afeto, em meio familiar, no qual pais e avós ressaltavam o quanto eu era tímida e esforçada para apreender, pois tudo para mim demorava um pouco mais do que para outras crianças, mas para minha família, isso não era problema, afinal cada um tem o seu tempo e era natural eu ser assim. No entanto, quando adentrei a escola, as dificuldades tomaram forma por meio da dificuldade em ser alfabetizada. Mediante o fato de as professoras não conseguirem me ensinar números, letras e, posteriormente, a formar palavras, fui considerada uma criança que não possuía habilidades e competências necessárias para ser alfabetizada.

Lembro-me muito bem que, como eu era tímida e bastante calada, isso foi mencionado para minha mãe, na minha presença, às vésperas das férias de final de ano. Na época eu não tinha muita noção do teor daquela conversa, mas entendi que eu não voltaria a escola no ano seguinte, pois não conseguia aprender. Lembro do rosto da minha mãe tentando pensar numa alternativa, e então ela quis saber quais eram “as coisas” que a escola julgava que eu era incapaz de aprender. Foi dessa forma, que fui alfabetizada, em casa, por minha mãe e, tempos depois, “devolvida” para escola, após a avaliação que fizeram para saber se eu realmente estava apta para estar ali.

Os anos escolares não foram fáceis, a todo momento eu era colocada à prova, a ansiedade e o choro tomavam conta de mim, e eu tinha muito medo de falhar e não poder continuar na escola. Tive algumas professoras incríveis que compreendiam que eu precisava de um tempo a mais em algumas atividades ou de formas alternativas para me ensinar, e foi graças a elas, que fui conseguindo percorrer o ensino fundamental.

O meu comportamento em sala de aula sempre foi qualitativamente exemplar, porém as dificuldades de aprendizagem eram gigantes. Eu sempre me considerei uma pessoa sortuda, pois mesmo diante de várias dificuldades eu cumpri os meus sonhos escolares. Apesar de nossa condição financeira, meus pais sempre se dedicaram em oferecer a mim e ao meu irmão o melhor ensino, dentro das suas possibilidades. Eu tinha um sonho, estudar numa escola da Rede Federal e meus pais tinham medo de minha frustração, caso não fosse aprovada no processo seletivo. Felizmente, fui aprovada, mas os desafios não pararam por aí, mesmo com a alegria da minha aprovação.

Quando ingressei para cursar o ensino médio na Rede Federal, em 2001, os alunos que ali estudavam eram vistos como aqueles “nerds” ou “superdotados” e lá estava eu, com todas as minhas dificuldades para trilhar o mesmo caminho junto a eles. Ainda no primeiro ano do ensino médio, recebi uma nota 2,0 (dois), e ao entregar a prova o professor sorriu e me disse que essa nota foi uma bonificação referente a ter acertado, ao menos, o meu nome na prova pois, de resto, eu aparentava não saber nada. Ao contrário do que havia acontecido nas outras escolas, dessa vez meus colegas não riram, mas sim, se juntaram para me ensinar e foi aí que senti na pele a importância do que, anos mais tarde, foi descrito como “tutoria de pares”.

Nessa época, eu sonhava ser médica neurologista ou psiquiatra, mas tudo que eu queria era entender as pessoas, e o porquê de que para umas as coisas eram tão fáceis, e para outras tão penosas. Não passei em medicina e, por conta de um curso técnico oferecido pela Rede Federal, fui parar numa empresa multinacional na qual adquiri meu primeiro título individual, o qual me permitiu acreditar que eu seria capaz de ser a primeira em alguma coisa na vida, ao passo que me tornei a primeira mulher Operadora de Refinaria no Brasil. Mesmo que o título não faça sentido em minha formação atual, ele foi importante, pois me permitiu acreditar mais em mim e em minha capacidade profissional.

Continuei tentando vestibulares e saí da empresa em que trabalhava assim que passei no vestibular para Ciências Biológicas, e acabei me tornando professora de Ciências, sendo que as primeiras turmas que recebi para ministrar aulas eram justamente aquelas as quais os professores julgavam como “desinteressadas”. Nessas turmas, se misturavam estudantes com algumas especificidades educacionais que necessitavam de olhar pedagógico cuidadoso e outros com questões relacionadas à baixo autoestima devido a sucessivos momentos de fracasso escolar.

Foi então que, em conjunto com esses estudantes, desenvolvemos o meu primeiro projeto como docente, mas que ficou secreto em nosso combinado, pois eles não queriam que os demais soubessem. O projeto era intitulado: “Eu sei que posso aprender, mas ainda não sei como”.

Juntos, descobrimos diferentes formas de aprender e de ensinar, sendo que isso os tornou mais motivados na escola e, ao mesmo tempo, suas notas começaram a subir em ciências, e eles não faltavam em minhas aulas, diferente do que ocorria nas outras disciplinas. Os demais professores começaram então a especular a respeito do que havia nessa aula. No entanto, na última avaliação do ano, a coordenadora não quis que eu aplicasse a prova, pois queria saber como eles estavam conseguindo responder e tirar boas notas apenas em Ciências.

Os estudantes ficaram agitados e se sentiram pressionados por ter uma pessoa estranha na sala e pelo fato de que eu não estaria lá. Pedi a ela para que eu pudesse conversar com eles antes da avaliação. Ela continuou na sala e observou toda minha conversa. Eu falei que confiava neles e que naquela avaliação não tinha nada diferente do que havíamos estudado, e que uma nota jamais mensuraria o quanto eles eram incríveis, e eu estaria lá fora torcendo por eles.

A avaliação foi realizada e, para surpresa de todos da escola, as boas notas continuaram. Na reunião seguinte a essa avaliação, escutei da coordenadora que, tanto ela, quanto os colegas docentes, tinham certeza de que eu “facilitava” para os estudantes, os deixava “colar” ou realizava avaliações com consulta, mas que se surpreenderam ao descobrir que não, pois realmente eles estavam aprendendo. Mais uma vez, aprendi algo novo dentro da escola, que quando uma turma ou mesmo estudantes de um modo individual recebem um rótulo negativo, fica muito complicado desfazê-lo.

Como professora na época, e ainda muito jovem, eu me sentia incapaz de fazer a diferença e sempre me frustrava, pois escutava dos colegas que tinham mais experiência na docência que um dia eu ia parar de inventar tanta coisa trabalhosa e só iria desenvolver o básico do meu trabalho. Falas como essa me chatearam e eu acabei desistindo da docência, e fui para área da pesquisa, trabalhando com a Etnobiologia e com a Enteroparasitologia, na periferia e em comunidades tradicionais do entorno de Feira de Santana-BA. Porém, curiosamente, foram essas duas frentes de pesquisa que me fizeram desejar cursar psicologia e compreender os processos de ensino e aprendizagem, embora eu continuasse desejando não voltar a atuar em

escolas. Então, decidi cursar Psicologia, mas, de forma inesperada, logo no segundo semestre do curso, em 2014, tive o prazer de receber o convite para ser bolsista PIBIC de um projeto que acompanharia o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Rede Pública e Privada numa cidade do Oeste da Bahia. Foi a partir dessa nova experiência que fui compreendendo melhor as várias questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e, quando me dei por conta, já estava eu, novamente, atuando na escola, espaço que, depois disso, não mais deixei de fazer parte.

Inicialmente, atuei como pesquisadora e algumas vezes como “profissional de apoio” de crianças com autismo e a cada dia pesquisando mais e ficando fascinada pelas questões relacionadas ao TEA. Diferente de todo o meu percurso escolar anterior, em psicologia eu era uma das melhores estudantes da turma, e as oportunidades que isso me trazia tornaram possível que eu retornasse à Rede Federal, dessa vez, como estagiária no acompanhamento, em sala de aula, de um adolescente com autismo no ensino médio integrado. Lembro que nessa época opiniões divergiam, alguns professores queriam que eu me dedicasse mais à clínica ou à área social, mas, dentro de mim, eu já havia encontrado o que levei uma vida para compreender, eu queria fazer a diferença na vida dos estudantes que possuíam alguma especificidade educacional, mas também queria apoiar os docentes para que eles compreendessem que existem várias formas de ensinar e aprender.

A equipe com a qual tive oportunidade de atuar no período de estágio na Rede Federal era maravilhosa, no entanto, uma estagiária graduanda em Psicologia, como eu, não tinha o respaldo científico necessário para sugerir muitas coisas. Foi a partir da conversa com um grande amigo docente na escola, e que era doutor em sua área, que comecei a trilhar novos caminhos. Lembro-me que ele disse que eu era ótima, mas precisava provar isso cientificamente, pois assim ninguém me questionaria e eu teria mais força e argumentos para defender o que eu acreditava.

No intuito de melhorar o meu respaldo técnico, a partir do conselho dado por esse amigo, fiz vários cursos de formação e aperfeiçoamento, duas pós-graduações e a minha terceira graduação em pedagogia. Alguns meses mais tarde, após a finalização do meu contrato como estagiária, eu estava pronta a voltar à Rede Federal, dessa vez com um novo vínculo, de Professora de Educação Especial. Durante a minha atuação estava cada vez mais fortalecida a certeza de que eu estava alinhada ao meu propósito de vida, sendo que a partir dessa certeza, entrei no mestrado em

Educação Especial, na UFSCar, e fui tão bem acolhida pelos docentes e, em especial, pelo meu orientador Nassim Chamel Elias, o qual não poupa palavras para me motivar e dizer que acredita e confia em mim quanto ao desenvolvimento de um excelente trabalho.

Eu nunca me importei com títulos, mas ao longo da minha experiência, percebi que eles são de extrema importância. Considero-me uma pessoa muito sortuda, pois acredito que, graças a uma equipe engajada de técnicos e docentes e, inclusive, dos estudantes que eu acompanhava, de suas famílias e dos seus colegas de sala de aula, posso dizer, seguramente, que fui uma das primeiras professoras de Educação Especial que atuou no Instituto Federal da Bahia que mais teve a oportunidade de aprender durante esse período, e que finalizou o seu contrato com o coração cheio de saudades, mas em paz, com a sensação de dever cumprido, pois, nessa instituição, outras pessoas estão dando continuidade ao trabalho. A ideia é exatamente essa, nunca quis ser uma pessoa insubstituível em nada, mas sempre quis dar o meu melhor e observar o potencial dos que estão ao meu redor, pois a vida é feita de ciclos, nos quais alguns se fecham para que um novo possa se abrir e, dentre estes, destaco o mestrado.

No mestrado, aprendi várias coisas fascinantes, porém cursá-lo no período da pandemia ocasionada pela COVID-19 foi bastante desafiador. Durante esse percurso tive dificuldades em iniciar a coleta de dados e em lidar com algumas sequelas da COVID, pois acabei contraindo o vírus por três vezes. Mas, o mais difícil de tudo isso foi lidar com a sequência de lutos e processos de adoecimento de alguns familiares do meu entorno e daqueles que eram participantes de minha pesquisa.

Lembro-me o quanto foi especial encontrar os colegas e docentes em nosso primeiro encontro presencial, em 2022, e no quanto aqueles abraços foram valiosos. Acredito que com tudo isso aprendi uma nova lição: “tudo tem seu tempo”. Talvez o medo que senti de não conseguir finalizar essa pesquisa, ou de não a desenvolver com a qualidade necessária, tenha me paralisado algumas vezes, mas tenho uma torcida fantástica que, mesmo estando a vários quilômetros de distância, me lembra que sou capaz de executar mais esse sonho. E foi assim, que aquela menininha tímida, ansiosa e chorona que não possuía habilidades necessárias para ser alfabetizada se tornou uma Bióloga, Psicóloga e Educadora Especial com muito orgulho e com o coração cheio de gratidão a todos que participaram e continuam participando desse processo.

AGRADECIMENTO

À UFSCar

Eu tive o prazer de aprender com a melhor equipe de mentoria que a vida poderia me proporcionar, e assim construímos a sonhada dissertação de mestrado, com elementos coletados ao longo de dois anos e a experiência de muitas vidas que cruzaram o meu caminho. Contei com o melhor local para realização da combinação dos ingredientes e instruções de uma equipe que nem o currículo lattes seria capaz de contabilizar os fatores positivos nos impactos sociais e científicos que a sua presença nos proporciona. Pois bem, contarei como ocorreu a combinação dos ingredientes em seu modo de preparo:

- Cristina Lacerda, convidou para analisar de perto todos os ingredientes.
- Carla Vilaronga, falou sobre tecnologias para o preparo.
- Colegas, contaram sobre as suas experiências profissionais com o uso de alguns ingredientes.
- Gerusa Lourenço, colocou pimentas apimentando as reflexões.
- Adriana Garcia, acrescentou um pouquinho de açúcar, adoçando o preparo.
- Juliane Campos, ponderou com uma pitadinha de sal, equilibrando a receita.
- Lara Ferreira, deu sugestões sobre as várias possibilidades de resultados.
- Lídia Postalli, acompanhou de perto, explicando de formas diferentes as possibilidades de realização das etapas do preparo.
- Maria Piedade Costa, trouxe os ensaios com uso de diversos ingredientes, experienciados por meio das práticas de ensino;
- Nassim Elias, orientou quanto aos ajustes necessários, apoiou toda vez que algo divergia da expectativa quanto ao prazo para execução das etapas de preparo e possibilitou as escritas prévias sobre o resultado.
- Eliane Rodrigues, organizou para que tudo estivesse em ordem e não faltasse nada para o andamento e registro do resultado da combinação de todos os ingredientes que resultaram na dissertação de mestrado.

E, enfim, eis aqui o produto do que tanta gente se empenhou para me ajudar a construir e que muitas pessoas poderão refletir por novos pontos de vista ou mesmo replicarem. O gostoso da combinação desses ingredientes é exatamente isso, não é uma verdade absoluta ou a única forma de se fazer, mas sim um convite para continuarmos a aperfeiçoá-la de forma cada vez mais detalhada.

A Deus e aos meus queridos amigos e familiares,

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por me permitir trilhar os caminhos da vida com muita paz e saúde. À minha família, que sempre me apoiou e confiou em mim, principalmente meu pai José Ferreira, minha mãe, Iranete Ferreira e meu irmão José Neto, que sempre se mantiveram ao meu lado e me apoiaram em todos os momentos. A todos meus amigos/as, colegas de trabalho, de curso e do grupo de pesquisa, em especial, Alessandra Picharrillo e a todos/as que me auxiliam, a todo momento, os quais não citarei nomes devido a lista ser enorme. Aos amigos, parentes e conhecidos que me despedi ao longo desse percurso que, de alguma forma, impactaram a minha vida e deixaram saudade. Guardo todos/as vocês aqui com muito amor em meu coração e as memórias que tenho de cada um/a o tempo jamais apagará.

Às pessoas com autismo, seus familiares e docentes que tive o prazer de conhecer, desde quando comecei a realizar pesquisas sobre essa temática. Cada um/a de vocês tem um lugar especial em meu coração e me motivam a querer saber mais sobre o tema, buscando discuti-lo, sobre várias óticas, e nas diversas lacunas existentes. A presença de vocês sempre foi um presente em minha vida.

Ao Instituto Federal da Bahia e seus/suas colaboradores/as por possibilitarem o desenvolvimento dessa pesquisa em um dos seus 22 campi e por me acolherem, tão bem, no período no qual atuei como docente no Atendimento Educacional Especializado. Ao Instituto Federal de São Paulo e Instituto Federal do Rio Grande do Sul pelo espaço concedido para discutirmos sobre a formação de estudantes com autismo, sendo que, a este último, agradeço o envio de diversos materiais que contribuíram significativamente com a escrita e reflexões que constam no texto. A todos/as vocês o meu muito obrigada. Aprendi muito por meio das trocas com colegas e levarei esses momentos de troca de experiências por toda minha vida.

Ao meu orientador, Nassim Chamel Elias, que sempre demonstrou, por meio de suas palavras, ações, cuidado e atenção, que nada na vida é impossível a não ser que não nos dediquemos a fazer. Não tenho palavras para descrever o quanto a sua presença fez e faz a diferença em minha vida. Muito obrigada por tornar as minhas ideias engenhosas em produções viáveis. E, finalmente, à CAPES pela concessão da bolsa que possibilitou com que eu pudesse me dedicar somente a minha formação, pesquisa e a produção científica.

“Ensina-me de várias maneiras, pois sou capaz de aprender”

(Cíntia Leão da Silva Costa).

FERREIRA, V. S. Estudantes com Autismo e a Preparação para o Mundo do Trabalho: um estudo sobre a educação profissional de nível médio no IFBA. 2023. 115 f. **Dissertação de mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2023.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar como vem se consolidando a formação profissional de nível médio de estudante com TEA em um Instituto Federal da Bahia, utilizando informações obtidas dos próprios estudantes, assim como de seus professores, profissionais de apoio e familiares. Os objetivos específicos do estudo foram: i) analisar as perspectivas dos/das docentes, profissionais de apoio, estudantes e familiares frente a inserção de estudantes com TEA nos espaços comuns do ensino regular da educação profissional de nível médio e ii) investigar as condições oferecidas nessa formação para inclusão e permanência dos estudantes com TEA. O estudo foi realizado em um dos vinte e dois campi do Instituto Federal da Bahia e envolveu 18 participantes, sendo estes, 03 estudantes com TEA, 10 docentes que ministram aulas para esses estudantes, 02 profissionais de apoio escolar e 03 familiares, sendo este estudo orientado por um método descritivo exploratório. O estudo se deu nas seguintes etapas: coleta de dados, que ocorreu por meio de roteiro de entrevistas semiestruturadas com todos os participantes, com perguntas elaboradas de acordo com quatro categorias: 1) Inclusão escolar; 2) Práticas Pedagógicas adotadas pelos/as docentes; 3) Perspectivas de futuro dos estudantes e familiares frente a formação profissional; 4) Relações entre pares (execução de atividades em grupo e vínculos de amizade) realizada por meio do Google Meet e no estudo sobre experiências formativas e de atuação no atendimento de estudantes com TEA. A análise dos dados foi pautada na técnica de análise de conteúdo utilizando o software Atlas.Ti na organização e categorização dos dados e com o suporte teórico da literatura sobre educação especial e o TEA. Os resultados da pesquisa revelaram informações importantes sobre os aspectos positivos e os pontos a serem melhorados nas vivências dos estudantes com TEA na educação profissional de nível médio. Foi ressaltada a importância crucial do corpo docente e dos profissionais de apoio na inclusão escolar desses estudantes. Uma formação adequada, que inclua a implementação de um currículo funcional e o fortalecimento da relação entre professor e estudante, mostrou-se fundamental para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as famílias desempenham um papel essencial na trajetória acadêmica, lutando pelos direitos e pelo acesso à educação de seus filhos com TEA. É necessário fornecer uma orientação mais assertiva aos estudantes com TEA em relação à escolha profissional, pois os resultados indicaram dificuldades na compreensão desse processo e das perspectivas futuras após a conclusão do curso.

Palavras-chave: Educação Especial. Transtorno do Espectro do Autismo. Ensino Técnico e Profissional. IFBA.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how the professional training of students with ASD at a Federal Institute of Bahia has been consolidating, using information obtained from the students themselves, as well as from their teachers, support professionals and family members. The specific objectives of the study were: i) to analyze the perspectives of teachers, support professionals, students and family members regarding the insertion of students with ASD in the common spaces of regular teaching of secondary professional education and ii) to investigate the conditions offered in this training for the inclusion and permanence of students with ASD. The study was carried out on one of the twenty-two campuses of the Federal Institute of Bahia and involved 18 participants, 03 students with ASD, 10 teachers who teach classes for these students, 02 school support professionals and 03 family members, this study guided by an exploratory descriptive method. The study took place in the following stages: data collection, which took place through a script of semi-structured interviews with all participants, with questions prepared according to four categories: 1) School inclusion; 2) Pedagogical practices adopted by teachers; 3) Prospects for the future of students and their families regarding professional training; 4) Relationships between peers (execution of group activities and friendship bonds) carried out through Google Meet and in the study on formative and acting experiences in the service of students with ASD. Data analysis was based on the technique of content analysis using the Atlas.Ti software in the organization and categorization of data and with the theoretical support of the literature on special education and ASD. The survey results revealed important information about the positive aspects and points to be improved in the experiences of students with ASD in high school professional education. The crucial importance of the teaching staff and support professionals in the school inclusion of these students was highlighted. Adequate training, which includes the implementation of a functional curriculum and the strengthening of the relationship between teacher and student, proved to be essential to facilitate the teaching and learning process. In addition, families play an essential role in the academic trajectory, fighting for the rights and access to education for their children with ASD. It is necessary to provide more assertive guidance to students with ASD regarding their professional choice, as the results indicated difficulties in understanding this process and future prospects after completing the course.

Keywords: Special Education. Autism Spectrum Disorder. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Documentos sobre a Inclusão e atividades educacionais no IFBA.....	32
Quadro 02 - Estudantes com TEA	50
Quadro 03- Profissionais de Apoio dos estudantes com TEA	50
Quadro 04 - Responsáveis legais pelos estudantes com TEA.....	50
Quadro 05 - Docentes que ministram aulas para estudantes com TEA	51
Figura 01 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com Estudantes com TEA	60
Figura 02 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com a família (mães)...	62
Figura 03 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com Docentes	63
Figura 04 - Categorias elencadas nas transcrições Profissionais de Apoio.....	65
Figura 05 - Categorias de pontos comuns elencados nas transcrições das entrevistas com os/as participantes.....	67
Quadro 06- Formação docente para o processo de inclusão escolar.....	74
Quadro 07- Dificuldades dos docentes e profissionais de apoio em atuar com estudantes com TEA.....	75
Quadro 09 - Motivos que levam os estudantes a escolher o curso na opinião dos docentes	76
Quadro 10 - Motivos que levam os estudantes a escolher o curso na opinião das mães.....	77
Quadro 11 - Relações entre pares	78
Quadro 12 - Ingresso dos estudantes com TEA no mercado de trabalho após a formação.	79
Quadro 13 - Profissionais de apoio e a sua participação na inclusão de estudantes com TEA	79
Quadro 14 - Expectativas dos estudantes com TEA sobre a sua formação profissional.	80
Quadro 15 - Planos e expectativas de futuro dos estudantes com TEA.....	81
Quadro 16 - Desenvolvimento social e escolar dos estudantes com TEA de acordo com sua faixa etária na visão das suas mães	81
Figura 06 - Gráfico Nuvem de palavras geradas a partir da análise do discurso da Profissional de Apoio no ATLAS.TI	84
Figura 07 - Gráfico Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso dos Estudantes no ATLAS.TI	86
Figura 08 - Gráfico Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso das mães no ATLAS.TI	88
Figura 09 - Gráfico Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso Docentes no ATLAS.TI.....	90
Figura 10 - Domínios de adaptação a Educação Profissional de nível médio	91
Figura 11 - Adaptação ao ensino médio integrado.....	94

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AENPE	Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais
APA	Associação Americana Psiquiátrica
CID-11	Código Internacional de Doenças
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DSM-V	Manual de Doenças Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Ações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
AGRADECIMENTO	10
RESUMO	12
ABSTRACT	13
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	14
LISTA DE SIGLAS	15
SUMÁRIO	16
1. INTRODUÇÃO	17
2. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO IFBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	23
2.1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 23	
2.2. A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DE ESTUDANTES COM TEA.....	28
2.3. AUTISMO E O MUNDO DO TRABALHO.....	30
2.4. PRINCIPAIS DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES RELACIONADOS A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA NO IFBA.....	31
3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	34
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO IFBA	47
4.1. CONTEXTO DO ESTUDO.....	49
4.2. PARTICIPANTES.....	49
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	51
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS.....	53
4.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS ELENCADAS NAS ENTREVISTAS.....	58
4.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS 70	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	112
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O FAMILIAR	113
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O/A PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR	114
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM O ESTUDANTE COM TEA	115

1. INTRODUÇÃO

No contexto escolar brasileiro, existem diversas peculiaridades que envolvem as pessoas com alguma especificidade educacional e que precisam de um olhar acurado para esta identificação de modo que seja possível realizar as intervenções pedagógicas necessárias e garantir as sete dimensões da acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, programática, metodológica, instrumental, comunicacional e natural). O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição que pode afetar a permanência e o progresso do estudante na escola, desde a educação infantil até a educação superior, bem como interferir no seu ingresso e permanência no mundo do trabalho (SERRA, 2004; 2010).

Definido por uma díade de características que se apresentam com importante variabilidade, o diagnóstico de TEA deve considerar a existência de alterações na comunicação social e de comportamentos repetitivos ou restritos do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2013; TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008), podendo leva-lo ao processo de isolamento e dificultar sua comunicação (HAMER; MANENTE; CAPELLINI, 2014) e sua trajetória de aprendizagem, tanto formal (na escola) quanto informal (em ambientes sociais diversos).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), o número de matrículas de alunos da Educação Especial na educação profissional de nível médio no Brasil teve um incremento de aproximadamente 4,3% em 2018. Esse incremento está abaixo da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe triplicar a oferta de educação profissional técnica de nível médio. Em relação à educação especial, o último Censo Escolar revela avanços no número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns em 2020, havendo uma ampliação de 34,7% no número de matrículas em relação ao ano de 2016. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante esse período (INEP, 2019; 2021).

Pouco se sabe sobre os impactos dessa escolarização no desenvolvimento desses estudantes e na formação profissional dos mesmos (ADAMO, 1985; DINIZ, 2013; TEIXEIRA, 2010) e sobre como a escola, o estudante e a família lidam com os

processos de inclusão escolar e preparação para o trabalho, considerando que esses aspectos são necessários para o desenvolvimento do indivíduo (BORTMAN; BANDINI; LOCATELLI, 2016; BRASIL, 1990; FONÇATTI; GALAFASSI; AUDI, 2016; NEVES; DAMIANI, 2006; GARCIA, 2010; 2018).

Baseados nessa premissa, Violante e Leite (2011) realizaram um estudo sobre empregabilidade de pessoas com deficiência e evidenciaram que, em algumas circunstâncias ou situações, o foco de análise sobre as habilidades da pessoa com deficiência para exercer determinada função no mundo do trabalho estava direcionada ao próprio indivíduo. Portanto, muitas vezes a análise sobre empregabilidade se baseava apenas numa análise superficial sobre as potencialidades da pessoa com deficiência. Para Gomes (2011), que analisou especificamente alunos diagnosticados com TEA, se faz necessário identificar diversas peculiaridades dentro dessa condição, uma vez que pode vir a afetar seu ingresso, permanência e progresso na escola, dificultando assim a chegada desses alunos ao nível superior e ao mercado de trabalho.

De modo a proporcionar um desenvolvimento mais adequado para indivíduos com TEA, familiares e profissionais envolvidos devem planejar e oferecer atividades que estimulem sua criatividade e suas habilidades sociais para que possam ser ativadas todas as demais áreas (LE MOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014). É importante também dar destaque à forma como são construídas as relações na escola, observando a participação dos indivíduos com TEA nas atividades corriqueiras, com a participação dos educadores e de outros alunos, entendendo que determinadas condutas das crianças com TEA são influenciadas por fatores ambientais, mediação do responsável e, principalmente, pela subjetividade de cada criança. Neste sentido, de acordo com Dessen e Polonia (2007), a participação dos familiares no ambiente escolar é essencial durante a trajetória destes alunos uma vez que a ligação entre família e escola contribui no desenvolvimento deles.

Segundo Aguiar (2000), o atendimento a indivíduos com TEA deve promover a sua autonomia, aliando o arcabouço teórico educacional à terapia. Para Gonçalves, Abrão e Manzato (2014), apesar dos obstáculos à inclusão escolar de indivíduos com algum tipo de deficiência, promover a relação entre estes e os demais estudantes aumenta as chances de interação com o outro, o respeito às diferenças e desperta um novo modo de pensar sobre as diferenças. Esse processo de socialização,

realizado por meio da inclusão em ambiente escolar, também é um passo favorável, tanto para o desenvolvimento daqueles que apresentam algum diagnóstico, quanto para os demais, uma vez que a partir desta interação é possível aprender com as diferenças (HAMER; MANENTE; CAPELLINI, 2014; LEONTIEV, 2003; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Melhorar as condições de acesso e permanência na escola é uma das formas de preparar o sujeito para viver de forma plena, buscando reduzir ou eliminar preconceitos e barreiras para o seu modo, muitas vezes diferente, de analisar a vida. Por isso, as relações de cooperação e de apoio entre as instituições educacionais, os professores e a família têm influência direta neste processo. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, o qual precisa ser preenchido com ações adequadas e eficazes (MELLO et al., 2013; PEREIRA; BARBOSA; SILVA, 2015). Por isso se faz necessário quebrar os padrões que colocam o TEA como enfermidade, passando a compreendê-lo como um quadro de comprometimentos inatos que se desenvolvem na infância e se prolongam até a fase adulta e que, por esta razão, necessita de acompanhamento e estimulação constante, fornecendo assim base para um desenvolvimento adaptativo (ONZI; GOMES, 2015).

No que tange à legislação, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764) instituiu um marco na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). No Brasil, esta lei significou um grande avanço para todos os que têm esse transtorno, seus familiares e profissionais que atuam com esta população. A referida lei foi sancionada em 27 de dezembro de 2012 e modificou o cenário brasileiro em relação à garantia dos direitos de indivíduos diagnosticados com TEA (BRASIL, 2012). Esta lei influenciou, de forma positiva e em diversos aspectos, a vida do indivíduo com TEA, principalmente no âmbito educacional, em relação ao acesso ao processo de escolarização. No entanto, ainda há muito a fazer para além do acesso, pensando também na permanência e em todo o processo até a conclusão de sua escolarização (SANTOS; VIEIRA, 2017; SOUZA; ANACHE, 2020; TIBYRIÇA, 2015).

Segundo Santos e Elias (2018), a legislação brasileira versa sobre o direito de acesso à educação, preferencialmente, em salas de aula comuns para os alunos que sejam Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), porém indicam a falta de

informações na literatura que possibilitem a identificação da eficácia das legislações existentes, ou mesmo se estas vem produzindo mudanças significativas no Brasil no que tange à inclusão educacional de estudantes com TEA.

Camargo e Bosa (2012) lembram que a inclusão das pessoas com TEA no ensino básico permite questionar, pois até que ponto o retraimento social delas não acarretaria a falta de oportunidades consistentes para aprendizagem? Esse questionamento parece colocar no próprio sujeito com TEA as barreiras existentes, esquecendo-se que é preciso levar em consideração a forma como algumas escolas e seus profissionais estão promovendo esta inclusão. Para Cutler (2005), é possível encontrar divergências de posicionamentos sobre a inclusão do indivíduo com TEA entre as escolas particulares e públicas e ressalta que, como a inclusão significativa e de fato responsável é algo de custo alto, parece ser muito mais uma iniciativa das esferas públicas do que do setor privado.

É necessário estar consciente que para o TEA, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes. Dessa forma é possível analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto negativo sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também o for. Cabe à escola prover todo o apoio físico e acadêmico, garantindo assim a aprendizagem de todos os alunos (GOMES; MENDES, 2010). Isso, muitas vezes, não pode ser realizado sem a presença de um facilitador, devendo haver uma tutoria individualizada (CUTLER, 2005; LOPES; MENDES, 2021), desde que planejada para promover, ao longo do processo, autonomia e independência do aluno.

Os novos paradigmas curriculares não poderão se resumir apenas às experiências acadêmicas, mas serem ampliados para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos com TEA, como o ensino das atividades de vida diária (AVDs). Uma escola que valoriza as diferenças presentes em sala de aula trabalha com os conteúdos curriculares de modo que possam ser aprendidos de acordo com as especificidades de cada um (GONÇALVES; ABRÃO; MANZATO, 2014; CRUZ, 2014).

Outro fator relevante e pouco estudado no TEA refere-se à transição da adolescência para a fase adulta. Acreditar que a aprendizagem, a mudança e a evolução param na infância ou na adolescência pode ser uma ótica simplista e errônea para analisar a fase adulta (RUTTER, 1996). Entretanto, observar essa transição

como movimento de um estágio ou de um lugar para outro facilita a compreensão do que ocorre durante o processo de desenvolvimento no qual a criança atinge a adolescência e vai criando, por meio de suas vivências e subjetividade, um plano de transição para a vida adulta (PAPALIA; MARTORELL, 2021).

Para Erikson (1976), estudioso das fases do desenvolvimento, a fase adulta possui períodos distintos, se dividindo em três momentos: 1) idade adulta jovem, 2) adulta e a 3) maturidade, sendo essas idades passíveis de momentos de crise. Assim, o indivíduo passa por progresso ou regressão na busca pela integração de sua personalidade e isso pode estar relacionado a questões somáticas dependentes de processos sociais e de desenvolvimento da personalidade (ALVES, 2020; ERIKSON; ERIKSON, 1998). Para Bee (1997), o período de transição para a idade adulta não se assume como simples ou fácil, e muito menos automático. Papalia e Martorell (2021) complementam que este período acarreta grande quantidade e ritmo acelerado de mudanças que se torna incomparável com qualquer outro período da vida. De fato, as mudanças envolvidas revestem-se frequentemente de ambivalência e as tarefas em questão, como a graduação profissional, o casamento e ter filhos, são importantes mudanças na vida que podem desencadear ansiedade (BEE, 1997).

Diante de tantas mudanças, que são também vivenciadas por estudantes com TEA, a formação profissional ganha enfoque e começa a ser discutida por meio de sonhos e planos de muitos jovens que percebem na educação profissional uma entrada mais rápida para o mundo do trabalho. Esta inclusão surge também a partir dos movimentos sociais que pressionam as políticas para sua efetivação, bem como incrementam os debates sobre novas legislações e orientações a seu respeito (SILVA et al., 2020; ARAÚJO; DOURADO, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, dispõe a educação profissional como parte da reforma da educação, abrangendo a responsabilidade do sistema de ensino e o assegurando à pessoa com deficiência. Essa e outras mudanças na visão do paradigma da inclusão da pessoa com deficiência, na educação profissional, demonstram a importância que a inclusão passa a ter no Brasil, mas que, ainda assim, permanece repleta de desafios (CIAVATTA; RUMMERT, 2010; SILVA et al., 2020). Este fato não é diferente para a maioria dos/das jovens com TEA, que necessitam de um incremento de possibilidades para seu ingresso numa formação profissional, uma vez que a educação profissional destes estudantes ainda

é representada por meio de um número restrito de jovens que conseguiram superar os obstáculos presentes na escolarização, no Ensino Fundamental e no processo de ingresso aos cursos técnicos, e mesmo para os que chegaram ao ensino técnico, são muitos os desafios existentes ao longo do percurso (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020).

O desenvolvimento dessa pesquisa levanta a discussão sobre as práticas pedagógicas para formação de estudantes com TEA, desde o ingresso até a conclusão da formação profissional em nível médio, e as possíveis contribuições e desafios para formação e acesso ao mundo do trabalho. Nesse sentido, pretende-se então contribuir com os estudos sobre análise e problematização do acesso e permanência de estudantes com TEA na educação profissional de nível médio (BATISTA, 2021; VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020). Então, surge a pergunta central dessa pesquisa: Quais são os desafios vivenciados por estudantes com TEA, suas famílias, docentes e profissionais de apoio para formação de nível médio no IFBA?

Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar como vem se consolidando a formação profissional de nível médio de estudante com TEA em um Instituto Federal da Bahia. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as perspectivas dos/das docentes, profissionais de apoio, estudantes e familiares frente a matrícula de indivíduos com TEA na educação profissional de nível médio e (ii) investigar e analisar os desafios para formação de estudantes com TEA na educação profissional de nível médio do Instituto Federal da Bahia.

Adicionalmente, foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de identificar e avaliar os estudos já existentes sobre o tema, e assim, embasar e direcionar a pesquisa em questão. O levantamento das publicações permitiu uma visão geral abrangente das pesquisas acadêmicas sobre a questão de pesquisa e ajudou a identificar lacunas no conhecimento e áreas para pesquisas futuras e contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes para estudantes com TEA.

2. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO IFBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, é feita uma explanação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto da educação profissional no Brasil. São abordados diversos tópicos relevantes, como a evolução histórica da educação profissional, o papel fundamental dos Institutos Federais na oferta de cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, bem como o impacto dessas instituições no desenvolvimento econômico do país.

Ao longo do capítulo, é dedicada uma atenção especial à inclusão escolar nos Institutos Federais, com a análise das políticas públicas e das práticas pedagógicas que visam garantir o acesso, a permanência e o aprendizado efetivo dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Também são abordados os desafios significativos enfrentados no processo de inclusão desses indivíduos nas instituições de ensino, enfatizando a importância crucial de considerar suas expectativas profissionais e educacionais específicas.

2.1. O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional no Brasil tem uma longa trajetória marcada por desafios e avanços. Até a década de 1990, a formação profissional era vista como um caminho alternativo para aqueles que não chegavam à universidade (CARVALHO; SANTO, 2017; OLIVEIRA, 2000). No entanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação profissional passou a ser reconhecida como uma etapa igualmente importante da formação escolar (PICANÇO, 2008).

Atualmente, a educação profissional no Brasil é oferecida em três modalidades: educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. Elas se caracterizam pela ausência de atos normativos por parte do Poder Público, conforme estabelecido no Art. 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei no. 9.394/1996). A educação profissional técnica de nível médio é voltada para a formação de adolescentes e jovens, proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais para o exercício de atividades profissionais

específicas (CUNHA, 1998; 2000; CURY, 2002). A educação profissional tecnológica de graduação é direcionada a formar profissionais para atuar em funções que necessitem de alta especialização e produção científica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002; 2006). A formação inicial e continuada visa atualizar e/ou complementar as competências dos trabalhadores em exercício ou que buscam qualificação para entrar no mercado de trabalho (SAVIANI, 2006). Ela é realizada por meio de cursos rápidos e práticos, abordando temas relevantes para a realidade do mundo do trabalho, sendo algumas delas também oferecidas por Institutos Federais (IF's).

Os Institutos Federais no Brasil têm suas raízes históricas em 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (CARVALHO, 2017; FARTES; MOREIRA, 2009; FERREIRA, 2019). Essas escolas visavam formar mão-de-obra qualificada, para a indústria e as artes, em um país em franca industrialização. Em 1937, durante o Estado Novo, as escolas foram reorganizadas e passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Nesse período, havia uma ênfase maior na formação de técnicos para a indústria e os setores produtivos de base (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com o advento da redemocratização do Brasil, a partir dos anos 1980, houve uma maior valorização da formação técnica e tecnológica, o que levou a uma reformulação dos institutos. Em 1994, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), com o objetivo de oferecer cursos técnicos e tecnólogos em diversas áreas (KUNZE, 2009). Em 2008, os CEFET's foram integrados aos antigos institutos de educação superior vinculados ao Ministério da Educação, dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (VARGAS, 1994). Atualmente, existem mais de 40 Institutos Federais espalhados pelo país, oferecendo cursos técnicos, tecnólogos, de graduação e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento (FARTES; MOREIRA, 2009). Essas instituições são reconhecidas por sua qualidade de ensino e atuação em projetos de pesquisa, inovação e extensão (CIAVATTA, 2006; SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021).

Embora ainda existam muitos desafios a serem enfrentados, tais como a falta de infraestrutura e de recursos nas escolas, a educação profissional vem ganhando espaço e importância no país. Isso se deve, em parte, às políticas públicas de incentivo à educação profissional e aos investimentos em programas de qualificação e formação profissional. Além disso, a Lei da Aprendizagem (nº 10.097/00 – de 19 de

dezembro de 2000) estabelece que empresas devem contratar jovens aprendizes, contribuindo assim com sua inserção no mercado de trabalho, incentivando a formação profissional como um todo (CIAVATTA, 2006).

Na Bahia, a educação profissional tem contribuído para o desenvolvimento econômico do estado, formando profissionais capacitados e preparados para atender as demandas do mercado de trabalho (CARVALHO, 2003). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) oferece diversas opções de cursos técnicos e tecnológicos nas áreas de saúde, tecnologia da informação, edificações, gastronomia, entre outras. Em meio a essa formação nos Institutos Federais, o governo do estado mantém o Programa Educar para Trabalhar, que visa oferecer qualificação profissional gratuita para jovens e adultos de baixa renda, com o objetivo de inseri-los no mundo do trabalho. Entretanto, o desafio é estender essa oferta, de forma qualificada, para estudantes com deficiência e, no que tange ao presente estudo, à formação de estudantes com TEA.

O processo de inclusão escolar nos institutos federais é um tema de grande importância e relevância na atualidade. Desde a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), houve uma mudança significativa na forma como a inclusão é tratada no país. No que se refere aos Institutos Federais, o processo de inclusão escolar se dá por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação (MOREIRA; CARVALHO, 2022). Estas políticas incluem a oferta de recursos e tecnologias assistivas, a formação continuada de docentes, a adaptação de ambientes e metodologias de ensino, a disponibilização de intérpretes de Libras e de outros profissionais especializados, entre outras medidas (SANTOS, 2020).

De acordo com as normativas brasileiras, os Institutos Federais têm o compromisso de promover a inclusão também em relação a outros tipos de diversidade, como a étnico-racial, de gênero e de orientação sexual (BRASIL, 2008b). Para que isto se concretize, são desenvolvidas ações afirmativas e campanhas de conscientização para combater o preconceito e a discriminação. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para que o processo de inclusão escolar seja

¹ O termo atual é Transtorno do Espectro do Autismo, mas muitos documentos oficiais no Brasil ainda não foram atualizados.

plenamente concretizada nos Institutos Federais. É preciso avançar na capacitação de docentes e demais profissionais da educação, na implementação de políticas mais efetivas e na promoção de uma cultura inclusiva e acolhedora em todos os espaços escolares.

Atualmente, a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino é obrigatória pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e pelo Decreto nº 7.611/2011, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As instituições de ensino devem oferecer condições para que esses estudantes possam participar plenamente da vida acadêmica, levando em consideração suas necessidades e especificidades. Nesse sentido, as expectativas profissionais específicas dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) se mostram como algo subjetivo, pois cada pessoa é única e possui aspirações e objetivos diferentes.

Problematizando a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, é importante considerar que, embora seja obrigatória por lei, a efetivação desse processo pode enfrentar desafios significativos. Embora a legislação brasileira tenha estabelecido diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência, sua implementação pode variar amplamente de uma instituição para outra, resultando em experiências diferentes para os estudantes com deficiência.

Além disso, embora a legislação foque na inclusão de pessoas com deficiência em geral, cada deficiência possui características e necessidades específicas. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), é crucial reconhecer que as expectativas profissionais e educacionais podem variar significativamente de uma pessoa para outra. O TEA abrange uma ampla gama de indivíduos, com diferentes habilidades, interesses e metas. Portanto, é essencial considerar a singularidade de cada pessoa com TEA ao criar um ambiente inclusivo e oferecer oportunidades educacionais adequadas.

Outro aspecto a ser problematizado é a disponibilidade de recursos e apoios necessários para garantir uma educação inclusiva para pessoas com TEA e outras deficiências. Nem todas as instituições de ensino possuem os recursos adequados para atender às necessidades específicas desses estudantes. A falta de capacitação adequada dos professores e profissionais de apoio, bem como a escassez de recursos materiais e financeiros, podem limitar a eficácia da inclusão e prejudicar o

pleno desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA.

É possível destacar que muitos autistas podem enfrentar desafios na busca por emprego ou no ambiente de trabalho devido a dificuldades de comunicação interpessoal, sensibilidades sensoriais e outras características associadas ao TEA (APA, 2013). Para ajudar a atender essas necessidades, muitas organizações estão implementando práticas inclusivas em seus processos de contratação e fornecendo suporte personalizado para contratarem pessoas com autismo (VAN-SCHALKWYK; VOLKMAR, 2017). Alguns autistas podem preferir trabalhar em ambientes com tarefas rotineiras ou habilidades específicas, enquanto outros podem se destacar em habilidades criativas ou de resolução de problemas (BAL et al., 2015). O importante é que todos os indivíduos, independentemente de sua condição, merecem igualdade de oportunidades e um ambiente de trabalho inclusivo e com acessibilidade e, para tal, durante a formação profissional, podem ser experienciados por meio dos estágios curriculares.

O programa de estágio para pessoas com autismo é uma iniciativa que visa proporcionar oportunidades de trabalho. Esses programas permitem que as pessoas com TEA aprendam habilidades e adquiram experiência no trabalho enquanto se integram na cultura corporativa. De acordo com Autismo em Dia (2020), Wang (2014) e Specialisterne (2022), o programa de estágio para pessoas com autismo deve possuir as seguintes características: a) foco no treinamento, pois o programa deve ser baseado em treinamento, com o objetivo de ajudar os estagiários a desenvolverem habilidades necessárias para o trabalho, como comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe; b) compreensão dos desafios do autismo, em que supervisores e funcionários envolvidos no programa precisam ter um conhecimento adequado sobre o autismo e compreender como isso pode afetar o comportamento e a interação social; c) adaptações ao ambiente de trabalho, sendo que as empresas devem fazer ajustes para tornar o ambiente de trabalho acolhedor e adequado às necessidades dos trabalhadores com autismo, como luzes mais suaves ou espaços tranquilos para momentos de pausa; d) flexibilidade, indicando que os programas de estágio para pessoas com autismo sejam flexíveis em relação à programação e aos requisitos do trabalho. O que permite que os estagiários possam trabalhar em um ritmo que melhor se adapte às suas necessidades individuais; e) apoio individualizado, pois cada estagiário com autismo é único, sendo necessário oferecer apoio individualizado para

atender às suas necessidades específicas. O suporte inclui orientações, feedbacks construtivos, avaliação de progresso e tratamento adequado.

Os programas de estágio podem mudar a vida de muitos indivíduos com autismo, dando-lhes oportunidades de trabalho e permitindo que eles desenvolvam e compartilhem suas habilidades no mundo do trabalho. Além disso, dar-lhes essa chance também é benéfico para as empresas, que ganham talentos diversos e inovadores.

2.2. A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DE ESTUDANTES COM TEA

Uma das principais barreiras para as pessoas com autismo é encontrar emprego e manter-se no mercado de trabalho (BERNICK; HOLDEN, 2018). No entanto, com as devidas adaptações no ambiente de trabalho e apoio, as pessoas com autismo podem ter sucesso profissional. Na educação profissional, é importante que as pessoas com TEA tenham acesso a programas de treinamento e desenvolvimento de habilidades que os ajudem a alcançar seu potencial e a se tornarem membros produtivos da sociedade (ANJOS, 2006; BARBOSA, 2019; NASCIMENTO; FARIA, 2013; OLIVEIRA, 2014). Para isso, é fundamental que tais programas sejam adaptados para atender às necessidades individuais dessas pessoas (BÓ, 2019).

Algumas adaptações que podem ser realizadas para ajudar pessoas com TEA na educação profissional incluem: a) Comunicar clara e diretamente as expectativas, instruções e feedback; b) Proporcionar um ambiente tranquilo e livre de estímulos distrativos, como luzes fluorescentes, ruídos e cheiros fortes; c) Estabelecer uma rotina previsível, com horários definidos para atividades e transições; d) Usar recursos visuais, como imagens, diagramas e vídeos, para facilitar a compreensão de conceitos e instruções; e) Fornecer suporte individualizado, como ajuda de um tutor ou terapeuta, quando necessário; f) Encorajar a participação em atividades sociais e de grupo, sempre respeitando os limites individuais de cada pessoa.

Além disso, é importante que educadores e empregadores sejam sensíveis às necessidades das pessoas com TEA e estejam dispostos a fazer as adaptações necessárias para apoiá-las em sua jornada educacional e profissional. Isso pode

incluir a realização de treinamentos em questões relacionadas ao TEA e comunicação efetiva com essas pessoas (LEOPOLDINO; COELHO, 2017).

Em resumo, o processo de inclusão de pessoas com TEA na educação profissional exige uma abordagem personalizada, que leva em consideração as necessidades individuais de cada pessoa e adaptação dos programas de treinamento e desenvolvimento de habilidades de acordo com a sua zona de interesse. Com o apoio adequado, as pessoas com TEA podem ser bem-sucedidas no mundo do trabalho, trazendo inúmeras contribuições sociais (BASTO; CEPellos, 2023).

A formação profissional é o primeiro passo para auxiliar as pessoas com autismo a adentrar ao mundo do trabalho. As escolas e as universidades devem oferecer programas adaptados às necessidades dos alunos com autismo, como aulas ministradas em um ambiente silencioso, com apoio visual e instruções objetivas, dentre outras que devem respeitar as especificidades educacionais apresentadas (ADORNO JÚNIOR.; SALVATTO, 2014). Os educadores também devem incentivar e valorizar as habilidades e interesses únicos dos alunos com autismo, ajudando-os a explorar diferentes carreiras (BARBOSA, 2019; LEOPOLDINO; COELHO, 2017).

As empresas também precisam fazer sua parte para garantir que as pessoas com autismo possam ter sucesso no trabalho. Isso pode incluir treinamento e orientação para colegas de trabalho e supervisores sobre como se comunicar e trabalhar com pessoas com autismo. Também pode ser necessário fazer ajustes no ambiente de trabalho, como fornecer fones de ouvido com cancelamento de ruído de modo a reduzir a sobrecarga sensorial.

A formação profissional pode ser considerada como essencial sob o ponto de vista que auxilia as pessoas com autismo a adquirirem habilidades e experiências para o mundo de trabalho. Com apoio adequado e adaptações no ambiente de trabalho, as pessoas com autismo podem alcançar sucesso profissional e contribuir de forma significativa também para suas comunidades.

A formação profissional é importante, em especial, para as pessoas com deficiência, pois pode representar uma oportunidade para a sua inclusão no mercado de trabalho, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (ADORNO JÚNIOR.; SALVATTO, 2014; LEOPOLDINO, 2015) e pode contribuir para aumentar a autoestima e a independência dessas pessoas, tornando-as mais aptas a realizar atividades cotidianas e a participar ativamente da sociedade.

Outra vantagem relevante da formação profissional para pessoas com deficiência é a possibilidade de se qualificarem para cargos mais especializados e bem remunerados, o que pode proporcionar uma melhoria significativa na qualidade de vida e garantir uma maior autonomia financeira. No entanto, é necessário que as políticas públicas e as empresas privadas se empenhem em oferecer oportunidades efetivas para que elas possam se qualificar e ingressar no mercado de trabalho. Isso envolve desde a criação de programas de capacitação até a adequação de ambientes e equipamentos para garantir a acessibilidade e a inclusão. A formação profissional é, portanto, essencial para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

2.3. AUTISMO E O MUNDO DO TRABALHO

A fim de garantir que as pessoas com autismo tenham igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, é importante considerar a conscientização sobre as habilidades e contribuições únicas que esses indivíduos podem trazer para o trabalho e para a sociedade em geral. Muitas pessoas com autismo têm habilidades únicas e talentos específicos que podem ser bastante valorizados no mundo do trabalho, como atenção aos detalhes, habilidades matemáticas avançadas, memória visual excepcional e capacidade de concentração em tarefas específicas (BARBOSA; BÓ, 2019; OLIVEIRA, 2017).

As empresas também podem se beneficiar com a contratação de pessoas com autismo, pois elas podem trazer perspectivas únicas, criatividade e desempenho consistente para o ambiente de trabalho. Além disso, a inclusão no local de trabalho pode levar a uma maior diversidade e equidade, criando um ambiente mais rico e colaborativo para todos os colaboradores.

Embora muitas pessoas com autismo possuam várias habilidades que contribuem significativamente para o mundo do trabalho, elas frequentemente enfrentam barreiras para encontrar, manter e progredir em empregos (SCHALL; WEHMAN; MCDONOUGH, 2012). Algumas das principais barreiras incluem a falta de compreensão e sensibilidade por parte da chefia imediata e de colegas, a falta de tolerância no ambiente de trabalho para suas necessidades individuais e a falta de

recursos e suporte para ajudá-los a desenvolver habilidades sociais e de comunicação.

Mesmo com estas barreiras, uma série de programas e iniciativas foram criadas para ajudar as pessoas com autismo a encontrar e manter empregos e, para tal, surgiram alguns programas que visam, entre outros: a) treinamento para habilidades sociais e de comunicação; b) estágio e mentoria que oferecem oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de novas habilidades; c) emprego apoiado que fornece orientação e suporte individualizado para pessoas com autismo em diferentes áreas e d) o estímulo a empregadores que adotam práticas inclusivas no ambiente de trabalho que favorecem o desenvolvimento das atividades laborais, visando o atendimento das necessidades individuais de seus funcionários com autismo (AUTISMO EM DIA, 2020; SPECIALISTERNE, 2022).

2.4. PRINCIPAIS DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES RELACIONADOS A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA NO IFBA

As principais publicações e resoluções que tratam sobre o processo de inclusão de pessoas com TEA na Educação profissional em modalidade integrada ao nível médio no Instituto Federal da Bahia estão disponíveis no sítio institucional. A observação e a análise das duas Resoluções que asseguram o processo de inclusão de estudantes com deficiência e a normatização da carga horária docente e o relatório de gestão de 2020 e 2021 que versam sobre questões inerentes a auxílios emergenciais (financeiros e da aquisição de ferramentas digitais), bem como os apoios oferecidos no período de ensino remoto ocasionado pela COVID-19 e nas etapas de retorno ao ensino presencial, encontram-se no Quadro 01.

Quadro 01 – Documentos sobre a Inclusão e atividades educacionais no IFBA

Documento	Finalidade	Benefícios	Desafios
Resolução N° 30 de 12/12/2017	Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA.	Promoção de diversos tipos de acessibilidade no âmbito do IFBA, visando a Inclusão das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação e Transtornos de Aprendizagem.	Promover a acessibilidade atitudinal, pedagógica, arquitetônica, dos transportes, digital e de comunicação e Informação
Resolução N° 17 de 20/12/2019	Regulamento das Atividades Docentes no âmbito do IFBA	Estabelecer os critérios e procedimentos legais para a distribuição da carga horária docente da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e da Carreira do Magistério Superior nos regimes efetivos, visitantes, substitutos e temporários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	Estabelecer os critérios e procedimentos legais para distribuição da carga horária docente no IFBA para atender as atividades de Ensino, Pesquisa aplicada, Extensão e as de Gestão e Representação Institucional
Relatório de Gestão 2020 de Dez/2021	Relatório de Gestão 2020	Acompanhar os resultados pretendidos nos objetivos estratégicos institucionais.	Planejar metas compatíveis a realidade social e da instituição.

FONTE: Elaboração própria com base nos dados informados no site do IFBA (2022)

A busca desses documentos foi realizada por meio da pesquisa no site institucional do IFBA. A análise desses documentos foi realizada com o intuito de compreender a inclusão de pessoas com deficiência e nesse caso, pessoas com autismo é regulamentada em instância institucional na Bahia, e também corroborarem com os pontos levantados nesse estudo, sendo elas, a Resolução nº 30², Resolução N° 17³ e Relatório de Gestão 2020-2021⁴.

Os seguintes tópicos dos documentos e resoluções que versam sobre as atividades educacionais no IFBA foram analisados: inclusão escolar no IFBA, atividades docentes, perfil profissional e caracterização da comunidade escolar. O objetivo desta análise foi de contrapor os dados obtidos no Capítulo 4 desta dissertação pelas entrevistas e as regulamentações internas em relação ao processo de escolarização de estudantes com TEA, do ponto de vista dos familiares, docentes,

² Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/proen/departamentos/deptnm/documentos-1/documentos-orientados/diretrizes-curriculares-nacionais/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia-4.pdf/view>

³ Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consup/resolucoes-2019/resolucao-no-17-altera-resolucao-12-2018-barema-carga-horaria-docente.pdf>

⁴ Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/proap/transparencia-capa>

profissionais de apoio e dos próprios estudantes. Para tal, o roteiro de entrevista foi elaborado de modo a proporcionar uma reflexão entre os aspectos teóricos, presentes na legislação, alinhados ao que vem sendo ofertado na prática, diante das possibilidades da instituição, e relacionado também às instalações físicas e relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar.

As experiências formativas da equipe escolar constam no relatório de gestão de forma mais generalista, entretanto, são detalhadas durante as entrevistas. Cabe salientar que caracterizar a comunidade escolar possibilita o trabalho engajado em equipe por meio da junção da interdisciplinaridade na construção de ideias, bem como, permite compreender como é oferecida a prestação de serviço aos estudantes, principalmente aos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE) (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011).

O levantamento do referencial que versa sobre as regulamentações da inclusão escolar no âmbito do Instituto Federal da Bahia realizado neste estudo possibilitaram a análise dos principais tópicos que serão apresentados ao longo do estudo por meio dos eixos e categorias das entrevistas, visto que, para análise das entrevistas, se faz necessário conhecer o arcabouço documental e teórico que regulamenta e norteia as decisões e ações da comunidade escolar.

Antes de apresentar o estudo no qual foram realizadas entrevistas com os envolvidos no processo de formação de adolescentes com autismo na educação profissional de nível médio no IFBA (Capítulo 4), foi realizada uma revisão sistemática da literatura para entender como tem se dado o processo de formação na educação profissional de estudantes com TEA, com o objetivo identificar e avaliar os estudos já existentes sobre o tema, e assim, embasar e direcionar a pesquisa em questão.

O levantamento das publicações permitiu identificar o que já foi pesquisado sobre o tema, as principais lacunas de conhecimento, as divergências e convergências entre os estudos e os resultados encontrados. A revisão sistemática da literatura sobre o processo de formação na educação profissional de estudantes com TEA é importante para se conhecer melhor o nível atual das pesquisas dentro dessa temática, identificando assim as melhores práticas na área, permitindo o desenvolvimento de novas perguntas de pesquisa relevantes e adequadas à realidade do contexto estudado.

3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O presente capítulo tem como propósito, realizar uma revisão sistemática da literatura com o intuito de mapear os estudos realizados sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação profissional dos Institutos Federais. Por meio dessa revisão, busca-se identificar as lacunas existentes na temática abordada nesta pesquisa. Durante a revisão, constatou-se que há diversos estudos que apontam para a chegada recente de estudantes com deficiência, incluindo aqueles diagnosticados com TEA, ao ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006; LIMA; LAPLANE, 2016; MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Essas informações são relevantes para contextualizar a importância de investigar a inclusão escolar de jovens com TEA na educação profissional. A revisão sistemática realizada neste capítulo contribui para preencher as lacunas existentes na literatura científica e auxiliar no avanço do conhecimento sobre o tema, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas e políticas educacionais inclusivas mais efetivas.

Mediante a dificuldade de alguns locais atenderem e/ou contemplarem o que versam as políticas públicas de inclusão, essa revisão sistemática almeja traçar um panorama sobre os principais estudos relacionados ao tema da inclusão escolar de jovens com autismo na educação profissional e as várias questões que circundam essa temática. Com o intuito de compreender o processo de escolarização das pessoas com TEA no contexto da educação profissional brasileira, realizou-se uma busca para levantamento dos estudos publicados, de janeiro de 2018 a dezembro de 2022 período no qual se iniciaram as investigações de algumas pesquisas sobre a escolarização de estudantes com TEA, na educação profissional de forma detalhada e desagrupada das demais deficiências, nas seguintes bases de dados: a) Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e; c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Estas bases de dados foram escolhidas por disponibilizarem estudos de maior qualidade científica (validação empírica; referências bibliográficas; clareza metodológica; coerência entre objetivos e resultados). Importante destacar que essas plataformas possuem estudos produzidos por programas de Pós-Graduação e/ou publicados em revistas científicas que validam como confiáveis fontes de consulta.

Método

Para realizar a seleção de artigos nas plataformas da SciELO e CAPES, foram estabelecidos critérios de inclusão. A pesquisa concentrou-se em trabalhos publicados em língua portuguesa, a fim de garantir que pudessem ser compreendidos pelo público-alvo. Além disso, apenas os artigos que disponibilizavam o arquivo completo foram selecionados, permitindo acesso ao conteúdo integral, incluindo métodos, resultados e discussões.

Na plataforma da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), os critérios de inclusão foram direcionados a dissertações e teses, especialmente de pós-graduação (mestrado e doutorado). Esses tipos de documentos geralmente fornecem informações detalhadas e aprofundadas sobre o tema em questão. A pesquisa buscou especificamente por trabalhos que abordassem a relação entre os Institutos Federais (IFs), como instituições de ensino, e as práticas de inclusão voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, os documentos selecionados estavam alinhados com a temática específica de interesse.

No processo de seleção, foram excluídos os artigos e textos que não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Isso incluiu a exclusão de artigos em outros idiomas que não o português, a fim de manter o foco na língua compreensível pelo público-alvo. Além disso, foram excluídos os artigos que não disponibilizavam o arquivo completo, garantindo que toda a informação relevante estivesse acessível. Por fim, trabalhos que não abordassem os Institutos Federais (IFs) ou práticas de inclusão para estudantes com TEA foram excluídos durante a busca realizada na BDTD.

Dessa forma, a pesquisa foi conduzida associando dois grupos de descritores, um relacionado às pessoas com autismo e outro referente ao contexto da educação profissional. Isso permitiu a inclusão de artigos e trabalhos relevantes para a temática proposta, conforme explicitado no Quadro 1.

QUADRO 01 – Descritores utilizados na pesquisa bibliográfica sobre a escolarização de pessoas com TEA na educação profissional, nas plataformas Capes e Scielo;

Termos relativos a pessoas com TEA	Operador booleano de integração entre os grupos	Termos referentes à educação profissional
<p>"pessoas com autismo" OR "alunos com autismo" OR "estudantes com autismo" OR "autista" OR "pessoas com Transtorno do Espectro Autista"</p> <p>"pessoas com Transtorno do Espectro Autista" OR "alunos com Transtorno do Espectro Autista" OR "estudantes Transtorno do Espectro Autista"</p> <p>"pessoas com TEA" OR "alunos com TEA" OR "estudantes com TEA"</p>	<p>AND</p>	<p>"educação profissional" OR "escola técnica" OR "ensino profissionalizante" OR "curso técnico" OR "ensino técnico"</p>

Fonte: elaborada pela autora.

A partir dos descritores mencionados, a revisão da literatura nas três plataformas no período selecionado resultou em 182 estudos. Apesar do uso desses descritores como critério para recorte, alguns dos trabalhos listados investigavam temas diferentes do objeto da pesquisa em questão e foram excluídos desse levantamento, tais como estudos relativos à saúde, diversos tipos de deficiência e reabilitação, relativos à infância, realizados em outras redes de ensino, os de caráter histórico, dentre outros. Portanto, para análise foram selecionadas 26 pesquisas que versavam sobre o processo educativo de pessoas com TEA na educação profissional cujo lócus de estudo incluía o ensino técnico nas modalidades de ensino médio integrado e subsequente. No entanto, esse número foi reduzido para cinco pesquisas por haver estudos repetidos (Tabela 01).

TABELA 01 – Levantamento realizado no Portal CAPES e no Portal SciELO.

Busca	1º termo	Booleano	2º termo	Resultado	Seleção
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	educação profissional e tecnológica	02	02
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	instituto federal	37	03
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	Educação Profissional	04	02
Qualquer, (é) exato	TEA	AND	educação profissional e tecnológica	05	04
Qualquer, (é) exato	TEA	AND	instituto federal	116	02
Qualquer, (é) exato	TEA	AND	Educação Profissional	06	05
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	educação profissional e tecnológica	0	0
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	instituto federal	0	0
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	Educação Profissional	04	04
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	educação profissional e tecnológica	02	02
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	instituto federal	0	0
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	Educação Profissional	06	02
TOTAL				182	26

Fonte: elaborada pela autora com base nas pesquisas encontradas (2022).

É importante destacar que em alguns dos trabalhos selecionados foram investigados o ensino superior ou outras modalidades de ensino, além da formação técnica. Nesse momento da revisão bibliográfica foram incluídos apenas os estudos que abordavam mais especificamente a escolarização de alunos com TEA na educação profissional, pois essa análise foi realizada de forma separada. Além dos trabalhos indicados no levantamento realizado em 2022, foram acrescentados outros estudos finalizados nesse mesmo ano e que foram identificados em pesquisa posterior nas bases de dados citadas anteriormente e a partir dos mesmos descritores.

Ao analisar a Tabela 02, pode-se observar um número significativo de teses e dissertações que estudam o autismo nas mais diversas faixas etárias. No entanto, este estudo está direcionado à educação profissional e ao processo de formação de pessoas com autismo para o mundo do trabalho. Por essa razão, algumas abordagens que não incluíam os critérios dessa pesquisa foram excluídas, sendo assim, das 501 teses/dissertações que apareceram ao serem colocados os descritores da pesquisa, apenas 24 atendiam ao recorte proposto. Considerando que elas apareciam em vários momentos com o uso dos diferentes descritores, ou seja, de maneira duplicada, o número final ficou restrito a três estudos originários de dissertações de mestrado que atendiam ao que é proposto nessa pesquisa.

TABELA 02 – Levantamento realizado na BDTD.

Busca	1º termo	Booleano	2º termo	Resultado	Seleção
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	educação profissional e tecnológica	13	02
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	instituto federal	59	03
Qualquer, (é) exato	Transtorno do Espectro do Autismo	AND	Educação Profissional	44	02
Qualquer, (é) exato	TEA	AND	educação profissional e tecnológica	15	02

Qualquer, (é) exato	TEA	AND	instituto federal	40	03
Qualquer, (é) exato	TEA	AND	Educação Profissional	47	02
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	educação profissional e tecnológica	15	02
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	instituto federal	84	01
Qualquer, (é) exato	Autismo	AND	Educação Profissional	53	02
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	educação profissional e tecnológica	13	02
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	instituto federal	69	01
Qualquer, (é) exato	Autista	AND	Educação Profissional	49	02
TOTAL				501	24

Fonte: elaborada pela autora (2022)

Os diversos estudos analisados propõem: a) A investigação da efetividade de diferentes metodologias e estratégias de ensino para alunos com autismo na educação profissional (FERREIRA; ELIAS, 2022; VASCONCELLOS, 2019; 2020); b) Analisar as barreiras e desafios enfrentados por alunos com autismo na educação profissional e propor soluções para a inclusão efetiva desses estudantes (BATISTA, 2021; FRACALOSSO, 2022; MACEDO, 2019); c) Estudar a percepção de professores, colegas e gestores em relação à inclusão de alunos com autismo na educação profissional e identificar estratégias para melhorar a aceitação e convivência (BEZERRA; PANTONI 2022; MONTEIRO et al., 2022); d) Investigar as habilidades e potencialidades de pessoas com autismo na educação profissional, visando aproveitar seus talentos e promover a inclusão social e econômica desses indivíduos (MONTEIRO et al., 2022).

Após a identificação dos estudos que atendessem integralmente aos critérios da pesquisa, foi avaliada a metodologia afim de extrair os dados relevantes para esta pesquisa. Em seguida, os dados foram sintetizados em planilhas do Excel e

analisados.

No Quadro 2, estão relacionadas as pesquisas identificadas nesse levantamento, as quais tratam do processo educativo de pessoas com TEA na educação profissional oriundas do levantamento realizado na BDTD, Portal Scielo e no Periódico Capes.

QUADRO 2 – Pesquisas sobre a escolarização de pessoas com TEA na educação profissional

	AUTOR/ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	OBJETIVO E TIPO DE ESTUDO
1	VASCONCELLOS (2019)	Dissertação	Analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino técnico integrado (ETI).
2	MACEDO (2019)	Dissertação	Avaliar as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre o processo de ensino para educandos com TEA
3	VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES (2020)	Artigo	Analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico Integrado (ETI).
4	BATISTA (2021)	Dissertação	Investigar, a partir de um estudo de caso, as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Técnico.
5	FERREIRA; ELIAS (2022)	Artigo	Discutir sobre as práticas educativas oferecidas aos estudantes com TEA em período de ensino remoto.
6	FRACALLOSSI et al. (2022)	Artigo	Discutir a temática da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, ponderando sobre as possibilidades e desafios dessa inclusão, em geral, e na Educação Profissional e Tecnológica.
7	MONTEIRO et al. (2022)	Artigo	Elucidar os principais desafios do TEA ao exercício dos direitos à educação, ao emprego e à efetiva inclusão.

8	BEZERRA; PANTONI (2022)	Artigo	Promover ação de formação continuada voltada aos docentes, utilizando vídeos como ferramenta de mediação do processo de formação dos agentes educativos, no intuito de facilitar o processo inclusivo do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no contexto da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) nos cursos do Ensino Médio Integrado.
---	----------------------------	--------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de consulta às bases de dados (janeiro de 2018 a dezembro de 2022).

Ao observar o quadro 02 e as palavras em em negrito, é evidente que, das oito pesquisas selecionadas, três abordavam práticas educativas, outras três tratavam dos desafios, barreiras e possibilidades nesse contexto, e duas estavam voltadas para a capacitação e formação de professores.

Resultados e Discussão

O acesso ao ensino técnico federal tem sido objeto de muitas discussões nos últimos anos no Brasil, estando também presente em alguns dos estudos analisados (KUNZE, 2009; NASCIMENTO; FARIA, 2013). Diversos estudos têm abordado o tema do acesso ao ensino técnico federal, trazendo importantes resultados e discussões. Entre os principais resultados dessas pesquisas, destaca-se: aumento no número de matrículas, melhora na qualidade do ensino, desafios no acesso e na permanência e benefícios para a economia (IFBA, 2021; 2022; INEP/MEC, 2018).

No entanto, esses estudos também apontam desafios relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes no ensino técnico federal. Essas dificuldades podem estar relacionadas a questões socioeconômicas, geográficas e até mesmo à falta de preparação adequada dos estudantes para essa modalidade de ensino, principalmente para pessoas com alguma especificidade educacional.

Com a expansão da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, houve um aumento significativo no número de matrículas em cursos técnicos. De acordo com dados do Ministério da Educação, o número de matrículas em cursos técnicos de nível médio aumentou de 230 mil, em 2003, para mais de 1,3 milhão, em 2018 (INEP/MEC, 2018). Nesse âmbito, os institutos federais têm sido bem avaliados em termos de qualidade de ensino e, segundo o Índice Geral de Cursos (IGC) do Ministério da Educação, a maioria dos institutos federais recebeu conceitos

de excelência nos últimos anos.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados em relação ao acesso e a permanência de estudantes no ensino técnico federal, principalmente aos que possuem alguma especificidade educacional. Um estudo realizado em 2019 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que a maioria dos estudantes que ingressaram nos cursos técnicos são oriundos de famílias com renda per capita acima de um salário-mínimo (FERRARINI; GAIGER; SCHIOCHET, 2018; IPEA, 2017; 2022). Além disso, há diferenças regionais significativas no acesso aos cursos técnicos, com estados do Norte e Nordeste apresentando taxas de matrícula mais baixas do que os estados do Sul e do Sudeste (IBGE, 2020; IPEA, 2017; 2022).

A formação de profissionais técnicos é vista como importante para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que esses profissionais possuem habilidades específicas que são necessárias para diversos setores da economia. Estudos apontam que a formação técnica pode contribuir para a redução do desemprego e aumento da produtividade (IPEA, 2017). Em resumo, de acordo com os últimos estudos (SENHORETO; LEOPOLDO, 2020), o acesso ao ensino técnico federal tem tido um impacto positivo na educação e na economia do país, mas ainda há desafios a serem superados para garantir que mais estudantes tenham acesso a essa modalidade de ensino.

No contexto da educação profissional, estudos específicos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ainda são recentes. Essa lacuna de conhecimento dificulta a compreensão de como ocorre a escolarização de pessoas com TEA nesse contexto e a identificação de práticas pedagógicas efetivas. Anteriormente, as pesquisas relacionadas à educação profissional nos Institutos Federais abordavam uma visão geral de vários tipos de deficiência, transtornos de aprendizagem e os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente referidos como TEA. Entretanto, não especificavam detalhes sobre a escolarização de pessoas com TEA nesse contexto.

A maior parte dessas pesquisas, especificamente 26 estudos, incluindo artigos, teses e dissertações, foram realizadas em instituições técnicas federais. Apenas oito trabalhos incluíram as categorias utilizadas neste levantamento de produções científicas, ou seja, atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos, sendo um estudo específico sobre os estudantes com autismo na educação profissional (BATISTA,

2021; BEZERRA; PATONI, 2022; FERREIRA; ELIAS, 2022; FRACALOSSI et al., 2022; MACEDO, 2019; MONTEIRO et al., 2022; VASCONCELLOS, 2019; VASCONCELLOS, 2020). Não foram considerados nesse levantamento estudos que discutiam sobre a inclusão escolar de forma generalizada nos Institutos Federais, mas apenas os estudos que tinham como único público os estudantes com TEA, seguindo, portanto, os critérios de exclusão estabelecidos.

Vasconcellos (2019) analisou as práticas educativas adotadas na escolarização de um aluno com TEA no ensino técnico integrado (ETI) e observou que a escola precisa adotar práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades educacionais desse grupo de alunos. A autora ressaltou a importância da inclusão de professores e alunos no processo educativo, assim como a necessidade de promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar para a questão da inclusão.

Macedo (2019) avaliou as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte relacionado ao processo de ensino para educandos com TEA. A autora verificou que a capacitação e a formação continuada dos docentes são fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA na educação profissional.

Batista (2021) investigou, a partir de um estudo de caso, as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no Ensino Técnico. A autora identificou que a inclusão de alunos com TEA no ensino técnico é possível, mas requer a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, a formação e a capacitação continuada dos professores, além de uma gestão escolar comprometida com a inclusão.

Estes três estudos oriundos de dissertações destacam a importância da promoção do processo da inclusão de alunos com TEA na educação profissional, a necessidade de formação e capacitação dos professores e a importância de uma gestão escolar comprometida com a inclusão e a diversidade.

Os outros cinco estudos, que foram publicados como artigos, discutem também o processo de escolarização de estudantes com TEA na educação profissional. O artigo oriundo da dissertação de Vasconcellos (2020) propõe a análise das práticas educativas adotadas na escolarização de um estudante com TEA no Ensino Técnico

Integrado (ETI). Ferreira e Elias (2022) e Fracalossi et al. (2022) abordaram temas importantes sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA. Ferreira e Elias (2022) exploraram as práticas educativas oferecidas aos estudantes com TEA durante o período de ensino remoto. Essa é uma questão relevante, já que a pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios para a educação, incluindo a necessidade de adaptação de práticas pedagógicas para o ensino a distância. A discussão desses autores trouxe algumas reflexões sobre a inclusão desses estudantes em um contexto de ensino remoto.

Fracalossi et al. (2022) tiveram como objetivo discutir a temática da inclusão educacional de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as possibilidades e desafios dessa inclusão. Isso é importante pois, embora o debate sobre a inclusão de estudantes com TEA seja bastante difundido, nem sempre é abordado em relação à educação profissional e tecnológica. A discussão desses autores pode contribuir para ampliar a compreensão sobre como promover a inclusão desses estudantes nesse contexto.

É interessante notar que a inclusão de estudantes com TEA é um tema cada vez mais presente no âmbito da educação. A pesquisa de Monteiro (2022), por exemplo, ressalta que o exercício dos direitos à educação e ao emprego por pessoas com TEA é um desafio complexo que requer esforços de diferentes atores sociais, incluindo famílias, escolas, empresas e órgãos públicos.

Bezerra e Pantoni (2022) também apontam a importância da formação docente para a inclusão de alunos com TEA no ensino médio integrado. Os autores sugerem que a utilização de vídeos como ferramenta de mediação do processo de formação dos agentes educativos pode ser uma estratégia interessante para capacitar os professores e auxiliá-los na promoção da inclusão escolar.

De modo geral, esses estudos reforçam a importância da inclusão e da formação continuada dos profissionais da educação para promoção da igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos das pessoas com TEA. De fato, apesar do crescimento da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos tenham acesso a essas oportunidades. Em relação aos estudantes com TEA, é importante notar que existem desafios específicos que podem afetar sua participação e sucesso na educação profissional, como a falta de compreensão sobre suas necessidades e dificuldades de

comunicação e interação social.

Outro aspecto relevante é a relação entre o autismo e o mundo do trabalho. A presença de barreiras, especialmente as atitudinais, dificulta a inclusão e a capacitação de indivíduos com TEA no mercado de trabalho. Devido aos desafios nas habilidades sociais e de comunicação, é fundamental identificar estratégias e práticas que promovam a inclusão dessas pessoas no ambiente profissional e valorizem suas habilidades individuais.

Para garantir a inclusão e o sucesso dos estudantes com TEA na educação profissional, é necessário adotar abordagens pedagógicas e metodologias de ensino que sejam sensíveis às suas necessidades. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, estratégias de ensino estruturadas e apoio individualizado para as habilidades sociais e de comunicação.

Além disso, é importante garantir que os ambientes educacionais sejam acessíveis e inclusivos para todos, com instalações adequadas, adaptações de tecnologia assistiva e treinamento adequado para professores e profissionais de apoio. Em resumo, a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional é uma questão importante e requer esforços contínuos para garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais e profissionais igualitárias.

A proposta desse levantamento bibliográfico foi de analisar as práticas educativas utilizadas para incluir e apoiar o/a estudante com autismo na educação profissional, almejando também compreender como essas práticas podem contribuir para a trajetória escolar desse estudante e para a implementação de políticas públicas mais efetivas para a inclusão de estudantes com autismo na educação profissional.

A pesquisa buscou identificar as diversas estratégias, recursos e adaptações mencionadas nos estudos em âmbito nacional de modo a se conhecer melhor as estratégias utilizadas pelos profissionais envolvidos no processo educativo, bem como as possíveis dificuldades e desafios enfrentados no dia a dia escolar. Com essas informações, espera-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e efetivas, as quais possam beneficiar os estudantes com TEA e a todos os estudantes que possuem alguma especificidade educacional e que frequentam cursos técnicos integrados.

Ao examinar os estudos conduzidos nos Institutos Federais, principalmente na região Sudeste do Brasil, especificamente em Minas Gerais e São Paulo, uma notável

lacuna em termos de representatividade do público e das regiões abordadas foi identificada. Embora essas pesquisas forneçam informações valiosas sobre a formação de estudantes no ensino médio integrado e na formação docente, é importante ressaltar que elas não abrangem a totalidade do país. Dessa forma, seria possível obter informações mais precisas sobre a formação de estudantes em diferentes áreas do conhecimento, bem como a formação e atuação docente em diversos cursos técnicos e de graduação.

Os resultados derivados da análise desses estudos revelam uma carência na representação de outras regiões brasileiras, assim como uma falta de protagonismo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas pesquisas realizadas. Portanto, torna-se essencial promover uma ampliação do escopo geográfico e uma maior inclusão desses estudantes nas investigações futuras.

Além disso, é importante considerar outras variáveis que podem influenciar a formação e a atuação dos estudantes e professores nos Institutos Federais, como a infraestrutura das instituições, as políticas educacionais em vigor, as condições socioeconômicas e culturais da população atendida, entre outras. A realização de estudos mais abrangentes e representativos é fundamental para entender melhor a realidade dos Institutos Federais no Brasil e para contribuir no desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas. Estudos futuros poderiam considerar também a literatura internacional na busca por informações diferenciadas ou que corroborem com os autores aqui mencionados.

Dessa forma, ao considerar uma diversidade geográfica mais abrangente e ao proporcionar uma participação mais ativa dos estudantes com TEA, poderemos obter resultados mais representativos e uma melhor compreensão da realidade educacional desses indivíduos em todo o território nacional. Esse enfoque contribuirá para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que atendam às necessidades de todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição.

Diante dessas discussões, é fundamental abordar a formação na educação profissional de nível médio no contexto do TEA, explorar a relação entre o autismo e o mundo do trabalho e compreender as principais legislações no IFBA relacionadas a esse tema. Por meio de pesquisas mais específicas e da implementação de políticas inclusivas, será possível promover uma educação profissional mais acessível e

qualificada para os estudantes com TEA. Ainda é necessário aprofundar os estudos sobre as especificidades educacionais e a preparação para o mundo do trabalho de pessoas com TEA, levando em consideração questões como formação continuada, desafios, barreiras e possibilidades, bem como a formação docente nessa área.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NO IFBA

Este capítulo investigará os desafios enfrentados pelos estudantes com TEA no contexto da educação profissional, bem como as possibilidades de superação dessas barreiras. Serão examinadas as práticas inclusivas adotadas pelo IFBA para promover a formação profissional desses estudantes, além dos recursos e estratégias utilizados. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram coletados dados e informações relevantes que permitiram uma análise aprofundada do tema. Com base nos resultados obtidos, foram propostas recomendações e sugestões para aprimorar a inclusão e garantir uma formação profissional adequada e efetiva para os estudantes com TEA no IFBA.

Esta pesquisa teve como foco investigar a formação na educação profissional de estudantes com TEA, utilizando informações obtidas de diferentes grupos, como os próprios estudantes, seus profissionais de apoio, professores e familiares no contexto do Instituto Federal da Bahia. Para isso, foram realizadas entrevistas com esses grupos para entender suas perspectivas e identificar os desafios enfrentados na formação desses estudantes. Para atender os objetivos propostos, a pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo-exploratório com enfoque qualitativo (GIL, 2008; MINAYO, 2012).

A realização de estudos descritivos visa discutir características de grupos e fenômenos, no intuito de analisá-los tendo em vista as dimensões que podem ser observadas em cada acontecimento, contexto e situação de um indivíduo, grupo ou comunidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nesse estudo, o fenômeno analisado é a formação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na educação profissional de nível médio integrado no curso técnico em informática.

Nessa mesma perspectiva, alguns autores, sinalizam que pesquisas descritivas objetivam descrever o estabelecimento de relações entre as variáveis e a natureza dessas relações, deste modo as pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias buscam levantar opiniões acerca do que está sendo pesquisado (GIL, 2008; MINAYO, 2012).

Com relação ao enfoque qualitativo da pesquisa, são mencionados por alguns autores que por meio da realização desse tipo de estudo se torna possível ao pesquisador desenvolver perguntas e hipóteses, antes, durante e após a coleta e análise dos dados, refletindo também sobre o quantitativo de participantes ou tamanho da amostra, que nesse caso, não possuem grande importância sob o ponto de vista probabilístico ao considerar o fato de que os resultados obtidos com a amostra não serão generalizados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O tipo de pesquisa realizada obteve dados por meio de roteiro nas entrevistas semiestruturadas, acerca das experiências, percepções, opiniões e vivências. Para Sampieri et al. (2013) esse estudo que tanto pode ter coleta individual ou grupal permite analisar e compreender o fenômeno por meio das respostas realizadas ao decorrer das perguntas da entrevista. A abordagem da metodologia escolhida deve possibilitar a descrição de ambientes e interação para que diante dessa perspectiva seja possível ao pesquisador analisar as percepções dos participantes envolvidos diante do contexto no qual estão inseridos que no caso dessa pesquisa se trata de uma instituição de ensino.

De acordo com alguns autores (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017; BARDIN, 2016; GUAZI, 2021; MANZINI, 2012; VOLPATO, 2017) o uso de entrevistas semiestruturadas para coletar dados são capazes de obter informações descritivas informadas por meio das respostas verbais emitidas pelos participantes podendo ser utilizadas e estas podem ser utilizadas como única estratégia ou em conjunto com outras técnicas como observação e análise documental (GIL, 2008). No entanto este estudo se ateve apenas aos dados coletados nas entrevistas os contrapondo com o que está descrito na literatura relacionada a educação Especial e o TEA, bem como na legislação vigente.

A escolha da técnica utilizada se justifica pelo intuito de “identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições, todos sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela” (TOLOI; MANZINI, 2013), e nesse estudo em especial, se

buscou a obtenção de informações detalhadas sobre as experiências vivenciadas pelos diferentes envolvidos no contexto da educação profissional de nível médio para estudantes com TEA. Alguns autores sinalizam que a utilização de entrevistas semiestruturada que possibilitam a captação de informações desejadas sobre os mais diversos tópicos com diferentes informantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

4.1. CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada no campus da IFBA que possui o maior número de estudantes com TEA matriculados na educação profissional, concentrados no curso técnico em informática de acordo com o Relatório de Gestão (2020-2021). O campus possui aproximadamente 1.047 estudantes matriculados, distribuídos entre a educação profissional de nível médio integrada, subsequente e no ensino superior. Existem nesses campi, aproximadamente, 568 estudantes matriculados em cursos de educação profissional de forma integrada ao Ensino médio, dos quais 35 possuem algum tipo de Deficiência, dentre estes, estudantes com diagnóstico de TEA. Assim, para este estudo, a pesquisa foi realizada tendo por base o curso técnico em Informática de um dos campi localizados no estado da Bahia (IFBA, 2021; 2022).

4.2. PARTICIPANTES

Participaram do estudo um total de dezoito indivíduos que estão vinculados à educação profissional, compreendendo o período de ingresso de 2016 a 2022. Os participantes foram três estudantes com diagnóstico de TEA, comprovados por meio de relatório médico, matriculados no curso de Técnico em Informática e indicados pela direção da escola (Quadro 2), duas profissionais de apoio que acompanham os estudantes na rotina escolar (Quadro 3), três familiares que são responsáveis pelos estudantes na escola (Quadro 4) e dez professores/as que ministram aulas nas áreas de ciências humanas e da natureza, linguagens e códigos ou disciplinas da área técnica a estes estudantes (Quadro 5).

Os critérios de inclusão para os estudantes foram: diagnóstico de TEA e possuírem idade igual ou superior a 15 anos, estarem matriculados na educação profissional de nível médio no IFBA em questão, possuírem condições de responder

de forma autônoma as perguntas da entrevista e concordarem em participar da pesquisa. Os demais participantes (familiares, docentes e profissionais de apoio) foram selecionados conforme a sua ligação direta no cotidiano familiar e/ou educacional destes estudantes. A coleta de dados foi iniciada em 04/05/2022 e finalizada em 14/07/2022.

O critério de exclusão foi baseado nas pessoas que não concordassem em participar da pesquisa. Assim sendo, a adoção deste critério não acarretou a exclusão de nenhum participante, pois, tanto os estudantes com TEA, quanto suas mães, docentes e profissionais de apoio convidados concordaram em participar desde o princípio até o final dessa pesquisa.

4.2.1 Perfil dos participantes

Quadro 02- Estudantes com TEA

Estudantes				
Nome Fictício	Idade (Anos)	Hiperfoco	Idade do Diagnóstico (Anos)	Turma
Hamilton	20	Corridas Automobilísticas	06	3º Ano
Willian	19	Aniversário	12	1º Ano
Luan	20	Música	08	1º Ano

FONTE: Autoria própria com base na entrevista (2022)

Quadro 03 - Profissionais de Apoio dos estudantes com TEA

Profissionais de Apoio				
Nome Fictício	Idade (Anos)	Formação	Vínculo	Tempo de Experiência
Carolina	23	Graduanda em Pedagogia	Estagiária	15 Dias
Beatriz	19	Graduanda em Pedagogia	Estagiária	07 Dias

FONTE: Autoria própria com base na entrevista (2022)

Quadro 04 - Responsáveis legais pelos estudantes com TEA

Responsáveis Legais			
Nome Fictício	Idade (Anos)	Formação	Vínculo
Adélia	44 Anos	Ensino Médio Completo	Mãe
Cecília	43 Anos	Ensino Fundamental Completo	Mãe
Rachel	39 Anos	Ensino Médio Completo	Mãe

FONTE: Autoria própria com base na entrevista (2022)

Quadro 05 - Docentes que ministram aulas para estudantes com TEA

Docentes				
Nome Fictício	Idade (Anos)	Formação	Experiência Docente (Anos)	Disciplina
Cora	57	Magistério, Letras Linguística, Mestrado e Especialização em Leitura e Produção de Texto	37	Língua Portuguesa
Lygia	36	Licenciada em Letras Português/Espanhol e Mestrado em Linguística	13	Língua Estrangeira
Tony	36	Licenciatura e Mestrado em Matemática	12	Matemática e Projetos
James	36	Licenciado em Matemática, Mestre e Doutor em Educação	15	Matemática
Alan	37	Graduação, Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas	12	Biologia
Neo	40	Bacharel e Mestrando em Filosofia	11	Filosofia
Ethan	38	Graduado e Mestre em Ciências da Computação	04	Sistemas Operacionais, Estrutura de Dados e Rede de Computadores
Mario	43	Graduação em Sistemas de Informação e Mestrado em Computação Aplicada	10	Banco de Dados e Linguagem de Programação
Harry	29	Bacharel, Mestre e Doutor em Ciência da Computação	06	Algoritmo e Linguagem de Programação
Thor	37	Graduado, Mestre e Doutor em Educação Física.	14	Ed. Física

FONTE: Autoria própria com base na entrevista (2022)

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes de iniciar o recrutamento dos participantes e a aplicação das entrevistas, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Parecer de número 5.213.931, de 27 de janeiro de 2022 (CAEE:

52767921.8.0000.5504) e pelo Instituto Federal da Bahia, por meio do Parecer de número 5.302.609, de 21 de março de 2022 (CAEE: 52767921.8.3001.5031).

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de perguntas para entrevista, (Apêndices A, B, C e D) adaptado dos estudos de Ferreira, Grossi e Fiaes (2021), Ramos (2016), Vasconcellos; Rahme e Gonçalves (2020) e estes estudos foram realizados em outros institutos e visavam caracterizar os participantes quanto a informações pessoais e mapear a formação inicial e as experiências profissionais desenvolvidas, identificando também as possíveis atuações profissionais articuladas sobre a formação dos estudantes com autismo possibilitando que fosse traçado um perfil dos participantes da pesquisa.

Após assinatura dos termos de consentimento, os participantes foram convidados/as a responder uma entrevista semiestruturada da seguinte forma: 16 perguntas para os/as professores/as (Apêndice A), 17 perguntas para o familiar do estudante com TEA (Apêndice B), 12 perguntas para o/a profissional de apoio do/a estudante com TEA (Apêndice C) e 15 perguntas para o estudante com TEA (Apêndice D).

A escolha da entrevista como meio de coleta de dados se deu por dois fatores: (i) os participantes da pesquisa atuam diretamente com os estudantes com TEA com o foco na atuação e preparação para o mundo do trabalho, visto que a formação deve estar articulada com a política de inclusão; (ii) os roteiros possuem questões capazes de obter informações sobre como se dá a atuação e o público atendido pelos docentes e as perspectivas familiares, como também apresenta informações voltadas para compreender o percurso formativo dos participantes, relacionadas a dados gerais, e as perspectivas dos próprios estudantes frente a sua formação. O roteiro foi avaliado por dois juízes e foi conduzida uma entrevista piloto que não sofreu nenhuma adequação quanto à forma e conteúdo de acordo com a avaliação, e por essa razão teve os dados incorporados e analisados nessa pesquisa.

O roteiro da entrevista foi criado tendo como base algumas questões sinalizadas em estudos anteriores, bem como as lacunas existentes na literatura (BEZERRA, 2018; RAMOS, 2016; SOUSA, 2015; VASCONCELLOS, 2019). As entrevistas foram aplicadas individualmente e gravadas, por meio da plataforma digital Google Meet, no momento mais adequado para cada participante. O tempo médio para responder à entrevista foi de 50 minutos sendo as gravações utilizadas apenas

com a finalidade de transcrição das entrevistas. Os participantes não tinham a obrigatoriedade de responder a todas as perguntas, sem a necessidade de qualquer justificativa.

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas com um dos participantes de cada grupo com o intuito de que os juízes pudessem validar os roteiros das entrevistas piloto ao mesmo tempo em que analisaram a compreensão e/ou clareza das perguntas. Assim que foram analisadas e liberadas, as entrevistas foram agendadas e aplicadas aos demais participantes.

A entrevista piloto foi realizada com vistas a garantir a validade interna dos dados que seriam coletados e, a posteriori, averiguar a confiabilidade das informações e a padronização de seu recolhimento de modo a se evitar problemas de análise durante as etapas finais. De acordo com Manzini (2003; 2012), o projeto piloto deve ser considerado como um estudo que contempla todas as etapas da pesquisa, como: elaboração do roteiro de entrevista, apreciação de roteiro por juízes, realização e transcrição da entrevista e, por fim, elaboração do sistema de categorias.

Para a realização das entrevistas, a pesquisadora buscou um local previamente planejado com o intuito de evitar ruídos ou interferências, bem como, buscou garantir a conexão com a internet utilizando provedores diferentes para garantir a estabilidade da conexão. Todas as entrevistas foram gravadas para que posteriormente fossem transcritas e/ou avaliadas por juízes da pesquisa para validação das informações descritas.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS DAS ENTREVISTAS

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra obedecendo os critérios previstos e analisados à luz da análise de conteúdo de Bardin. Para organização e categorização dos dados foi utilizado o software Atlas.ti, o qual é adequado para análise de dados qualitativos e tem sido utilizado por pesquisadores de diversas áreas no mundo todo por conta de sua facilidade e da gama de ferramentas disponíveis no mesmo (HWANG, 2008; MUHR, 1991). Ainda de acordo com Muhr (1991) e Hwang (2008), dentre as diversas funcionalidades do software está a possibilidade de construir a análise multimídia de imagens, áudios e vídeos, tratamento estatístico de dados, análise de *surveys*, codificação da base de dados e, como proposto nesse

estudo, a sistematização de todas as etapas de análise dos dados. No entanto, vale ressaltar que o software Atlas.ti é uma ferramenta que apenas auxilia o pesquisador no processo de organização dos dados, pois, de acordo com Hwang (2008), a eficiência do software está na interface entre a expertise humana e o processamento de dados do computador. Deste modo, todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador e requerem o suporte da base teórica escolhida.

A apresentação e a discussão do uso de um software para análise qualitativa de dados, sendo suportado pelas técnicas metodológicas da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1970), se configura como um conjunto de instrumentos metodológicos sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2016). É importante destacar que o software e a AC podem ser empregados em um variado leque de pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

A compreensão da teoria e da manipulação do software permite ao pesquisador adequar qualquer tipo de pesquisa científica dentro dos parâmetros ora elencados. Dessa forma, o registro obtido por meio da entrevista está disposto numa tabela contendo eixos com os critérios: 1) Inclusão escolar; 2) Práticas Pedagógicas adotadas pelos/as docentes; 3) Perspectivas de futuro dos estudantes e familiares frente à formação profissional e 4) Relações entre pares. Destes critérios, foram criadas 13 (treze) subcategorias: 1) Descrição da escola; 2) Compreensão sobre o autismo; 3) Diferença entre Profissional de Apoio e atuação docente; 4) Dificuldade para lidar com o TEA; 5) Dificuldades e habilidades; 6) Espaço no mercado de trabalho após a conclusão do curso; 7) Estratégias do estudante nas aulas; 8) Inclusão escolar; 9) Motivos da escolha do curso; 10) Participação familiar; 11) Perspectivas de futuro dos estudantes e familiares; 12) Pontos positivos e pontos a serem melhorados e 13) Práticas pedagógicas adotadas pelos/as docentes.

Estes eixos ou critérios contribuíram na categorização dos dados para a análise do conteúdo obtido durante as entrevistas. O conteúdo também foi discutido com o suporte teórico da literatura sobre educação especial e TEA, refletindo, a partir dos critérios mencionados sobre as práticas docentes, a receptividade dos estudantes em relação ao aprendizado, os demais fatores que interferem no processo de inclusão escolar e no desenvolvimento das potencialidades que possibilitem a formação profissional bem consolidada que os auxiliem a adentrarem no mercado de trabalho.

Após a categorização dos dados coletados por meio das entrevistas foi

realizada a análise de conteúdo, a qual é entendida como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens)” (BARDIN, 2016, p. 49).

A análise de conteúdo permite realizar inferências por meio das mensagens, desta forma é possível categorizar, por meio de unidades de serviço e de acordo com a unidade temática. De acordo com Bardin (2010), a unidade temática é algo indispensável para analisar estudos sobre conceitos, atitudes e opiniões, sendo que os resultados obtidos possibilitam a reflexão sobre os objetivos da pesquisa, os quais devem estar alinhados ao conteúdo explicitado pelos participantes, nesse caso, os relatos obtidos por meio das entrevistas. Deste modo, a categorização das entrevistas foi realizada com base em categorias temáticas identificadas a partir do contexto de caracterização dos estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio.

A análise do conteúdo, por meio do uso do software Atlas.Ti, foi pautada no agrupamento das entrevistas transcritas, as quais foram analisadas mediante os termos mais mencionados e de acordo com os eixos de categorias analisadas por meio da análise de Bardin, a qual envolve a categorização e codificação dos dados em categorias temáticas. O software Atlas.Ti é uma ferramenta de análise de dados qualitativos que pode ser usada para facilitar a pesquisa, uma vez que é flexível, podendo ser adaptado conforme os dados, objetivos e estratégia do estudo. No entanto, de acordo com SALDAÑA (2021), é importante a utilização de códigos por meio de palavras ou frases que resumam a essência e/ou evoquem os atributos de uma porção de dados escritos, que no caso dessa pesquisa, se configura na transcrição das entrevistas.

Para que os dados pudessem ser analisados pelo software foi necessário que eles fossem codificados, desta forma, estes dados foram divididos, conceitualizados e integrados para formar uma teoria (CORBIN; STRAUSS, 1998) e, conforme descrito anteriormente, para o presente estudo foi escolhida a análise de conteúdo de Bardin. Nesse âmbito, para codificar os dados desse estudo foram necessárias a criação de unidade de registro para que a codificação pudesse relacionar as ideias e dados presentes na transcrição das entrevistas. A análise das entrevistas e a magnitude e variabilidade desse material foram alinhadas à pergunta de pesquisa e à metodologia aplicada.

As categorias selecionadas foram pautadas no agrupamento dos segmentos de códigos e na comparação entre os códigos iniciais com o intuito de encontrar padrões por meio de: Similaridade; Diferença; Frequência (raro/frequente); Sequência (sempre numa ordem); Correspondência (relacionado a certos eventos e atividades) e Causa (um parecer causar o outro). Deste modo, o processo de codificação no qual se relacionam código e as categorias permitiu avançar para a análise da familiaridade dos dados ajudando na identificação e desenvolvimento de conceitos corroborados com a teoria.

De acordo com Corbin e Strauss (1998), os procedimentos de codificação da Unidade de Registro de Bardin (1977), na qual o índice (código) é aplicado, permitiu a seleção de texto alinhado ao objetivo ao qual a pesquisa se propõe. De um modo complementar, segundo Neuendorf (2002), as palavras-chaves podem auxiliar na confiabilidade e validade dos dados analisados e, por essa razão, nesse estudo foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “inclusão Escolar”, “compreensão sobre o autismo”, “dificuldades para lidar com o TEA”, “formação profissional”, “práticas pedagógicas” e “atuação profissional”.

A análise de conteúdo requer hipóteses prévias, formadas a partir de teoria, a serem validadas com os dados. Deste modo, a teoria e o pesquisador são cruciais para a especificação dos critérios, mas o resultado, uma vez bem definido, prescinde da perspectiva do pesquisador, principalmente no processo de construção da análise, uma vez que os resultados não precisam levar em conta a perspectiva de seus autores. Seu significado pode estar além do que os produtores do conteúdo pensam (KRIPPENDORF, 2004). Alguns indicadores relacionados a Inferências quantitativas podem ser utilizados, porém neste estudo foi utilizado o gráfico de nuvem para que as frequências de palavras-chave entre os participantes da pesquisa pudessem ser analisadas (BARDIN, 1977).

Ainda segundo Bardin (1977), se faz necessário realizar alguns passos antes da análise dos dados, dentre eles: 1) Pré-análise e leitura flutuante dos dados; 2) Construção (esboço) dos índices (códigos); 3) Definição das unidades de registro; 4) Construção dos códigos; 5) Estruturação de *um sistema de códigos* para utilizar os documentos gerados a partir dos dados coletados na pesquisa. Para este último ponto vale ressaltar que o sistema de códigos pode (ou não) prever a utilização de *categorias* que agrupem os códigos desde o início (elas podem aparecer também depois da

análise). De todo modo, são, segundo Bardin (1977), qualidades importantes para as categorias de análise relacionada à Homogeneidade (mesmo princípio de classificação para todas as categorias).

Outro ponto relevante deste estudo foi a análise da Pertinência (adaptada ao material analisado e ao quadro teórico) e a objetividade e fidelidade (rigor na codificação) (HWANG, 2008). Deste modo, foi selecionada uma amostra de documentos (transcrição das entrevistas) para checar se o sistema de códigos utilizados era pertinente, os testando para ver se todos os codificadores estão em consenso e, somente após isso, foi verificado se não existiam outras características que poderiam interferir na análise. Seguindo essa linha, foram observados os padrões que emergiam de cada código, os quais foram categorizados (HWANG, 2008; MUHR, 1991). Estes, por sua vez, foram agrupados em categorias maiores que representavam temas ou tópicos gerais que emergiram dos dados.

As categorias foram criadas a partir da análise realizada durante a codificação, de modo a se explorar melhor as relações entre as categorias e os códigos, sendo então identificados os padrões e tendências que ajudassem a responder às perguntas de pesquisa. Posteriormente, a interpretação dos resultados, com base na análise dos dados, foi avaliada sobre a perspectiva de responderem à pergunta deste estudo. A verificação da confiabilidade da análise e codificação desse estudo utilizou o recurso "Inter-Coder Agreement" (ICA), presente no Atlas.Ti (HWANG, 2008). Isto permitiu a comparação entre as diferentes codificações de modo a se garantir a consistência e confiabilidade dos resultados apresentados.

As principais categorias estão sintetizadas por meio do registro obtido durante as entrevistas, e está disposto numa tabela contendo eixos com os critérios, conforme pode ser observado por meio das categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com os participantes da pesquisa.

O intuito dessa categorização por meio de eixos semelhantes, foi o de possibilitar reflexão sobre a importância da tríade escola-estudante-família, que por muitas vezes no cotidiano escolar pode se apresentar de forma fragmentada por meio de atribuição de responsabilidades a grupos específicos, não possibilitando momentos em que seja refletido o processo como um todo, mediante as experiências e articulações de saberes das mais diversas áreas e por meio das percepções de cada um dos participantes desse processo.

De acordo com SZYMANSKI (2011), a tríade estudante, família e escola é uma abordagem que reconhece a importância da colaboração e da interação entre esses três elementos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. A escola é responsável por oferecer um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para os estudantes, além de oferecer um currículo adequado e de qualidade. Os professores e a equipe escolar também desempenham um papel importante na orientação e no apoio aos estudantes durante todo o processo de aprendizagem.

Para Amaro (2014), a família é a responsável por apoiar e incentivar o aprendizado do estudante em casa, além de fornecer um ambiente seguro e de afeto. Vale ressaltar que também desempenham um papel importante na comunicação com a escola e na participação ativa em atividades escolares, principalmente quando esses estudantes possuem algum tipo de especificidade educacional. Já para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a tríade estudante, família e escola é uma abordagem que reconhece a importância da colaboração e do trabalho em equipe para promover o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

4.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS ELENCADAS NAS ENTREVISTAS

A Figura 1 corresponde às categorias obtidas por meio das categorias iniciais utilizadas para construção dos roteiros de entrevista e ampliada nas discussões construídas durante as entrevistas. Para Bardin (2010), nas entrevistas e análises linguísticas, podem ocorrer informações que aprofundem ainda mais o tema, possibilitando a criação de subcategorias de análises que são relevantes à pesquisa e a compreensão do problema que o estudo propõe verificar. Deste modo, é possível compreender que cada uma das categorias corresponde a fatos importantes descritos.

Na Figura 01, podem ser observadas as categorias que nortearam as perguntas realizadas na entrevista com os estudantes com TEA. Essas categorias tiveram o intuito de inventariar na ótica dos estudantes com autismo os principais pontos referentes ao seu processo de direito a escolarização. Para tal, foram levantados vários aspectos para que os próprios estudantes pudessem relatar as suas experiências. As questões envolviam a compreensão sobre o TEA, relações entre pares, práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, descrição do espaço escolar,

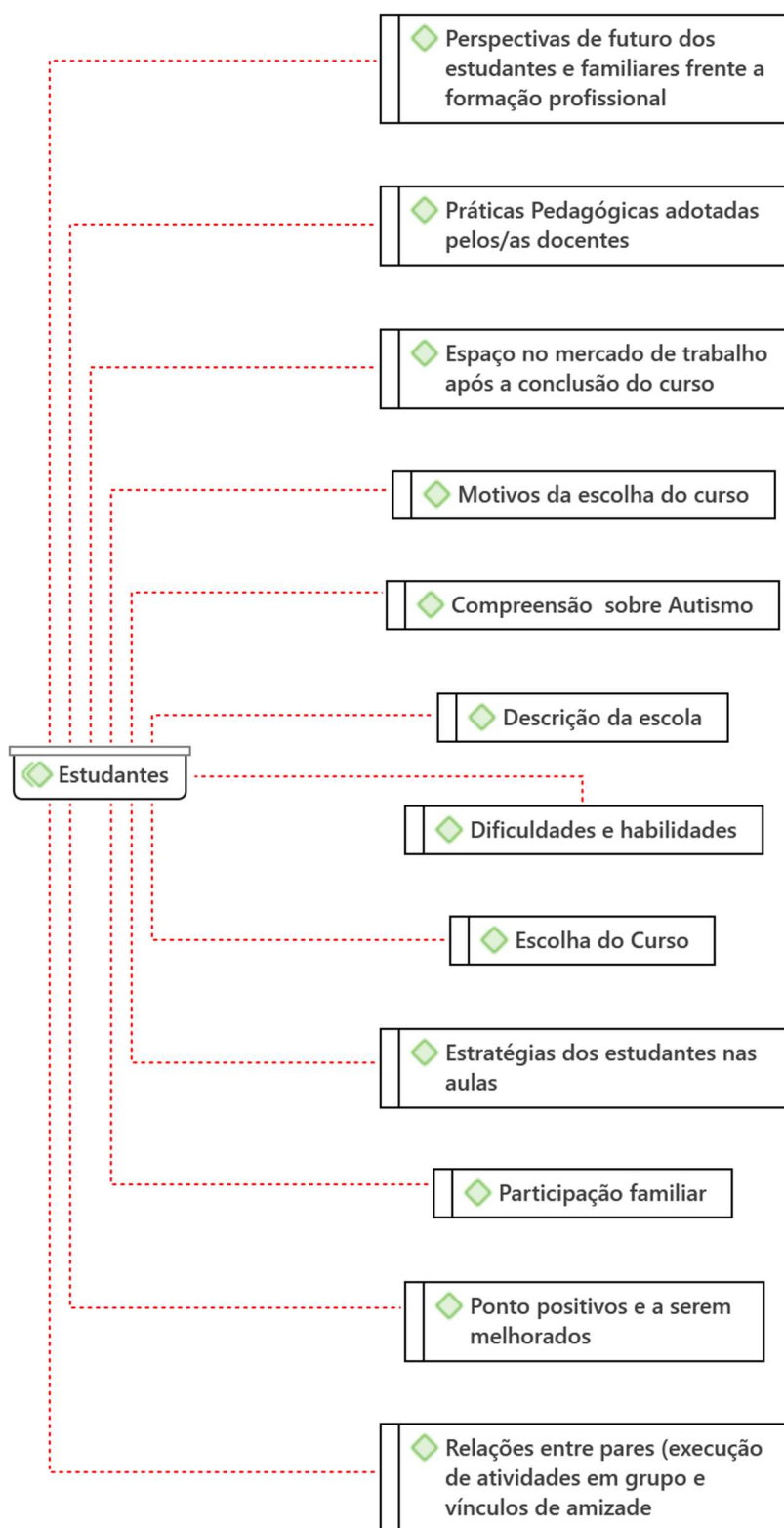
dificuldades e habilidades do próprio estudante, motivo da escolha do curso e expectativas quanto a sua formação profissional e entrada ao mundo do trabalho.

Essas categorias forneceram informações essenciais que ressaltam a importância da inclusão e do suporte adequado para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tanto no ambiente escolar quanto na transição para o mundo do trabalho. As análises e discussões realizadas nessas categorias buscaram aprofundar a compreensão do TEA, estimulando novas discussões e estudos.

O objetivo foi promover relacionamentos saudáveis entre os pares, desenvolver práticas pedagógicas eficazes por parte dos educadores, criar um ambiente escolar inclusivo e adaptado, identificar as dificuldades e habilidades específicas dos estudantes com TEA, compreender os motivos que influenciam a escolha do curso e estabelecer expectativas realistas em relação à formação profissional e à inserção no mercado de trabalho. Em resumo, a questão central é garantir que os estudantes com TEA recebam o apoio necessário para alcançar seu máximo potencial e se integrar plenamente na sociedade.

Desse modo, os pontos que foram levantados pelos estudantes poderão servir de subsídios para estudos posteriores e para a compreensão sobre a importância de se garantir o direito a escolarização com as adaptações e adequações necessárias (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Figura 1 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com Estudantes com TEA

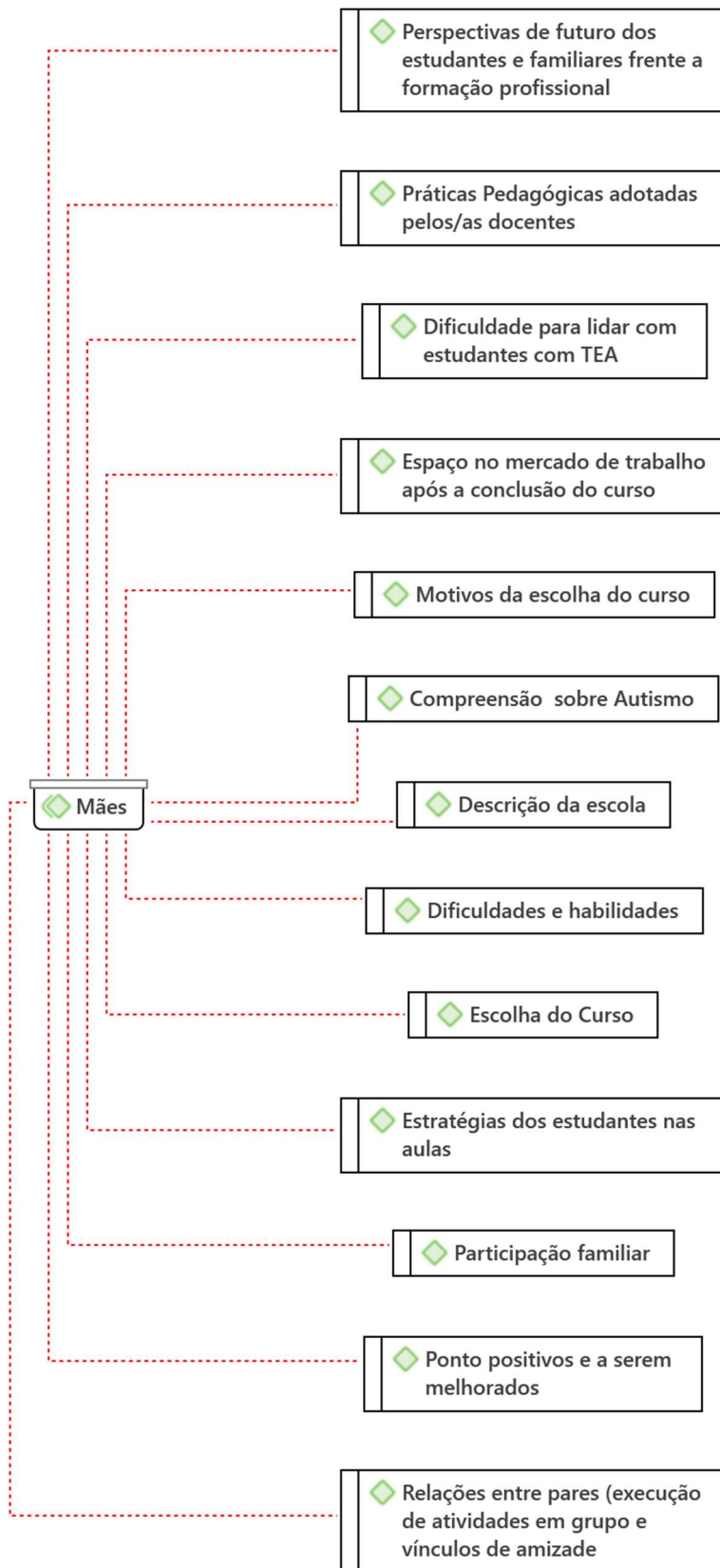


FONTE: Dados da pesquisa com base na seleção do software Atlas.Ti

Na Figura 2, é possível analisar que, para as mães dos estudantes, várias questões são levantadas em análise ao que se observa do filho e dos profissionais que o acompanham na escola (docentes e profissionais de apoio) frente a sua inclusão escolar e preparação para o mundo do trabalho.

O processo de inclusão escolar é um processo que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, possam participar plenamente do ambiente escolar e ter acesso ao ensino de qualidade (ASSIS, 2012; BATISTA, 2021). Quando se trata de estudantes com autismo, existem tanto pontos positivos, quanto pontos a serem melhorados em relação ao direito a escolarização.

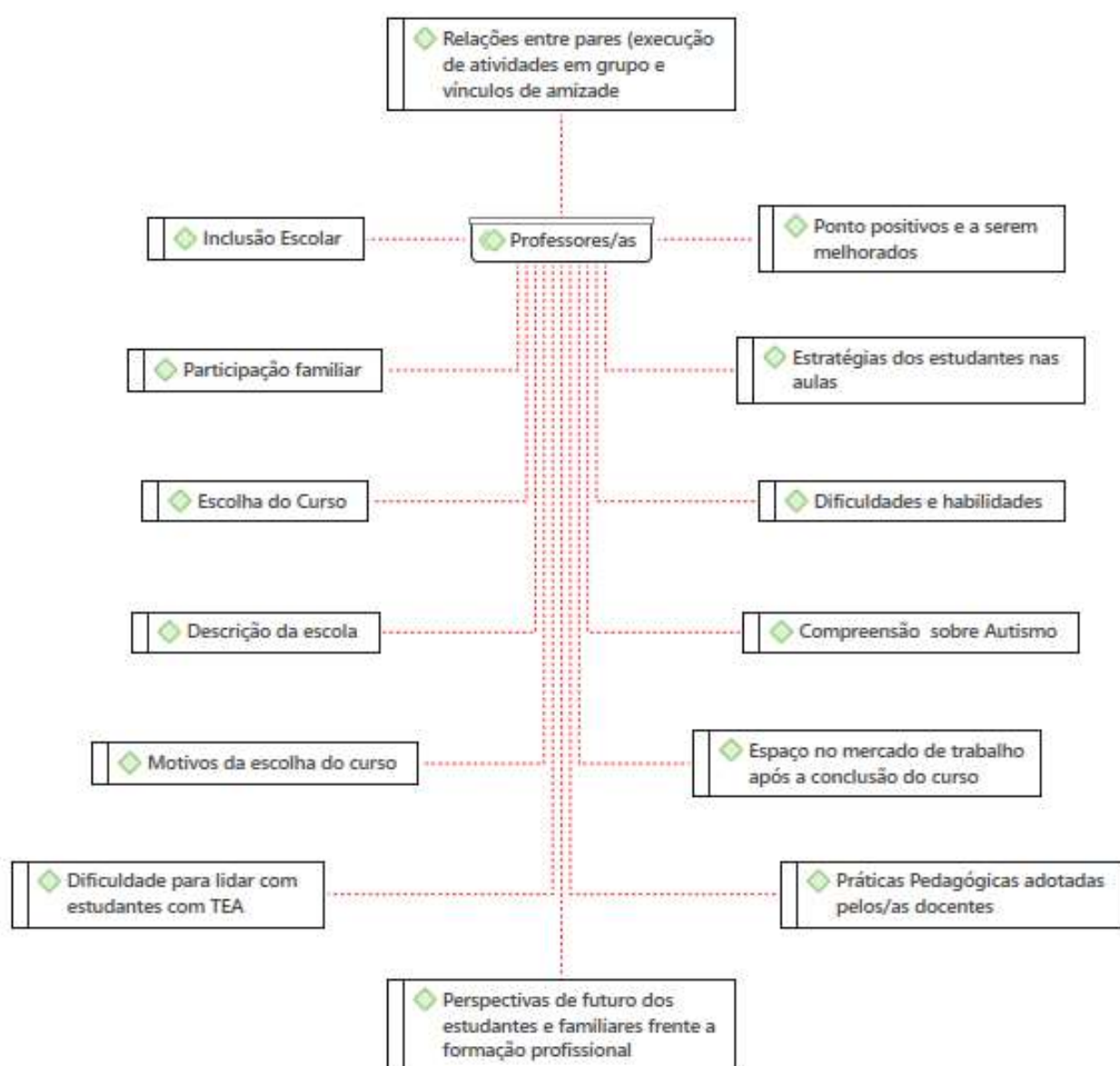
Figura 02 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com a família (mães)



FONTE: Dados da pesquisa com base na seleção do software Atlas.Ti

A Figura 03, elenca as categorias utilizadas para transcrições das entrevistas dos docentes, e por meio destas, podem ser observadas várias questões, dentre elas os pontos positivos e os desafios relacionados ao processo de escolarização e formação profissional de estudantes com TEA. Os docentes mencionam vários aspectos que também faziam parte das categorias utilizadas com os estudantes, mães e profissionais de apoio, mas que aqui foram separadas para que fosse mais facilmente ilustrado.

Figura 03 - Categorias elencadas nas transcrições das entrevistas com Docentes



FONTE: Dados da pesquisa com base na seleção do software Atlas.Ti

Ao levantar os pontos positivos do processo de inclusão escolar de estudantes com autismo e o relacioná-los com a oportunidade de interagir e aprender com seus pares, é possível perceber que o desenvolvimento das habilidades sociais desses estudantes em contexto escolar, está relacionada ao papel do docente ou do profissional de apoio escolar o auxílio nessa mediação (LOPES, 2018). Ao oportunizar a esses estudantes o acesso a recursos e suportes educacionais que podem ajudar a maximizar o potencial de aprendizagem, e deste modo criar a possibilidade de oferecer o apoio e as intervenções adequadas para o desenvolvimento das habilidades sociais, de comunicação e de autonomia deste estudante (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010; SONZA; VILARONGA.; MENDES, 2020).

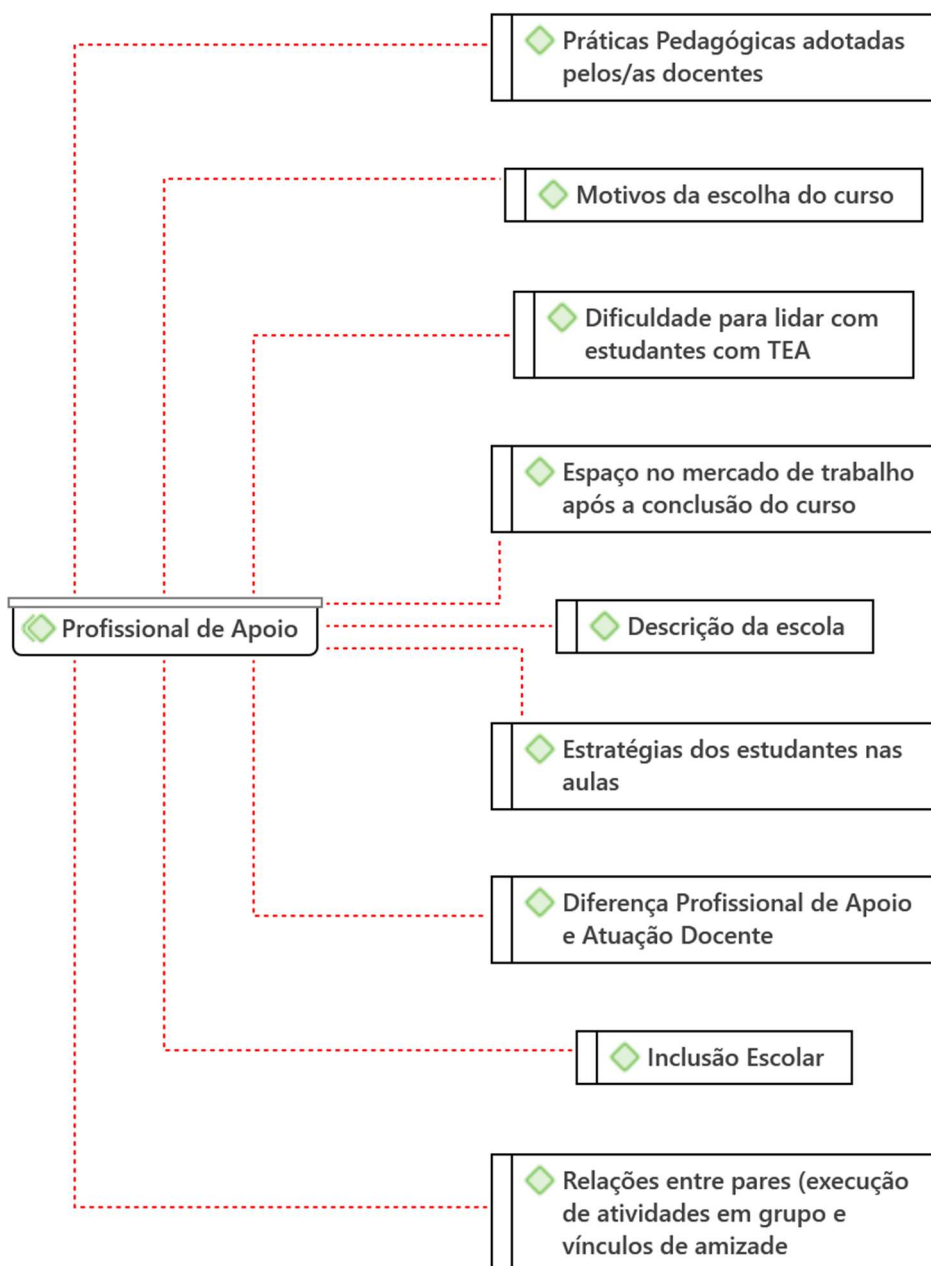
Existem vários desafios, e pontos a serem melhorados, associados ao direito à escolarização de estudantes com autismo, dentre estes, a necessidade de acompanhamento curricular e de ensino, e ao treinamento especializado para os professores e outros profissionais da escola que necessitam estar preparados para atender os estudantes com TEA (FALEIROS; LEHMAN, 2016; SOUZA; ANACHE, 2020). Isso por muitas vezes, é um processo que requer muito estudo, análise e dedicação para contemplar as especificidades de cada estudante com TEA e compreender de que forma o processo de ensino e aprendizagem se torna motivador. O direito a escolarização de estudantes com autismo deve assegurar que haja suporte e disposição adequada para atender às suas necessidades individuais.

É importante que escolas e professores, reconheçam as habilidades e dificuldades únicas dos estudantes com autismo, e trabalhem para fornecer um ambiente de aprendizagem que possibilite o seu desenvolvimento acadêmico, profissional e social (BEZERRA, 2018; CARLOU, 2014; MOUTA; NASCIMENTO, 2008). Por essa razão, questões como essas elencadas nas entrevistas com os docentes se tornam indispensáveis para a reflexão sobre o processo de escolarização de pessoas com autismo e a análise dos principais pontos de vista dos que participam desse processo de forma direta na mediação entre os saberes, nesse caso os docentes.

Na Figura 04, as profissionais de apoio responderam somente a algumas categorias, pois no período da entrevista possuíam ainda pouco tempo de experiência de atuação junto a estudantes com TEA. Na Figura 04, estão listados os eixos de categorias utilizados para a análise do discurso sobre o acompanhamento de

estudantes com autismo em sala de aula das suas profissionais de apoio escolar. De acordo com Lopes (2018), os profissionais de apoio escolar são importantes aliados na garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Por essa razão, os relatos trazidos por essas profissionais neste estudo podem auxiliar na compreensão sobre as mais diversas óticas dos profissionais que acompanham o processo de escolarização dos estudantes com TEA.

Figura 04 - Categorias elencadas nas transcrições Profissionais de Apoio



FONTE: Dados da pesquisa com base na seleção do software Atlas.Ti

Os profissionais de apoio escolar desempenham um papel fundamental na promoção do acesso, da permanência e do sucesso escolar dos estudantes, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência (LOPES; MENDES, 2021). Durante as entrevistas foram apresentadas questões referentes a práticas pedagógicas dos docentes, estratégias utilizadas para o acompanhamento dos estudantes em sala de aula, diferença da atuação da profissional de apoio e do docente quanto ao acompanhamento do estudante com TEA, entre outras.

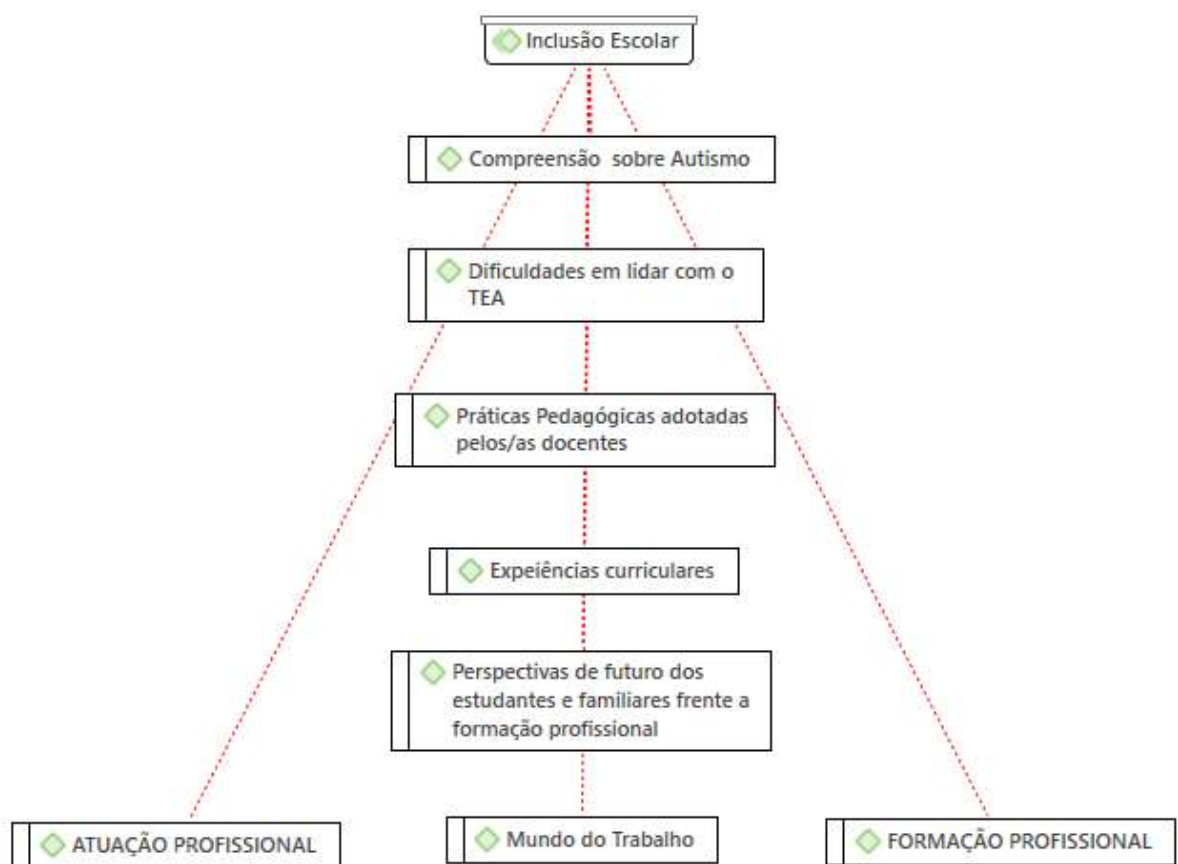
As profissionais possuíam menos de um mês de contratadas e eram graduandas em Pedagogia, por essa razão, algumas das perguntas realizadas durante a entrevistas não foram aprofundadas devido ao fato de ainda estarem conhecendo os estudantes com TEA, a relação deles com os colegas de sala de aula, professores, com conteúdos e com o espaço escolar como um todo. No entanto as informações dessas profissionais são valiosas para que possam ser discutidos dispositivos importantes sobre a importância de um acompanhamento especializado em sala de aula.

É importante que tanto os professores quanto os profissionais de apoio que acompanham os estudantes conheçam as diversas estratégias de ensino para alunos com autismo. Para que, dessa forma, sejam capazes de adaptar suas práticas pedagógicas e atendimentos, de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Além disso, a colaboração com outros profissionais, como terapeutas e pais, pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem que promova o sucesso dos alunos com autismo.

Na Figura 05, estão ilustradas as categorias temáticas que nortearam a pesquisa com todos os participantes, dentre estas, a categoria temática “Inclusão Escolar”, relacionada a duas subcategorias, uma voltada à “compreensão sobre o autismo”, com relatos sobre as experiências curriculares e outra sobre as “dificuldades para lidar com o TEA”, as quais foram vivenciadas pelos entrevistados. Na categoria temática “Formação Profissional” foram encontrados nos relatos “perspectivas de futuro dos estudantes” e “práticas pedagógicas adotadas pelos/as docentes”. Quanto às vivências tidas durante a formação inicial docente e dos seus estudantes, constam relatos sobre o impacto da formação inicial. Por fim, na categoria temática “Atuação Profissional”, foram vinculados os relatos voltados para a atuação dos docentes e

profissionais de apoio na articulação para a formação dos estudantes com TEA para o mundo do trabalho. É válido pontuar que outros temas emergiram da etapa de entrevistas, contudo, optou-se por trazer para os resultados e discussão apenas os temas apontados com maior frequência entre os participantes, conforme orienta Bardin (2016).

Figura 05 - Categorias de pontos comuns elencados nas transcrições das entrevistas com os/as participantes



FONTE: Dados da pesquisa com base na seleção do software Atlas.Ti

O acompanhamento de adolescentes com TEA na escola requer uma abordagem individualizada, comunicação efetiva, apoio aos professores, um ambiente estruturado e inclusão social (CARDOSO; OLIVEIRA, 2021). Com essas estratégias, é possível criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, incluindo aqueles com autismo (FRAZÃO, 2019). Dessa forma conhecer as suas necessidades individuais, preferências sensoriais, estratégias de comunicação e

desafios comportamentais auxilia a escola/ professores a adaptarem o ambiente e as atividades para atender às necessidades de cada estudante, e por essa razão o fortalecimento dessa tríade é fundamental (ARANTES; NAMO, 2012; CANÁRIO, 2009; CARTER; MCGOLDRICK, 1995).

Diante das categorias utilizadas para analisar o que foi mencionado durante as entrevistas com as mães dos estudantes que apresentam eixos semelhantes ao que foi perguntado aos professores foi possível observar que existem divergências entre opiniões ao interrelacionar as respostas das mães com os docentes, no qual em alguns momentos é possível observar por meio dos relatos que existem dificuldade na comunicação entre escola e família. Para Mendes; Silva e Pletsh (2011), as escolas devem garantir o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com TEA, além de oferecer a eles recursos pedagógicos e tecnológicos que possam ajudá-los no processo de aprendizagem.

Outro ponto está relacionado a perspectiva de futuro das mães para seus filhos, a escolha do curso, as dificuldades e potencialidades percebidas por elas, a sua compreensão sobre o autismo e a participação delas no processo de escolarização dos filhos, entre outras. As mães mencionaram todo o percurso desde o nascimento, do diagnóstico de TEA e o processo de escolarização dos filhos. Momentos que por muitas vezes elas relatavam como a busca pela felicidade e desenvolvimento dos filhos em meio a alternativas e possibilidades que elas desconheciam inicialmente.

Conforme mencionado, a legislação brasileira, garante o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com TEA, além de oferecer a eles recursos pedagógicos e tecnológicos que possam ajudá-los no processo de aprendizagem (BRASIL, 2011, 2012, 2015). Cabe destacar que o processo de inclusão de estudantes com TEA na escola regular não é uma tarefa fácil e requer a atuação conjunta de professores, especialistas em educação especial, familiares e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (GOMES; MENDES, 2010; VASCONCELOS, 2021). É fundamental que haja uma formação adequada dos professores e a disponibilização de recursos e apoio pedagógico para garantir que o estudante com TEA possa se desenvolver plenamente durante o seu percurso escolar.

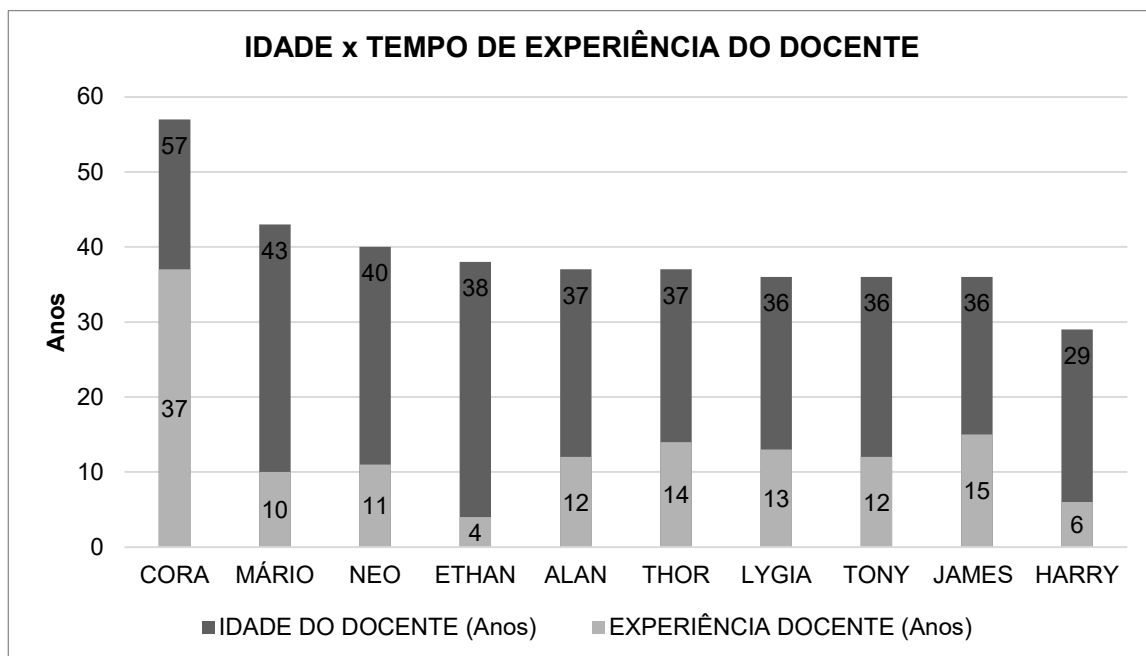
Os professores precisam ser capazes de reconhecer as necessidades e habilidades individuais de cada estudante, e adaptar suas práticas pedagógicas para

atender às diferentes necessidades de aprendizagem. No entanto precisam ter conhecimentos e habilidades específicas para trabalhar com alunos com deficiências, TEA, dislexia, déficit de atenção, entre outras condições que podem afetar o desempenho escolar (SCHMIDT et al., 2016).

Além da formação e capacitação docente o tempo de experiência em sala de aula pode possibilitar uma melhor compreensão sobre a diversidade que permeia o espaço escolar. Apesar da inclusão escolar envolver características relacionadas a formação e capacitações, outras questões também precisam ser levadas em consideração. Para Oliveira e Vieira (2012), Schmidt et al. (2016) e Rodrigues (2018), a sensibilização e conscientização dos professores sobre a importância da inclusão e sobre questões sociais e culturais que contemplam a diversidade que faz parte do espaço escolar pode afetar o desempenho e a participação dos alunos na escola.

Na Figura 06, pode ser observado o comparativo de tempo de idade e tempo de experiência docente que permite uma maior reflexão sobre os aspectos formativos e da prática pedagógica.

Figura 06 - Idade e tempo de experiência docente



FONTE: Autoria própria com base em entrevista semiestruturada dos participantes (2022)

O tempo de experiência e vivências docentes parecem fazer a diferença em relação à atuação docente em sala de aula, principalmente em se tratando do

acompanhamento a estudantes com TEA. Ao passo que os docentes com maior tempo de experiência se sentem mais seguros quanto ao planejamento de suas aulas e atuação com estudantes neurotípicos, mencionam a dificuldade em adequar materiais, de acordo com a especificidades dos estudantes, de modo a contemplar a turma. Os professores com menor tempo de experiência, muitas vezes, procuram inovar em suas práticas docentes, mas recaem no medo de falhar que vai sendo consolidada ao longo dos anos.

Em geral, professores de disciplinas técnicas não possuem formação em licenciatura e a realização desta formação ocorre de forma complementar durante o processo de atuação. Por essa razão, alguns professores relatam a dificuldade em realizar planejamento pedagógico e alinhá-lo às especificidades dos estudantes neuro divergentes ou com alguma deficiência.

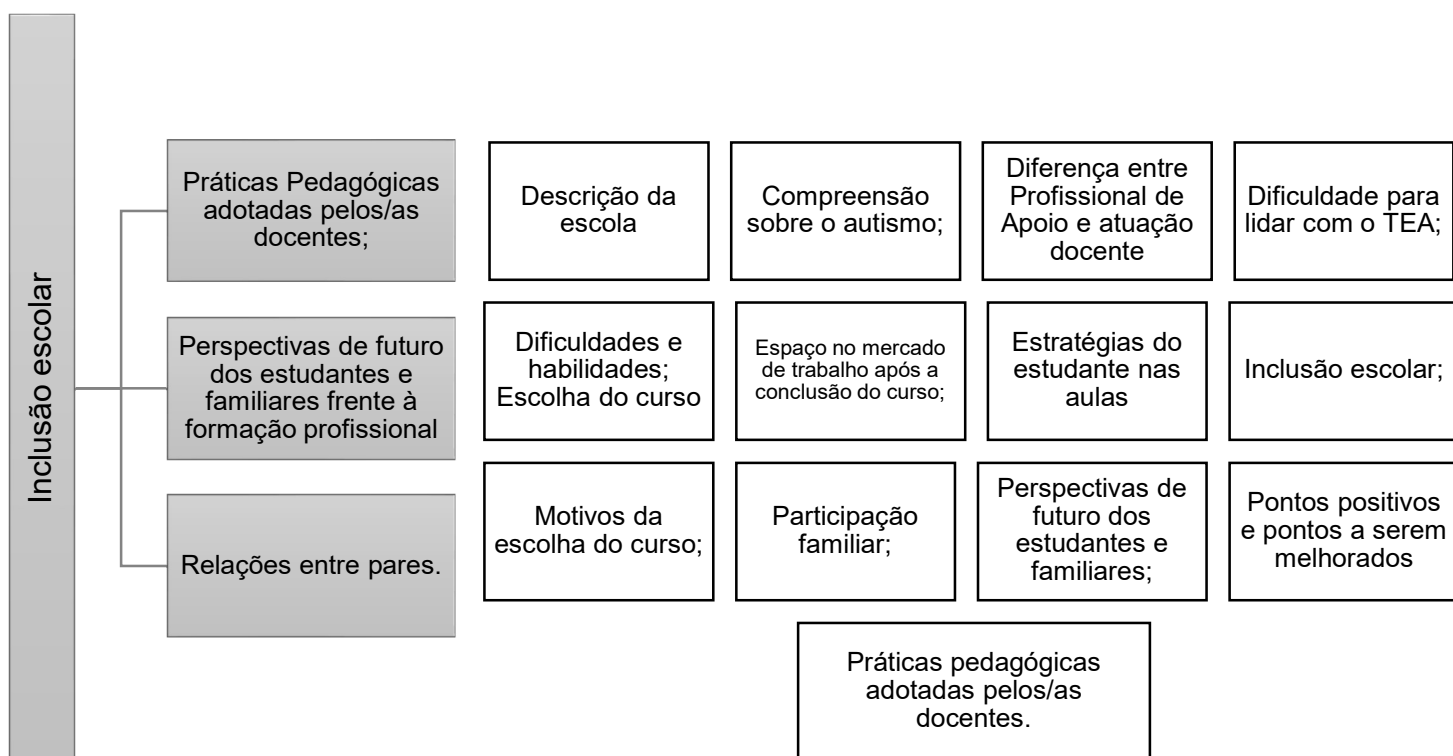
A realização de formação ou capacitação na área de inclusão escolar pode ser demarcada por questões que necessitam de uma análise minuciosa sobre a forma com a qual está vem sendo oferecida ou percebida pelo docente e a comunidade escolar. A percepção equivocada ou a falta de formação adequada dificultam o atendimento às necessidades especiais de estudantes na escola, por essa razão, é importante seja oferecida uma formação que possibilite aos docentes uma compreensão de possibilidades pedagógicas de forma teórica e prática por meio de um suporte de uma formação que não distancie as possibilidades metodológicas do que é possível ser subsidiado na prática.

4.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Neste estudo ficou evidenciado que ao investigar o panorama da formação na educação profissional de estudantes com TEA no IFBA é possível compreender como este cenário vem sendo consolidado e buscar alternativas que funcionem de forma efetiva para que a escolarização de estudantes com autismo seja refletida a fim de trazer adaptações e adequações necessárias para que esse processo ocorra de forma efetiva e não meramente para cumprir aspectos legais (BRASIL, 2008; 2012; 2015). Dessa forma, tanto docentes e profissionais de apoio escolar, quanto os estudantes com autismo e suas mães evidenciam sobre diferentes pontos de vista as práticas e

experiências vivenciadas que podem subsidiar a reflexão para novas possibilidades diante das lacunas observadas.

Figura 07 – Critérios e subcategorias utilizadas na pesquisa



FONTE: Elaboração própria com base nos critérios e subcategorias da pesquisa

A Figura 07, apresenta as categorias e subcategorias utilizadas como eixo central da análise dos dados neste estudo. A pesquisa sobre o processo de inclusão escolar aborda diversas categorias e subcategorias que permitem uma análise detalhada dos principais pontos relacionados à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses critérios englobam áreas como a descrição da escola, compreensão sobre o autismo, diferença entre o papel do profissional de apoio e a atuação docente, desafios enfrentados pelas escolas no lidar com o TEA, dificuldades e habilidades dos alunos com TEA, escolha do curso relacionado à inclusão, espaço

no mercado de trabalho após a conclusão do curso, estratégias utilizadas pelos estudantes com TEA nas aulas, inclusão escolar, medidas adotadas pela escola para promover a inclusão, entre outros.

Na figura 07, a categoria "Descrição da escola" permite compreender o contexto em que a inclusão ocorre, considerando características institucionais, recursos disponíveis e políticas inclusivas. A compreensão do autismo examina o conhecimento dos profissionais da escola sobre o TEA, assim como a utilização de estratégias adequadas de ensino e suporte para atender às necessidades específicas dos alunos.

A distinção entre o papel do profissional de apoio e a atuação docente é essencial para compreender a dinâmica colaborativa entre eles, bem como a integração de suas ações nas práticas pedagógicas. Os desafios enfrentados pelas escolas ao lidar com o TEA são identificados, juntamente com as medidas adotadas para superar essas dificuldades, incluindo a capacitação e o suporte oferecidos aos profissionais.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA são investigadas em diferentes áreas, como comunicação, interação social e comportamento, ao mesmo tempo em que são identificadas as habilidades e potencialidades desses alunos. São analisadas estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dessas habilidades e superar as dificuldades encontradas.

A escolha do curso relacionado à inclusão é considerada, avaliando as motivações e interesses dos estudantes, suas expectativas em relação à área de atuação e seu conhecimento prévio sobre o autismo e a inclusão. As oportunidades de trabalho no mercado após a conclusão do curso são exploradas, bem como as demandas e perspectivas de carreira nessa área.

As estratégias adotadas pelos estudantes com TEA durante as aulas são investigadas, abrangendo suas abordagens de aprendizagem, uso de recursos adicionais e colaboração com professores e colegas para otimizar sua participação e aprendizado. A inclusão escolar é um elemento central, onde são analisadas as medidas adotadas pela escola para promover a inclusão de alunos com TEA, desde a acessibilidade física e digital até a colaboração entre os diversos envolvidos (professores, profissionais de apoio e famílias) para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Ao considerar todas essas categorias e subcategorias, espera-se obter uma visão abrangente do processo de inclusão escolar de alunos com TEA, identificando pontos fortes, desafios e áreas que requerem melhorias. Essas informações podem orientar a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e políticas inclusivas mais abrangentes, contribuindo para uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos.

Quando se trata de estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo, a dificuldade que os docentes possuem em relação a realizar adaptações e adequações pedagógicas podem ficar ainda mais destacadas, principalmente diante da dificuldade de se obter feedback por parte dos estudantes (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; KUBASKI, 2014; SCHMIDT et al., 2016). Nesse contexto, foi possível analisar questões referentes à idade e o tempo de experiência docente que são elementos que interferem e/ou contribuem em sua atuação pedagógica e na sua percepção sobre educação inclusiva.

De acordo com as respostas dos docentes, 60% deles recebeu formação na área da Educação Especial, entretanto, mesmo assim afirmam terem dificuldade para adaptar e adequar as aulas e materiais aos estudantes com autismo. Por outro lado, os outros 40% relatam que não receberam formação para atuar com o processo de inclusão escolar e se sentem apreensivos ao se depararem com estudantes com autismo em sala de aula. Ambos os grupos mencionam que haveria necessidade de uma formação mais aprofundada e acurada para que consigam desenvolver um bom trabalho em sala de aula, pois muitas vezes se deparam com situações que não conseguem mediar ou compreender como agir.

Questões referentes à falta de capacitação ou da formação não aprofundada gera uma maior dificuldade por parte dos docentes em lidar com os desafios que podem ser experienciados em contexto escolar no acompanhamento de estudantes com autismo (CURY, 2016; GIARDINETTO; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013; GOMES; MENDES, 2010). Dos dez docentes, sete sinalizam terem dificuldade em lidar com as especificidades apresentadas pelos estudantes com TEA e apenas três mencionam que estão mais habituados e vinculados aos estudantes, o que facilita a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É perceptível que essa dificuldade impacta diretamente na forma com a qual as aulas são pensadas e direcionadas. Diante das necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes

com TEA, alguns docentes temem não conseguir cumprir com seu papel de ensinar de forma assertiva e percebem que seria necessário conhecer o seu estudante e os motivos que o fazem estar na educação profissional.

Ao observar as respostas apresentadas no Quadro 07, é possível inferir que os docentes não se sentem seguros em relação a sua formação para atuar com estudantes com deficiência. Enquanto alguns mencionaram que os cursos de formação são muito escassos ou raros na instituição, outros ponderam que, devido ao fato de não serem de realização obrigatória, optam por não participarem dos mesmos. Entretanto, outros docentes afirmam que a formação se torna incipiente devido serem de curta duração e/ou realizadas em caráter de palestra, não havendo assim aprofundamento no que necessitam discutir sobre o atendimento aos estudantes. Neste sentido, a maioria dos docentes entrevistados afirma também que sabe que cada estudante possui as suas peculiaridades e individualidades, ainda que diante de um mesmo diagnóstico. Além disso, os docentes revelaram dificuldade em lidar com algumas questões comportamentais do TEA.

Quadro 07 - Formação docente para o processo de inclusão escolar

CORA: “Sim, a instituição tem feito a cada ano, e principalmente, quando chega novos estudantes. Assim o curso aparece e aí a inscrição fica aberta e a gente resolve se vai fazer. A instituição não obriga você a fazer um curso de formação”

HARRY: “Sim, mas eventualmente o IFBA nos permite alguma formação rápida de curta, curtíssima duração, envolvendo autismo deficiência intelectual e outros tipos de necessidades específicas”

ALAN: “Não, eu já participei de algumas palestras, eu não encaixaria muito bem como uma formação pedagógica de fato, mas pelo fato de eu ter uma filha com autismo, principalmente no início do diagnóstico dela”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

As informações fornecidas pelos docentes James, Cora e Mário e pelas profissionais de apoio Carolina e Beatriz possibilitam observar, com maior clareza, quais são as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula por esses profissionais para lidar com as singularidades do TEA. Alguns docentes mencionam a

dificuldade de ministrar aula para o estudante e a turma, chegando um deles a mencionar que “Eu sinto como se tivesse dois universos separados, e eu não consigo integrar”, conforme citado no Quadro 08. Outra docente menciona a solidão e as dificuldades em sua atuação, dando a entender que ela não se sente apoiada e articulada com outros profissionais no processo de inclusão escolar. Outro professor menciona que não tem dificuldade, no entanto, relata as dificuldades mediante a ausência de uma estrutura de acompanhamento. Provavelmente, essa fala esteja alinhada ao fato de que, quando as entrevistas iniciaram, as profissionais de apoio ainda não tinham iniciado as atividades com os estudantes em sala de aula, que estavam sem acompanhamento nestas aulas, fato complicador que pode ser encontrado em alguns relatos.

Quadro 08 - Dificuldades dos docentes e profissionais de apoio em atuar com estudantes com TEA

JAMES: “Eu enfrento dificuldades, principalmente dificuldade de ministrar aula para eles e para turma. Porque eu não consigo focar em ambos ao mesmo tempo [...]. Eu sinto como se tivesse dois universos separados, e eu não consigo integrar”

CORA: “A minha dificuldade hoje é solidão, a gente está sentindo só. A gente fica atrás das pessoas para nos ajudar. Então é dificuldade a gente sente se sentir sozinho”.

MÁRIO: “Eu não tenho dificuldade em lidar, o que falta, eu acho, é de uma estrutura mais completa que acompanha esse aluno. Quando ele tá comigo é fácil para conduzir as coisas, para fazer com que ele faça as coisas. É um momento que para mim também de aprendizado”.

CAROLINA: “Sim, apesar das poucas semanas sim, a gente tem dificuldades ainda, principalmente porque o aluno que eu acompanho é recém não-verbal. Então assim tem dificuldade de formação ou de expressar na fala oral o que ele deseja, o que ele quer por exemplo, o que ele não quer”.

BEATRIZ: “A minha maior dificuldade está sendo em fazer ele entender que tem horários a cumprir, que a gente precisa seguir direitinho o compromisso, que o professor está dedicando o tempo dele aquilo, e ele também precisa descansar. E aí é um trabalho de construção”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

As dificuldades relatadas pelos docentes trazem a reflexão de uma questão crucial. Será que os docentes conhecem de que forma foi realizada a escolha do curso dos estudantes com TEA? Diante dessa pergunta, quatro docentes mencionaram que acreditavam ter sido uma escolha realizada pela família, pois a família geralmente opina pela escolha de curso dos adolescentes e assim acreditam que, no caso dos adolescentes com TEA, essa decisão seja ainda mais predominantemente da família. Os outros seis docentes afirmaram ter sido uma escolha dos próprios estudantes, pois acreditam que por questões relacionadas ao hiperfoco eles não cursariam algo que não estivesse dentro da sua zona de interesse.

Com relação aos motivos que levaram os estudantes a escolher o curso, as opiniões dos docentes ficam divididas entre se tratar de uma escolha da família ou dos próprios estudantes (Quadro 09). As mães enfatizam, conforme pode ser observado no Quadro 10, que a escolha do curso foi pautada no interesse que os estudantes apresentavam em utilizar o computador em momentos de lazer e a opinião das docentes que os acompanhavam no Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 09 - Motivos que levam os estudantes a escolher o curso na opinião dos docentes

HARRY: “Uma coisa que acontece de forma generalizada, tanto dos alunos neurotípicos, quanto com os alunos com TEA. É tipo, eu gosto de mexer com computador, gosto de usar computador, vou fazer computação. O que quando chega na realidade completamente diferente porque você tem que ter um conhecimento muito maior de matemática”.

LYGIA: “Eu acho que ele faz informática pelo fato de ele gostar. Eu sempre vejo ele muito com o computador, e tal. Eu acredito que tenha sido o interesse por conta disso, acredito eu. Esse interesse por tecnologia pelo uso do computador ali”.

JAMES: “Eu acho que é uma questão mais familiar, a família escolhe o curso. Não é ele, eu acho que elas pensam assim: ah ele gosta de computador, bora fazer informática. Eu acho que pensa assim”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Quadro 10 - Motivos que levam os estudantes a escolher o curso na opinião das mães

ADÉLIA: “A gente estava procurando na escola federal, e o curso que mais se encaixava com ele, porque ele é, vamos dizer, ligado na eletricidade. Ele gosta de celular, de computador e a gente sempre teve computador em casa. Então ele sempre mexeu, falei vamos fazer uma coisa que ele gosta. Eu sei que edificações é muito difícil, e na época assim ele não pensava, mas quando eu falei informática, aí ele disse: " tá eu quero fazer informática". Então foi por isso, por causa mesmo da tecnologia que a resposta é rápida também, mais rápida do que está escrevendo é estar digitando”.

CECÍLIA: “O que motivou é por causa da tecnologia, a gente imaginou assim, porque assim, lá no AEE, ele fazia as atividades propostas, aí professora dizia, “Willian” depois que terminar tu escolhe qual o joguinho você quer jogar. Aí então ele motivava isso, ele fazia as atividades, não era porque era comprado, mas porque tinha aquilo lá no final, ele adorava o computador da sala do AEE”

RACHEL: “Na verdade assim, desde que ele era pequeno, ele sempre gostou muito de computador. Sempre chamou muita atenção dele, computador e internet. É tanto que ele aprendeu a mexer em tudo sozinho, no computador, no celular, na televisão. E aí eu conversando com a professora do AEE do oitavo ano, aí ela falou que lá no IFBA era bom, que era para ele fazer informática que ele gostava muito quando chegava na sala do AEE e ele sempre queria mexer no computador”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Outra questão relevante, também relata pelos docentes, refere-se às relações entre os estudantes com TEA e seus colegas de turma. No autismo, a relação entre pares pode ser prejudicada diante das especificidades apresentadas pelo indivíduo. Deste modo, durante o processo de escolarização essa dificuldade pode ficar bem evidente, principalmente quando não são mediadas de forma adequada, ocasionando *bullying* e segregação entre os colegas de sala de aula impedindo a pessoa com TEA de realizar trabalhos em grupo, por exemplo.

De acordo com a percepção dos docentes, ao observarem durante as suas aulas essas relações com a turma, 70% acreditam que existe vínculo com os colegas e 30% não percebem a existência de vínculo, mencionando ainda que, provavelmente, o contexto de pandemia, ocasionado pela COVID-19, tenha dificultado esse processo, pois os estudantes com TEA tiveram que se readaptar aos colegas e às atividades

presenciais. O Quadro 11 apresenta alguns trechos das respostas dos docentes. A falta de estabelecimento de relações sociais que podem ser observadas entre colegas de sala também pode dificultar posteriormente as relações estabelecidas em ambiente escolar para desenvolvimento de atividades em grupo e posteriormente em atividades de estágio curricular devido à dificuldade de interação com outras pessoas.

Quadro 11 - Relações entre pares

MÁRIO: “Nesse último ano desse estudante eu estou sentindo ele um pouquinho distante da turma, e a turma também distante dele, porque teve todo esse período de pandemia, basicamente dois anos. Eles ficaram distantes, então eu acho que quebrou aquele vínculo que ele tinha com os colegas”.

ETHAN: “Os colegas respeitam ele, mas ele tem pouca interação com os estudantes, chega fica ali no cantinho dele. Mais uma coisa que me chamou muita atenção foi nos seminários, ele tinha uma relação muito boa. Então querendo ou não, tinha uma interação”.

HARRY: “Eles têm uma relação de muito carinho, de muito respeito, de um entendimento das dificuldades de um ao outro, isso é bastante importante [...] não teve nenhuma situação aqui de preconceito, de desrespeito. Acho que isso perpassa por esse trabalho de conscientização que é feito ao início de todo ano e frequentemente tanto pelo NAPNE, pela COTEP e pelos docentes como um todo”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Com relação à expectativa dos participantes da pesquisa (docentes, profissionais de apoio, estudantes e familiares) sobre acreditarem na existência de espaço no mercado de trabalho para os estudantes com TEA após a conclusão do curso de formação, cinco docentes, um profissional de apoio, duas mães e dois estudantes com TEA afirmam que acreditam na possibilidade de ingresso no mercado de trabalho; um docente, uma profissional de apoio e uma mãe acreditam que não há espaço para eles no mercado de trabalho e, por fim, quatro docentes e um estudante com TEA mencionam que existe possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, entretanto, muitas coisas ainda requerem atenção para que seja possível que estes ingressem para trabalhar dentro da sua área de formação.

As reflexões sobre o processo de ingresso no mundo do trabalho de jovens com autismo foram analisadas nessa pesquisa por meio da reflexão do que

mencionam docentes (Quadro 12), profissionais de apoio (Quadro 13), e os próprios estudantes (Quadro 14). De acordo com o que está presente na literatura, embora existam vagas disponíveis para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, essas ainda não são acessadas devido a uma série de barreiras que limitam esse ingresso.

Quadro 12 - Ingresso dos estudantes com TEA no mercado de trabalho após a formação.

ETHAN: “Sim, acredito muito! Esses estudantes são muito inteligentes. Quando a gente explora algo que ele gosta, e quando tenta assimilar os conteúdos que a gente vem ministrando em sala de aula para ele se torna muito gratificante e mais interessante a disciplina”.

JAMES: “Não, infelizmente não. O mercado de trabalho é cruel, o mercado de trabalho como eu te disse quer um padrão”.

CORA: “Da forma como a gente está colocando hoje, falando do ponto de vista da cidade, eu não tenho certeza que tem lugar para essas pessoas não. Então o lugar do espaço de trabalho está na legislação, isso aí a gente sabe que tem”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Quadro 13 - Profissionais de apoio e a sua participação na inclusão de estudantes com TEA

CAROLINA: “Eu vejo agora também que essa inclusão, ela não só parte do profissional de apoio, do aluno, e da família. Mas também da escola em si, e da turma. A turma na qual o autista está inserido é de suma importância, porque a sala do aluno que eu acompanho dá todo o suporte. Os colegas mesmo vêm perguntar o que a gente pode fazer para falar com ele, para conversar e para interagir”.

BEATRIZ: “Eu acho que a primeira inclusão dele, é na relação social com os colegas. A gente como profissional de apoio está ali para falar com os colegas que eles podem sim chamar ele para socializar que tá tudo bem, que não precisa ter receio, e é um adolescente como todos os outros adolescentes aqui. E aí esse primeiro processo de inclusão é muito importante para a profissionalização dele porque se ele sentir que ele pode socializar, neste âmbito escolar, ele vai conseguir socializar melhor no âmbito profissional também”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Quadro 14 - Expectativas dos estudantes com TEA sobre a sua formação profissional.

WILLIAN: “Como eu sou autista, se eu continuar no curso técnico em informática, aí eu posso eu posso ser um grande técnico de informática. Assim em formatar computadores, eu posso arrumar alguma coisa assim né”.

HAMILTON: “Não, peraí um pouquinho. Eu acho que pode ser, uma pessoa autista costuma ser técnico profissional nos cursos profissionalizantes. É importante porque ele consiga entender em várias coisas”.

LUAN: *não respondeu.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

É possível observar, de acordo com as informações contidas nos Quadros 12, 13 e 14, que as expectativas sobre o ingresso no mundo do trabalho são divergentes em relação aos docentes, profissionais de apoio e estudantes. Enquanto docentes ponderam sobre essa inserção no mundo do trabalho, as profissionais de apoio ponderam sobre as habilidades que estão sendo construídas em sala de aula e na escola como um todo que pode favorecer esse ingresso. Por outro lado, os estudantes ainda não possuem clareza sobre as possibilidades de atuação em sua área de formação em informática.

No Quadro 15, são apresentadas falas sobre os planos de futuro dos estudantes com TEA. É possível verificar, pela fala de Willian, que ele ainda não possui uma construção de sua identidade relacionada ao desenvolvimento psicossocial da sua fase de jovem, pois ainda utiliza sua fala para expressar a expectativa de realizar seus sonhos e projetos “quando crescer”, uma fala que é bem evidenciada na infância e pré-adolescência. Hamilton e Luan possuem uma construção mais articulada em relação à sua faixa etária alinhada a perspectiva de futuro

Quadro 15 - Planos e expectativas de futuro dos estudantes com TEA

HAMILTON: “O meu plano, eu costumava a estagiar no IFBA. Eu vou estagiar no DEPEN, porque é um sonho do futuro para completar o meu estudo eu vou estagiar. Estagiar quer dizer trabalhar”.

WILLIAN: “É eu poder assim trabalhar quando eu tiver na fase adulta. Eu arrumar algum emprego, algum trabalho assim para mim trabalhar, ou então eu posso trabalhar para mim mesmo se eu não quiser algum emprego no mercado de trabalho [...]. Também acho que meu sonho é ser repórter quando eu crescer, quando eu tiver adulto. Aí eu tô querendo fazer uma faculdade de jornalismo para no futuro eu ser um grande repórter para fazer entrevistas com as pessoas é o meu sonho desde pequeno. Eu tenho esse sonho de ser repórter, e eu vou conseguir vou conseguir, vou conseguir e vou conseguir! E vou chegar lá!”.

LUAN: Quando eu terminar o IFBA quero fazer tarefa a Universidade. Quero falar mais uma coisa, ouvir música IZA - Let Me Be The One.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

Com relação ao desenvolvimento social e escolar dos estudantes com TEA em relação à sua faixa etária, o Quadro 16 traz o ponto de vista de suas mães em relação ao mesmo.

Quadro 16 - Desenvolvimento social e escolar dos estudantes com TEA de acordo com sua faixa etária na visão das suas mães

ADÉLIA: “O “Hamilton”, às vezes tem um retrocesso, não sei se é a palavra certa. Ele se encaixa conforme o ambiente que ele está. Se ele está no ambiente de adulto, ele se comporta como um adulto. Ele faz um personagem, eu brinco com ele, que ele faz um personagem que eu até desconheço, que tem hora que ele está muito adulto. Conversa e pega na mão das pessoas. E quando está em casa, ele é uma criança, assisti desenhos infantil e só gosta de desenhos infantis. Então na escola ele se comporta como se ele tivesse a idade dele mesmo, tipo vinte anos. Ele está todo adulto, quer namorar, quer dirigir.”

CECÍLIA: “Tipo se ele é maduro ou se ele é infantil ainda? Eu acho que o “Willian” está maduro, aliás ele sempre foi uma cabecinha boa. Até que a “Adélia” diz que a mente do “Willian” é adulta. Porque eu sempre vivi com ele sozinha. Então o “Willian”

sempre compreendeu quando eu não tinha dinheiro para comprar alguma coisa. O “Willian” nunca deu birra”.

RACHEL: “Eu acho que ele estaria entrando na área na pré-adolescência, isso fazendo um comparativo com o meu filho mais novo que está com 12 anos, e assim agora que ele está tendo um comportamento mais assim, que eu percebo que ele observa mais o ambiente e está tentando se impor. Tentando acho que os gostos e as vontades dele prevaleçam mais do que as minhas”.

FONTE: Entrevista de pesquisa.

As Figuras de 07 a 10 apresentam, respectivamente, os gráficos de nuvem gerados por meio do ATLAS.TI com palavras geradas a partir da análise do discurso das profissionais de apoio, dos estudantes, das mães e dos docentes.

Na visão das profissionais de apoio escolar (Figura 07), o processo de inclusão de estudantes com autismo nos espaços do ensino regular, é uma tarefa desafiadora, mas, ao mesmo tempo, extremamente importante e enriquecedora para todos os envolvidos. De acordo com alguns estudos (LOPES, 2018; LOPES e MENDES, 2021;) essas profissionais geralmente trabalham em colaboração com os professores e outros profissionais da escola para garantir que os alunos com autismo tenham acesso igualitário ao ensino e possam participar plenamente das atividades escolares.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas profissionais de apoio escolar é a falta de capacitação e formação específica para lidar com estudantes com autismo (LOPES; QUEIROZ, 2018). Muitas vezes, essas profissionais precisam aprender na prática, por meio de tentativa e erro, o que funciona melhor para cada aluno em particular, sendo que, por essa razão, as palavras “dificuldade” e “estudante” figuram como algumas das mais mencionadas. Além disso, cada estudante com autismo é único e pode apresentar necessidades muito diferentes, o que torna o trabalho ainda mais desafiador.

Apesar das dificuldades, no entanto, as profissionais de apoio escolar consideram seu trabalho extremamente gratificante. Segundo Lopes e Mendes (2021), as profissionais de apoio têm a oportunidade de auxiliar os alunos com autismo a desenvolver suas habilidades sociais e acadêmicas e, muitas vezes, criam laços profundos com esses alunos e suas famílias. Além disso, elas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso que beneficia todos

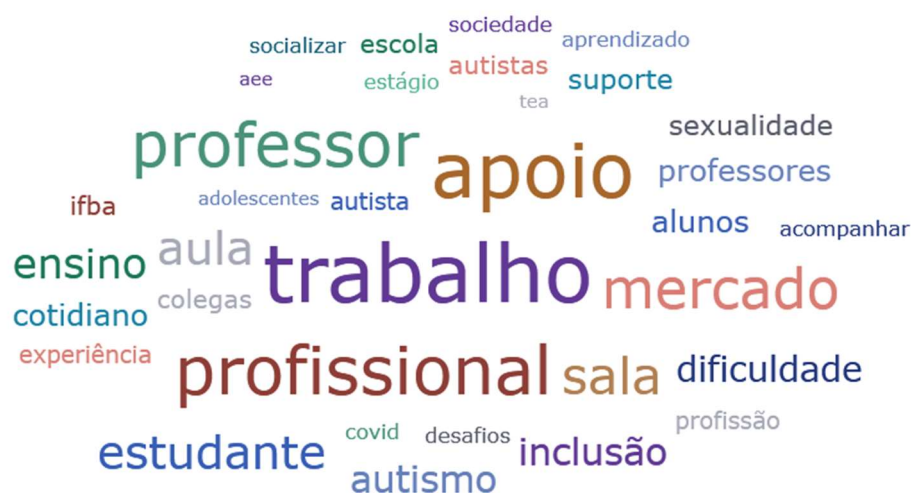
os estudantes.

No que diz respeito ao mercado de trabalho para estudantes com autismo, as profissionais de apoio escolar relatam a necessidade de uma formação específica e adaptada para que as pessoas com TEA possam atuar dentro da sua área de formação e interesse. Além disso, também mencionam o quanto é importante que os estudantes, que são futuros profissionais, tenham formação e experiências práticas para desenvolver melhor suas atividades laborais. Por isso, elas veem a necessidade de melhorar as estratégias para a inclusão de estudantes com autismo, por meio de cursos de capacitação e formação continuada.

Em resumo, as profissionais de apoio escolar desempenham um papel fundamental na inclusão de estudantes com autismo no ensino regular, enfrentando desafios e dificuldades, mas também encontrando satisfação e realização pessoal em seu trabalho (LOPES; MENDES, 2021). É importante que essas profissionais sejam valorizadas e apoiadas pelas escolas e pela sociedade em geral, para que possam continuar a contribuir para uma educação mais inclusiva e justa.

Na Figura 07, a análise das palavras mais mencionadas pelas profissionais de apoio revela insights sobre os principais temas abordados por elas. Dentre as palavras mais recorrentes estão "apoio", "trabalho", "profissional", "mercado", "professor", "dificuldade", "estudante", "autismo" e "ensino". Essa frequência indica que as profissionais de apoio estão engajadas em discutir assuntos relacionados ao seu trabalho, como o mercado de trabalho na área, as dificuldades enfrentadas, a interação com professores e estudantes, e a importância do ensino para alunos com autismo. Essa análise sugere que esses tópicos são relevantes e frequentes em suas experiências profissionais. No entanto, é necessário considerar o contexto específico em que essas palavras foram coletadas e buscar mais informações para uma compreensão abrangente dos significados e das preocupações das profissionais de apoio.

Figura 07 - Gráfico Nuvem de palavras geradas a partir da análise do discurso das Profissionais de Apoio no ATLAS.TI



FONTE: Gráfico “nuvem de palavras” produzido no software Atlas.TI

Na Figura 08, consta a análise do discurso por meio de palavras mais mencionadas pelos estudantes, dentre elas se destacam: autismo, escola, cadeira, atividades, dificuldade, sala, aulas, professor, atenção e curso. As pessoas com autismo têm diferentes níveis de sensibilidade e dificuldade de comunicação, portanto, suas experiências podem variar bastante (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2013). Segundo Bó (2019) e Fadda e Cury (2016), algumas pessoas com autismo podem se sentir sobrecarregadas e ansiosas em ambientes escolares tradicionais, enquanto outras podem se sentir confortáveis e seguras com rotinas e estruturas claras.

As palavras "autismo" e "dificuldade" podem ser percebidas como estigmatizantes e reforçar a ideia de que as pessoas com autismo são diferentes ou inferiores aos outros (ORTEGA, 2009). No entanto, elas foram bastante mencionadas pelos estudantes com autismo para descrever as suas experiências em contexto escolar. Eles mencionam a dificuldade de se comunicar com seus professores, seja por vergonha ou até mesmo sobre algumas questões relacionadas às características do autismo as quais estão descobrindo no contexto escolar. Ainda no âmbito da palavra dificuldade foi mencionada a relação entre pares, na qual os estudantes com TEA relatam ter amizade com outros colegas também acompanhados pelo Núcleo de

Apoio a Inclusão Escolar (NAPNE).

Por outro lado, palavras como "curso" e "atividades" podem ser percebidas como mais positivas e úteis para desenvolver habilidades (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; FARIA et al., 2018). No entanto, as falas dos estudantes com TEA pontuam o processo de escolha do curso que não foi alinhada ao que eles gostariam, pois desejavam fazer técnico em alimentos e técnico em edificações, porém a família e professores de AEE que os acompanhavam na escola anterior acreditavam que informática seria mais adequado por eles gostarem de manusear computadores. Para Ciavatta (2011), a escolha profissional é muito importante e precisa ser feita por meios das habilidades e desejos do indivíduo.

Outro ponto mencionado por um dos estudantes com TEA foi a dificuldade em realizar as atividades das disciplinas de área técnica, pois ele não consegue compreender o que é pedido e não gosta de usar computador, tendo a preferência por responder atividades por escrito no caderno, o que dificulta, ou mesmo impede, a realização de atividades de programação que requerem o uso de computadores.

É importante advertir que as palavras em si não definem a experiência de uma pessoa com autismo. Elas estão sendo utilizadas aqui unicamente para enfatizar a experiência vivenciada por estes estudantes de acordo com as palavras que eles mais mencionaram ao longo das entrevistas. Para Frigotto e Ciavatta (2006) e Goessler (2015), o apoio adequado, a compreensão e a inclusão são fundamentais para apoiar o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, afinal, todos podem aprender, cada um à sua maneira. Porém, quando o conteúdo faz sentido para o estudante esse aprendizado ocorre de maneira mais significativa.

Com relação à análise das entrevistas com os estudantes é possível observar que o eixo central das palavras mais mencionadas foi autismo, seguido de atividades, dificuldades, aulas, atenção e escola. São essas palavras que, em conjunto, formam qual seria o dia a dia e os principais desafios desse estudante dentro da instituição. Isso permite a observação de que mesmo que os estudantes não se comuniquem de forma adequada, eles demonstram ter conhecimento em relação às necessidades e especificidades daquele espaço e das suas potencialidades e habilidades, bem como das principais dificuldades representadas no em contexto escolar em relação ao mundo do trabalho.

Figura 08 - Gráfico Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso dos Estudantes no ATLAS.TI



FONTE: Gráfico “nuvem de palavras” produzido no software Atlas.TI.

Na Figura 09, estão ilustradas as principais palavras mencionadas pelas mães dos estudantes e, dentre essas, com maior frequência, aparecem: escola, autismo, dificuldade, sala, professor, curso, informática, trabalhar e futuro. Essas palavras evidenciam as questões que permeiam o processo de inclusão escolar sobre a perspectiva da família que acompanha os estudantes com TEA em sua trajetória escolar e traz consigo uma história de dificuldades e sucessos atravessados durante o processo de escolarização desses estudantes.

Com relação ao diálogo estabelecido pelas mães durante as entrevistas fica evidente que a palavra mais representativa foi escola, seguida de professor, dificuldades do autista, educação e trabalhar. Em conjunto essas palavras formam justamente as questões que mais incomodam e preocupam a família aqui representada pelas mães que são responsáveis por estes alunos na escola.

As mães de estudantes com autismo, na educação profissional, frequentemente lidam com desafios únicos e complexos ao acompanhar o processo de escolarização dos seus filhos, principalmente no que se relaciona à formação profissional e ao futuro dos seus filhos. Algumas das palavras mais mencionadas trazem uma reflexão e relevância significativa para as mães dos estudantes com TEA. Deste modo é possível refletir que, na ótica das mães, todas essas palavras se

conectam a um sentido nesse processo, especialmente as palavras: escola, autismo, dificuldade, sala, professor, curso, informática e trabalho.

A escola é o local onde os estudantes frequentam aulas e aprendem habilidades importantes para a vida. Para Gomes e Mendes (2010), a escola desempenha um papel fundamental no suporte e inclusão de estudantes com autismo. É importante que a escola esteja ciente das necessidades individuais de cada aluno e trabalhe, em colaboração com pais e profissionais de saúde, para desenvolver um plano de suporte individualizado, uma vez que a forma com a qual os estudantes com TEA serão incluídos é uma preocupação latente em suas mães (LIMA; LAPLANE, 2016; MOREIRA et al., 2022; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Outra questão que também preocupa as mães é o desconhecimento ou a desinformação acerca do autismo e, por essa razão, os estudantes com autismo podem enfrentar dificuldades em áreas como comunicação, interação social e habilidades motoras (APA, 2013; OLIVEIRA, 2014; ONZI; GOMES, 2015). No ambiente da sala de aula essas dificuldades ficam mais evidentes, por esse espaço requerer uma maior interação entre os estudantes com TEA que frequentam aulas e interagem com professores e colegas.

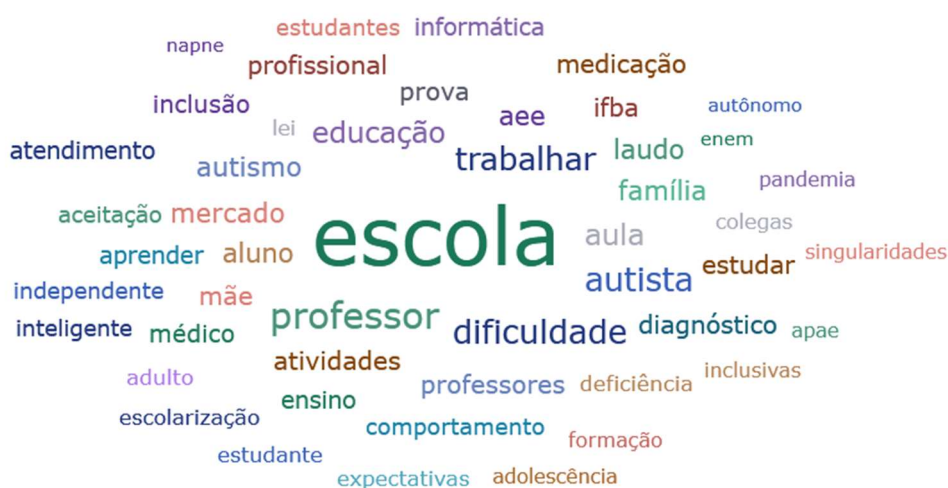
O professor representa a pessoa que detém o conhecimento, lidera as aulas e ensina a todos os estudantes, representando também, para as mães, uma preocupação na hora do diálogo com esse elo fundamental, uma vez que as mães citam que se sentem desconfortáveis por não terem conhecimento sobre as disciplinas e, por essa razão, sentem dificuldades de auxiliar seus filhos e até mesmo de fazer perguntas aos professores sobre o desempenho acadêmico nas disciplinas que são técnicas e específicas do curso.

O curso, por sua vez, é um programa de estudo que os estudantes seguem para aprender habilidades específicas. No entanto, existem algumas disciplinas técnicas que preocupam as mães por não conseguirem ensinar seus filhos, pois, em sua maioria, só possuem o ensino fundamental. Para Ramos (2016) e Santos (2020), o momento de realizar atividades escolares em casa promove a consolidação e a reflexão de alguns saberes. No entanto, no caso do autismo, a frustração em não conseguir realizar a atividade e a falta de suporte em casa faz com que eles se desinteressem ou se frustrem com as atividades que envolvem a compreensão sobre o uso da tecnologia por meio de software, linguagem de programação, entre outros,

por se tratar de um tema muito complexo.

A informática é uma área de estudo que envolve o uso de computadores e tecnologia (VARGAS, 1994). Por essa razão, para atuar profissionalmente nessa área, os estudantes com autismo podem frequentar a educação profissional para aprender habilidades que lhes permitam trabalhar e ser independentes no futuro, sendo este futuro representado por possíveis oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal (NASCIMENTO; FARIA, 2013; VASCONCELLOS, 2019).

Figura 09 - Gráfico Nuvem de palavras gerada a partir da análise do discurso das mães no ATLAS.TI



FONTE: Gráfico “nuvem de palavras” produzido no software Atlas.TI.

Na Figura 10, é possível observar que as palavras mais mencionadas pelos docentes são: autismo, dificuldade, aula, trabalhar, estudantes, pessoas, família e mercado. A junção dessas e das outras palavras mencionadas com menor frequência conta a história do processo de escolarização de estudantes com autismo na educação profissional e demonstra o quanto é valioso e necessário refletir sobre as práticas e possibilidades docentes.

A escola desempenha um papel fundamental no suporte e no processo de inclusão de estudantes com autismo. Conforme tratado anteriormente, é importante que a escola esteja ciente das necessidades individuais de cada aluno e trabalhe em

colaboração com pais e profissionais de saúde no desenvolvimento de um plano de suporte individualizado. Nesse âmbito, alguns dos principais desafios que estudantes com autismo podem enfrentar na escola incluem dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos e restritivos, sensibilidade sensorial e dificuldades de interação social.

Tanto em contextos formais quanto informais, há contribuições importantes para superar essas barreiras. Dentro da escola, os estudantes com autismo podem se deparar com desafios significativos, como dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos e restritivos, sensibilidade sensorial e dificuldades de interação social. É essencial adotar abordagens tanto formais quanto informais para auxiliar esses estudantes a enfrentar tais obstáculos.

A escola pode ajudar a abordar esses desafios, oferecendo recursos como salas silenciosas, tecnologia de assistência e estratégias de comunicação alternativa (CIAVATTA; RUMMERT, 2010; FARIA et al., 2018; LIMA; LAPLANE, 2016). Os professores também podem adaptar suas práticas de ensino para acomodar as necessidades de estudantes com autismo, como fornecer instruções claras e visuais, oferecer oportunidades de aprendizado prático e estabelecer rotinas previsíveis e estruturadas (CARLOU, 2014; GIARDINETTO; LOURENÇO; CAPELLINI, 2013; SCHMIDT et al., 2016).

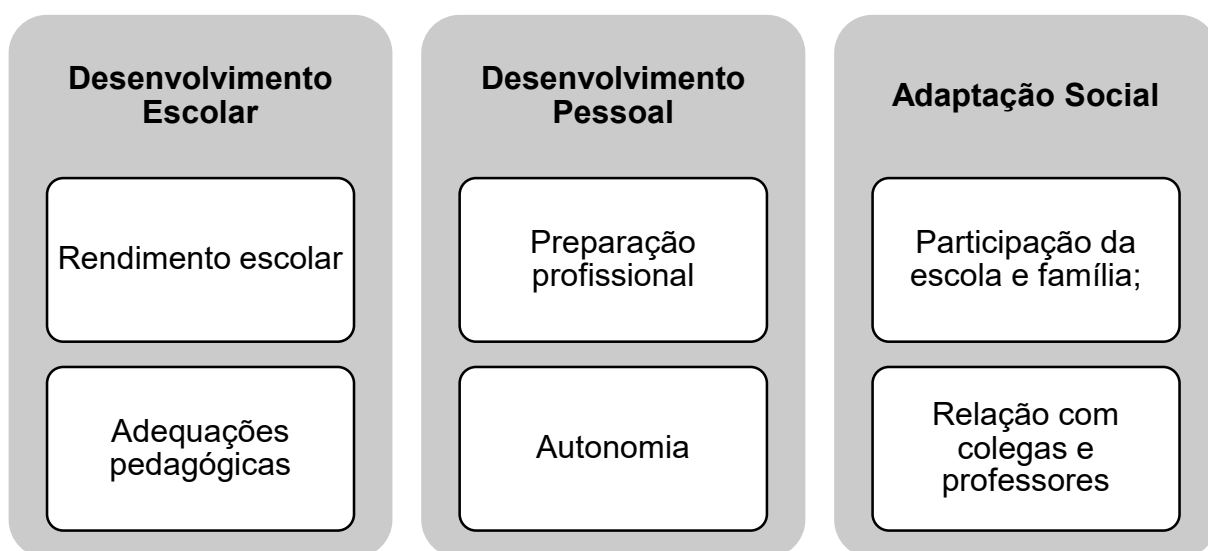
É importante lembrar que cada aluno com autismo é único e, portanto, as necessidades de suporte podem variar amplamente (NUNES, AZEVEDO, 2013; SANTOS; VIEIRA, 2017). O envolvimento dos pais e da equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais é fundamental para garantir que as necessidades do estudante sejam adequadamente identificadas e atendidas na escola (DESSEN; POLÔNIA, 2015; HAMER; MANENTE; CAPELLINI, 2014).

Quanto ao desenvolvimento pessoal, ao fornecer preparação profissional e promover a autonomia, os estudantes com TEA têm a oportunidade de desenvolver habilidades que serão essenciais em suas vidas futuras. Isso pode incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades de comunicação e habilidades práticas necessárias para se tornarem membros independentes e produtivos da sociedade.

No que diz respeito à adaptação social, ao incentivar a participação da escola e da família, bem como promover relacionamentos positivos com colegas e professores, os estudantes com TEA podem se sentir mais integrados e aceitos em seu ambiente escolar. Isso contribui para a redução do isolamento social e para o desenvolvimento de habilidades sociais, o que é crucial para sua inclusão social e bem-estar geral.

Em resumo, ao valorizar esses três domínios de adaptação no ensino médio para estudantes com TEA, o resultado positivo é uma educação mais inclusiva, que promove o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social desses alunos, capacitando-os para um futuro mais independente e gratificante.

Figura 11 - Domínios de adaptação a Educação Profissional de nível médio



FONTE: Autoria própria (2022)

Ao considerar que o autismo pode afetar significativamente a capacidade de

uma pessoa se comunicar, interagir socialmente e se comportar de maneira flexível (APA, 2013), é possível avaliar que tais características podem representar desafios únicos para os estudantes que buscam acessar, permanecer e concluir a educação profissional. Alguns autores (BATISTA, 2021; CAMARGO; BOSA, 2012; CARLOU, 2014; FARIA et al., 2018) salientam a importância de identificar as necessidades individuais desses estudantes, pois cada pessoa com autismo é única podendo apresentar necessidades diferentes. Dessa forma, se faz necessário identificar as necessidades individuais do estudante com TEA para que possam ser realizadas as adaptações adequadas para atender as suas especificidades educacionais na educação profissional, favorecendo por meio do apoio pedagógico um bom desempenho acadêmico.

Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem estruturado por meio da previsibilidade de atividades e da organização da rotina é possível oferecer condições para engajamento e concentração durante o processo de ensino e aprendizagem. Para Faria et al. (2018) e Calheiros e Mendes (2016), existem muitos recursos disponíveis para ajudar os estudantes com autismo, como tecnologia assistiva e programas de suporte que podem ajudar os estudantes na comunicação e na organização das informações que favorecem no processo de gerenciamento do estresse. No entanto, também existem desafios a serem superados para garantir que os estudantes com autismo tenham acesso, permaneçam e concluam a educação profissional.

Em relação ao desenvolvimento pessoal existem pontos a serem considerados e discutidos, dentre eles, a preparação profissional e a forma que esta é realizada na busca pelo atendimento das peculiaridades dos estudantes com autismo. No entanto, existem alguns impasses, tanto a nível docente, quanto familiar e até mesmo pessoal relacionados à percepção do próprio estudante sobre esse processo de formação.

O processo de escolha de carreira profissional pode ser especialmente desafiador para pessoas com TEA, já que muitas vezes podem ter dificuldades para entender e expressar suas preferências e habilidades (APA, 2013). Além disso, a construção da identidade pessoal também pode ser mais complexa, podendo influenciar a escolha de carreira.

Nesse sentido, é importante oferecer suporte e recursos adequados para ajudá-los a explorar diferentes opções de carreira e ganhar experiência prática antes de

tomar uma decisão final. De acordo com Aydos (2019) e Bravim (2017), o emprego apoiado pode ser uma ótima opção, já que oferece a oportunidade de trabalhar em um ambiente estruturado e com apoio, o que pode ajudar a desenvolver habilidades profissionais e sociais, bem como aumentar a confiança e a autoestima.

Além disso, o emprego apoiado pode ser uma forma de experimentar diferentes carreiras antes de tomar uma decisão final. Neste os estudantes e futuros profissionais podem ter a oportunidade de trabalhar em diferentes setores e funções, o que pode ajudá-los a descobrir suas preferências e habilidades e tomar uma decisão mais informada sobre sua carreira (AYDOS, 2016; COSTA, 2018). O suporte adequado pode incluir orientação profissional, treinamento de habilidades sociais e profissionais, e acomodações no local de trabalho, dependendo das necessidades individuais de cada pessoa.

Outra questão também relevante está ilustrada na Figura 12, que relata o processo de adaptação ao ensino médio integrado, no âmbito da educação profissional. Conforme discutido anteriormente e com base nas entrevistas dos 18 participantes deste estudo, foi possível construir o fluxograma desse processo que envolve: 1) contexto familiar relacionado ao processo de escolha de curso e no apoio e/ou suporte no acompanhamento do rendimento escolar; 2) expectativas escolares relacionadas a adaptações e adequações pedagógicas e ao apoio social (relação entre pares e com a comunidade escolar como um todo); 3) experiências escolares, voltadas ao engajamento e satisfação construídas ao longo das experiências pregressas escolares e que devem ser reforçadas positivamente nas novas experiências no ensino médio e, por fim, as 4) expectativas profissionais que estão relacionadas à entrada no mundo do trabalho

Figura 12 - Adaptação ao ensino médio integrado



FONTE: Autoria própria (2022).

Conforme já mencionado, o contexto familiar e as expectativas escolares no autismo podem variar de acordo com cada estudante e suas necessidades individuais (CAMARGO; BOSA, 2012; CARTER; MCGOLDRICK, 1995; DESSEN; POLÔNIA, 2015). No entanto, é importante que as expectativas sejam realistas e adaptadas às habilidades e interesses do estudante, levando em consideração as dificuldades que o TEA pode apresentar em relação à comunicação, interação social, comportamento e aprendizagem (APA, 2013).

Algumas das expectativas escolares incluem um ambiente educacional inclusivo e acessível, adaptado às necessidades do estudante, com suporte adicional, como terapeutas ou assistentes educacionais (LOPES; MENDES, 2021). Também se faz necessário desenvolver um plano de ensino individualizado (PEI) para ajudar a atender às necessidades educacionais específicas do aluno e dessa forma oferecer oportunidades para o estudante tanto a nível pedagógico quanto social (SONZA; VILARONGA; MENDES 2020).

Ao fornecer oportunidades para o estudante com TEA interagir com seus colegas de forma adequada, por meio de atividades estruturadas e supervisionadas, é possível ensinar habilidades sociais e de comunicação de forma explícita e sistemática desde que elas sejam trabalhadas por meio de metas realistas e alcançáveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010). Para tal, o foco deve ser mantido na progressão gradual e de acordo com o desenvolvimento do estudante em cada uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem estando sempre atento ao planejamento e estratégias de desenvolvimento.

O ambiente de aprendizado deve proporcionar conforto e segurança para o

estudante, e por essa razão deve também possibilitar a previsibilidade das atividades. A adoção de rotinas e estruturas claras se tornam imprescindíveis, pois favorecem também o acompanhamento ou supervisão da família junto ao processo de escolarização. A comunicação com a família deve ser consistente e eficaz no intuito de garantir que o estudante receba o suporte necessário para o seu processo de escolarização

As expectativas profissionais para estudantes com TEA variam dependendo das habilidades, interesses e aspirações individuais de cada pessoa (LEOPOLDINO; COELHO, 2017) e com o suporte adequado, muitos estudantes com autismo podem se destacar em uma ampla variedade de carreiras (LEOPOLDINO, 2015). Para que isso ocorra, as escolas e programas educacionais devem fornecer suporte e treinamento com o intuito de apoiar os estudantes com autismo nesse processo de transição para o trabalho, incluindo a construção de habilidades sociais e de comunicação e a conexão com oportunidades de trabalho apropriadas nas mais diversas áreas e empresas.

Em contrapartida, as empresas devem promover a conscientização e a inclusão da diversidade (ADORNO JÚNIO; SALVATTO, 2014), incluindo as pessoas com autismo que iniciarão as suas atividades laborais, por meio de programas de treinamento e sensibilização com os demais colaboradores. Dessa forma, a experiência no trabalho poderá promover o engajamento necessário com a atividade e seja motivadora. Vale levar em consideração a importância de que eles desempenhem atividades de forma que estas estejam alinhadas a sua formação, habilidades e potencialidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação na educação profissional de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e avaliar a qualidade das pesquisas existentes sobre o tema. O levantamento bibliográfico realizado revelou a existência de lacunas no conhecimento e identificou áreas para investigações futuras, contribuindo para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Os resultados obtidos ressaltaram a importância crucial desempenhada pelo corpo docente e pelos profissionais de apoio no contexto da inclusão escolar de

estudantes com TEA. Uma formação adequada, que compreenda a implementação de um currículo funcional e o fortalecimento da relação entre professor e estudante, mostrou-se fundamental para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível que os professores se mantenham atualizados em relação às tendências educacionais e tecnológicas, desenvolvendo abordagens inovadoras e adaptando o currículo às necessidades específicas dos estudantes com TEA, de modo a torná-lo funcional para sua futura inserção no mercado de trabalho.

A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio representa um desafio para os estudantes com TEA, uma vez que frequentemente ocorre a perda do suporte fornecido pelos profissionais de apoio em sala de aula. Tal situação não apenas afeta as interações sociais, mas também a autonomia e a capacidade desses estudantes de tomar decisões. Um ambiente escolar inclusivo, especialmente durante a adolescência, desempenha um papel crucial na formação da identidade dos estudantes com TEA, proporcionando oportunidades para interações com diversos grupos sociais, incluindo a família.

As famílias desempenham um papel fundamental na trajetória acadêmica dos estudantes com TEA, lutando pelos direitos e pelo acesso à educação de seus filhos. As entrevistas realizadas revelaram que as mães possuem perspectivas positivas em relação ao futuro quando seus filhos têm oportunidades de formação profissional e aspirações relacionadas ao mercado de trabalho ou à universidade. No entanto, é essencial fornecer suporte adequado nas escolas e adotar abordagens inclusivas, a fim de garantir o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

O estudo também destacou os desafios enfrentados pelos estudantes com TEA durante a pandemia, como a mudança abrupta na rotina e as dificuldades de adaptação ao retorno das aulas presenciais. Essas mudanças impactaram não apenas a vida acadêmica, a socialização e a saúde dos estudantes, mas também a motivação e a ansiedade tanto dos estudantes quanto dos professores. Pesquisas futuras poderão aprofundar essas experiências e investigar abordagens pedagógicas e metodologias eficazes para a formação profissional de estudantes com TEA em diferentes regiões do Brasil.

Por fim, é importante ressaltar que os resultados deste estudo são específicos para o contexto investigado e podem não ser generalizáveis para outras regiões e contextos educacionais. No entanto, as descobertas obtidas fornecem insights

valiosos sobre a formação na educação profissional de estudantes com TEA, destacando a necessidade contínua de pesquisa e de práticas inclusivas, visando promover o desenvolvimento e o sucesso desses estudantes. Estudos futuros podem se aprofundar nessas experiências e investigar abordagens pedagógicas e metodologias eficazes na formação profissional de estudantes com TEA em diferentes regiões do Brasil. Além disso, é importante considerar o protagonismo dos próprios estudantes com TEA ao relatarem suas experiências vivenciadas no processo de formação, o que demanda uma maior investigação em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ADAMO, F. **Juventude**: trabalho, saúde e educação. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, p. 16 –19. 1985.
- ADORNO JÚNIOR, H. L.; SALVATTO, M. V. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho brasileiro. **Universitas**, n. 13, 2014.
- AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. Ed: **cadernos em pesquisa**, n.110, p.125-142, julho. 2000.
- ALVES, L. M. **Erik Erikson**: os estágios psicossociais do desenvolvimento. Ensaios e Notas, 2020. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagios-psicossociais-do-desenvolvimento/> . Acesso em: 02 mar. 2022.
- AMARO, F. **Sociologia da Família**. Lisboa: ISCSP. Factor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2013.
- ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- ARANTES, D. R. B.; NAMO, D. **Deficiência intelectual**: realidade e ação. In: Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Deficiência intelectual: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.
- ARAÚJO, A. S. DE; DOURADO, J. L. G. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a empregabilidade**: entre a formação e a inclusão. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 9, n. 20, p. 291-306, 27 maio 2022.
DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15378> Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15378>
- ASSIS, S. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência**: processos de inclusão. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em:
https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/06/suelen_tavares_godim_de_a_ssis.pdf https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/06/suelen_tavares_godim_de_assis.pdf. Acesso em: 08 jun. 2022.
- AUTISMO EM DIA. **Autismo no mercado de trabalho**: um desafio para os próximos anos. 06/mar/2020 Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-no-mercado-de-trabalho-desafios-e-oportunidades/> Acesso em: fev. 2023.
- AYDOS, V. Agência e Subjetivação na Gestão de Pessoas com Deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, jul./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>
- AYDOS, V. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, v. 44,

n.1, 2019, p. 93-116. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/3492>

BAL, V. H., KIM, S. H., CHEONG, D; LORD, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism : the international journal of research and practice*, 19(7), 774–784. <https://doi.org/10.1177/1362361315575840>

BARBOSA, V. B. **Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BASTO, A. T. O. S.; CEPellos, V. M. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista de gestores. **Cad. EBAPE.BR**, v. 21, nº 1, Rio de Janeiro, e-2022-0061, 2023 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/bbX9xv9yQk7FZqJ9GqCZxVx/?format=pdf&lang=pt> : DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120220061>

BATISTA, M. J. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico**: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, 2021. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Juíz de Fora, 2021

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

BERNICK, M.; HOLDEN, R. **The Autism Job Club**:The Neurodiverse Workforce in the New Normal of Employment,(2oed). Skyhorse Publishing. 2018. <https://books.apple.com/mt/book/the-autism-job-club/id1448351528>Bernick, M., &

BEZERRA, A. O Olhar dos Profissionais da Educação acerca dos Processos de Escolarização de Estudante com Deficiência Intelectual em Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4154>. Acesso em: 04 set. 2021.

BEZERRA, M. F.; 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**, 2022, Vol.8 (jan./dez.), p.e182622. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>

BÓ, F. R. Caracterização da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Programa de Pós-Graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, Ribeirão Preto, 2019.

BORTMAN, D.; LOCATELLI, G.; BANDINI, M.; REBELO, P. Equipes integradas para inclusão, acompanhamento e permanência das pessoas com deficiência no trabalho.

Curitiba: **ANAMT – Associação Nacional de Medicina do Trabalho**, 2016.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 02 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União** Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 set. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 02 jun. 2022

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 02 jun. 2022

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). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Congresso Nacional. DF: Brasília, 1996.

BRAVIM, R. T. **Contratação e retenção de profissionais com TEA**: fatores contributivos e restritivos de sua incorporação às ações estratégicas de responsabilidade social corporativa. Dissertação (mestrado), 2017. Disponível em: <https://fucepe.br/producao-academica-1/contratacao-e-retencao-de-profissionais-com-tea-fatores-contributivos-e-restritivos-de-sua-incorporacao-as-aco-es-estrategicas-de-responsabilidade-social-corporativa-2/>

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

CALHEIROS D.S; MENDES E.G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Caderno de Pesquisa**. 2016; 46(162):1100-1123.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A., Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, p. 315-324. 2012.

CANÁRIO, R. Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). **Seminário Escola, família e comunidade**. Lisboa: CNE, 2009.

CARDOSO, J.; SOUSA, N. M. F. R. de; OLIVEIRA, F. P. (2021). Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Research, Society and Development**, 10(5), e18810514842–e18810514842. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.14842>

CARLOU, A S. **A. Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571. Acesso em: 12 set. 2022

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Orgs.). **As mudanças no ciclo de vida familiar**. Editora Artmed, V. 2, p. 7-29, 1995. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/as-mudancas-no-ciclo-de-vida-familiar/>

CARVALHO, M. A. M. de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de escolas de aprendizes artífices (1909 a 1930)** 2017. Tese (História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/publico/2017_MarceloAugustoMonteiroCarvalho_VOrig.pdf

CARVALHO, M. S.; SANTO, A. O. C. **Educação Profissional na Década de 1990: Institucionalidades E Interfaces Com A Reforma Do Ensino Médio De 2017**. a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – campus natal central – IFRN Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017_old/trabalhos/eixo1/E1A62.pdf

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. Thousand Oaks: SAGE publications, 1998.

COSTA, B. S.; NAKANDAKARE, E. B.; PAULINO, E. **A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação**. Refas: Revista Fatec Zona Sul, v.4, n.4, junho, 2018. Disponível em: <https://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/190>

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: Experiências no Ensino Regular**, Jundiaí, Paco Editorial. 2014.

CUNHA, L. A. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão.** Tecnologia e Cultura, Ano 2, 2: 25-42, jul.-dez., 1998.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 19 abr. 2021.

CURY, C. R. J. **Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas.** In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. & BUENO, M.S. O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

CURY, C. R. J. A formação do educador e a LDB. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 7, n. 12, p. 31-38, 2016.

CUTLER, D. Today's Criteria Inclusion of Student With Autism/PPD. In: **Natural Commuties.** N.Y, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufcindex.sobre-a-in-de-alunos&Itemid=pt>.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.104-115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-35482010000200004. Acesso em: 08 nov. 2022.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C.. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano – **Paidéia**, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 303-312, 2015.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – Entrevista com Colin Barnes. **Revista Ser Social**, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

ERIKSON, E. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.

FADDA, G.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set.2016. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FALEIROS, N. P.; LEHMAN, Y. P. Desafios na implantação da educação para a carreira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 17(2), 233-243, 2016. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n2/11.pdf> Acesso em 15 ago 2022.

FARIA K. T.; TEIXEIRA M. C. T. V.; CARREIRO L. R. R.; AMOROSO V.; PAULA C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 31(61), 353-370. 2018.

FARTES, V. L. .B; MOREIRA, V. C. (Orga) **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009) / Vera Lúcia Bueno Fartes, Virlene Cardoso Moreira, organizadoras.** - Salvador: EDUFBA, 2009. 194 p. : il.

ISBN: 978-85-232-0678-9 Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116. 2014.

FERRARINI, A.; GAIGER, L. I.; SCHIOCHET, V. O estado da arte e a agenda de pesquisa da economia solidária no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5957/595765252009/html/>

FERREIRA, V. S.; ELIAS, N. C. Práticas educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo na educação profissional. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 707 - 718, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.197. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/197>. Acesso em: 02 jan. 2023.

FERREIRA, S. A.; AZEVEDO, R. Orientação Profissional e Formação Humana Integral na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.4, nº1, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/488/444/1916> Acesso em 15 ago 2022.

FERREIRA, V. S.; GROSSI, F. R. S.; FIAES, C. S. Inclusão escolar: ingresso de um adolescente com autismo no ensino sumário técnico profissionalizante. **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação** 5. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena Editora, 2021, v. 5, p. 114-152.

FONÇATTI, G.; GALAFASSI, C.; AUDI, D. et al. Oficina de Orientação Profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 17(1), 103-113, jan-jun, 2016. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/11.pdf>. Acesso em 08 ago 2022.

FRACALOSSO, K. R. L.; DE CASTRO, B. X.; FONTENELE, B. J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), 2022, p.29-41

FRAZÃO, C. A. T. **O direito ao acesso à educação da pessoa com transtorno do espectro autista (tea) após a Lei Berenice Piana nº 12.764/12**: violação de preceito fundamental ou descumprimento de relação contratual. Jus.com.br – Artigos, 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73835/o-direito-ao-acesso-a-educacao-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-apos-a-lei-berenicepiana-n-12-764-12-violacao-de-preceito-fundamental-ou-descumprimento-derelacao-contartual>. Acesso em: 11 Nov 2021

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada**: proposições, Niterói, 2002 (mimeo).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 33-40. 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

GARCIA, V. G. Pessoas com Deficiência e o Mercado de Trabalho – Histórico e o Contexto Contemporâneo. Tese (Doutorado). Campinas, Instituto de Economia da Unicamp, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GIARDINETTO, A. R. S. B.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 385-400, jun. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOESSLER, D. C. B. **As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4037395. Acesso em: 20 jun. 2022.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, nº 3, p. 375-396, dez. 2010.

GONÇALVES, L. P.; ABRÃO, J. L. F.; MANZATO, A. C. Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. Presidente Prudente: **Colloquium humanarum**, v.11, n. especial, jul-dez, p. 1189-1197. 2014.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

HAMER, B. L.; MANENTE, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. F. Autismo e família: revisão bibliográfica em base de dados nacionais. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.31, n.95, p. 169-177. 2014.

HWANG, S. Utilizing qualitative data analysis software: a review of Atlas.ti. **Social Science Computer Review**, Thousand Oaks, v. 26, n. 4, p. 519-527, 2008. Disponível em: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Utilizing Qualitative Data Analysis Software. A Review of Atlas .ti .pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Utilizing%20Qualitative%20Data%20Analysis%20Software.%20A%20Review%20of%20Atlas.ti.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2020. Rio de Janeiro: IBGE, maio 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnad> Acesso em: 05 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Departamento de Planejamento - DEPLAN. Relatório de Gestão Institucional 2020. / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, BA: IFBA, 2021. 267f.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. Gerência de Planejamento. Relatório de Gestão 2021. / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. _ Salvador, BA: IFBA, 2022. 348f.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. 31 de janeiro de 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206

INEP. Censo da Educação Básica - 2019. Brasília-DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO++CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Retrato da desigualdade de gênero e raça. Brasília: Ipea, out. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1339&Itemid=68

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Mercado de Trabalho conjuntura e análise. Brasília: Ipea, abr. 2022. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/218241_bmt_73__es_a4.pdf

KRIPPENDORFF, K. Reliability in content analysis. **Human Communication Research**, 30, 411–433. 2004. Disponível em: <http://faculty.washington.edu/jwilker/559/Krippendorf.pdf>

KUBASKI, C. **A inclusão de Alunos com Transtorno Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores:** estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2014.

KUNZE, N. C. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

LARANJEIRA, M.; TEIXEIRA, M. O. Percepção do feedback do professor e autoconceito vocacional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 17(2), 211-223, 2016

LEMO, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; RAMOS, C. S. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Ed: Esp. Marília: **Revista Brasileira de Educação**, v. 20. n.1, p. 117-130, jan-mar. 2014.

LEONTIEV, A. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Ed: 2ª. São Paulo: Centauro. 2003.

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. C. O Processo de Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho. **Revista Economia & Gestão**, v. 17, n. 48, p. 141-156, 2017.

LEOPOLDINO, C. B..Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho: Uma Nova Questão de

Pesquisa para os Brasileiros. **Gestão e Sociedade**, v. 9, n. 22, p. 853-868, 2015.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(2), 269-284.2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Acesso em: 10 set. 2022.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>. Acesso em: 10 set. 2022.

LOPES, M. M.; QUEIROZ, F. M. M. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: aspectos legais. In: Jornada de Educação Especial; Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, Marília. **Anais [...]**. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. p. 846-854. Disponível em: <http://ftp.ocs-jee.marilia.unesp.br/anais-jornada2018.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

LOURENÇO, L. F. **Tutoria: Um caminho possível para o sucesso escolar**. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7586> Acesso em: 23 de dezembro de 2022.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 70 p.

MACEDO, E. C. de. Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28251>

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso-NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, 83(23), 15-35. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455/2193>

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma escola para aprendizes artífices e o ensino profissional primário gratuito. **HOLOS**, [s.l.], v. 2, p. 96-104, maio 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/919/534> Acesso em: 07 dezembro. 2022.

MELLOA, M. S. R de; ANDRADE, M. A.; H.O, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA. 174 p. 2013.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado:

por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 255-265, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2969>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social** – Teoria Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: **Cultura Acadêmica Marília**: Fundepe Editora, 2008. p.153-165.

MOREIRA, de O. W.; CARVALHO, D, C. M. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MONTEIRO, P. O. BARROS, R. A. P. N.; FLAUSINO, J. G.; DE FARIA, V. A. L. M. Desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional. **Cadernos Cajuína**, 2022, Vol.7 (1), p.227105.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MOUTA, A.; NASCIMENTO, I. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. **Revista brasileira de orientação profissional** [online]. vol.9, n.1, pp. 87-101. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr 2022.

MUHR, T. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, New York, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NARZISI, A. Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: ten tips for helping parents and caregivers of young Children. **Brain Sciences**, 10(4), 1-4. 2020. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NEUENDORF, K. **The content analysis guidebook**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc. Disponível em: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20Content%20Analysis%20Guidebook.pdf> 2002.

NEVES, M. F.; DAMIANI, R. A.. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p.

557-572. 2013.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. (V. 27, N. 1) p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Educação Básica e Profissional no contexto das reformas dos anos 90. Texto apresentado na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -**ANPED**, Caxambu –MG, 2000.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Condições de trabalho docente**: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, R. I. **Conta-me como foi**: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1807529>. Acesso em: 12 set. 2022

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e a reabilitação. Lajeado: **Caderno pedagógico**, v. 12, n.3, p. 188-199. 2015.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciênc. saúde coletiva** 14 (1). Fev 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/abstract/?lang=pt>

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 14ª ed. 2021.

PEREIRA, A. C. S.; BARBOSA, O. M.; SILVA, G. G. Transtorno do espectro autista (TEA): definição, características e atendimento. **Batatais: Educação**, v.5, n.2, p. 191-212. 2015.

PICANÇO, I. Dez anos de LDB e a Educação Profissional. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 537-543, nov.2007/fev.2008.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez., 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016160477 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4mdgh6ZbMDkyHhhdhpZrWCn/?lang=pt&format=pdf>

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1330>. Acesso: 22 abr 2022.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais, **Revista Psico**, v. 38, n. 3, set./dez., pp: 292- 299. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>. Acessado em: 28 jun de 2022.

REIS, A. R. S. **Política de diversidade e inclusão para pessoas com deficiência no Instituto Federal Baiano** – Campus Guanambi. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação), Departamento de Educação, Universidade do

Estado da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4789599. Acesso em: 22 set. 2021.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 50, art. 8, p. 545-564, 2009.

RODRIGUES, J. D. Z. Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

RUTTER, M. Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. **International Journal of Behavioral Development**, 19 (3), 603-626. 1996.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 1-440. 2021.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, V; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, vol. 24, nº4, outubro, dezembro. 2018.

SANTOS, J. R. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas -Universidade Federal de São Carlos. São Carlos -SP. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 25 jan. 2023

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: 29ª Reunião da Anped, 2006, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2006.

SCHALL, C.; WEHMAN, P.; MCDONOUGH, J. L. Transition from school to work for students with autism spectrum disorders: understanding the process and achieving better outcomes. *Pediatric Clinics of North America*, v. 59, n. 1, p. 189-202, 2012.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, 18(1), 222-235

SENHORETO, L. B. S. Brasília, 2020. **A inclusão do autista no ambiente de trabalho: Direitos humanos**. 2020.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

SERRA, D. C. G. Autismo, Família e Inclusão. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. LABORE - Laboratório de Estudos Contemporâneos, **Revista Eletrônica Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, janeiro/março. 2010.

SILVA, F. S. da; PAULA, L. N.; COSTA, T. S. L. et al., Educação Profissional e a Inclusão de Pessoas com Deficiência: um mapeamento sistemático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18. 2020

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e69/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SOUSA, de S. M. J. Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade, 2015. 30f. **Monografia**. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS. Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2015

SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1035–1053, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp2.14330. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOUZA, F. das C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de . Educação Profissional E Tecnológica no Brasil no Século XXI: expansão e limites. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1222. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOUZA, J. V. de; MUNSTER, M. A. van; LEIBERMAN, L.; COSTA, M. da P. R. da. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, **Ahead of Print**, v. 12, n. 2, maio/ago, 2017. **SPECIALISTERNE. Sobre a Specialisterne**: uma empresa social que dá valor às características especiais das pessoas com TEA. Disponível em: <https://specialisternebrasil.com/o-que-e-a-specialisterne/>. Acesso em: fev. 2023.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2011.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger A brief historic review of the conceptions of Autism and Asperger syndrome. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-9. 2008.

TEIXEIRA, M. C. A. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. **Dissertação** de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2010.

TIBYRIÇA, R. F. **Os direitos das pessoas com (TEA) após a Lei 12.7694/12 (Lei Berenice Piana)**: o que mudou? São Paulo: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2015.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas de estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Produção Especial. Londrina 5ª 7 de Nov/2013.

VAN SCHALKWYK, G.I.; VOLKMAR, F. R. Autism Spectrum Disorders: Challenges and Opportunities for Transition to Adulthood. **Child Adolesc Psychiatr Clin** 26: 329-339. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28314459/>

VARGAS, M. (org.). **História da técnica e da tecnologia no Brasil**. São Paulo: Unesp: Centro Estadual de Educação Tecnológica, 1994.

VASCONCELLOS, S. P. Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional, 2019. 201f. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte - MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592>. Acessado em 05 jul. 2021

VASCONCELLOS, S. P. RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.555-570, Out.-Dez., 2020

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 14(1), 73-91. 2011.

VOLPATO, G. **Ciência além da visibilidade**: ciência, formação de cientistas e boas práticas. Botucatu, São Paulo: Best Writing, 2017.

WALTER, C. C. F. Reflexões sobre o currículo funcional/natural e o PECS-Adaptado no processo de inclusão do aluno com autismo. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.132-140, jan./jun. 2017

WANG, S. S. Empresas buscam autistas por suas habilidades únicas. In: **The Wall Street Journal**. **Dubin**, abr. 2014. Disponível em: <https://www.wsj.com/articles/empresas-buscam-autistas-por-suas-habilidades-unicas-1396311278> Acesso em: dez. 2022.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de experiência na docência: _____

Sexo: _____

Disciplinas que ministra: _____

Já realizou curso de formação ou capacitação na área de inclusão escolar?

() sim. Qual (is) e com qual frequência? _____

() não.

1. Como você descreveria a escola na qual trabalha?
2. Qual o perfil dos/as estudantes que essa escola atende?
3. Qual a proposta pedagógica da escola? Como essa proposta ocorre na prática?
4. Houve modificações relacionadas ao cotidiano escolar para receber os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista? (Mudanças pedagógicas, mudanças físicas, do corpo docente).
5. Como docente, como você percebe o seu papel para possibilitar o ingresso e a permanência desses/as estudantes na escola?
6. Você pode relatar um pouco do seu trabalho cotidiano voltado para estudantes com autismo? (estratégias pedagógicas e adaptações de materiais ou curriculares)
7. Existe algum momento na rotina escolar que trate diretamente de questões relacionadas a esses/as estudantes com autismo? Com qual frequência?
8. Você enfrenta dificuldades ao lidar com os estudantes com autismo? Quais?
9. Você pode falar um pouco sobre a relação da família desses/as estudantes com a escola ou com você?
10. Quais são os principais desafios enfrentados por você para atender as especificidades do estudante com TEA?
11. Durante a sua prática pedagógica você já foi surpreendido por alguma temática que o estudante demonstrou um aprofundamento inesperado ou por um conhecimento básico ainda não consolidado? (Se sim, descreva o que ocorreu?)
12. O que você pensa sobre inclusão de estudantes com autismo na educação profissional?
13. Na sua opinião, quais motivos fizeram o estudante escolher o curso?
14. Na sua opinião quais foram os maiores desafios do ensino remoto ocasionado pela COVID-19 para atender as especificidades dos estudantes com TEA?
15. Como você observa as relações entre o estudante e os demais colegas de turma?
16. Você acredita que há espaço no mercado de trabalho para esses estudantes após a conclusão do curso de formação?

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM O FAMILIAR

Grau de parentesco com o adolescente: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

Quantas pessoas moram com você? _____

1. Fale sobre o processo de diagnóstico do TEA (aceitação familiar, acompanhamento médico e terapêutico, uso de medicações).
2. Em relação ao desenvolvimento social e escolar de seu filho, na sua opinião, em qual faixa etária ele se incluiria?
3. Como foi o percurso de escolarização do seu/sua filho/a até o momento atual (medidas inclusivas adotadas, rendimento escolar)?
4. O que o motivou a escolha do curso?
5. Como você descreveria a escola que seu filho/a estuda? Você percebeu modificações relacionadas ao cotidiano escolar para receber os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista? (mudanças pedagógicas e/ou físicas, do corpo docente).
6. Você utiliza alguma estratégia para auxiliar seu/sua filho/a na escola? Quais?
7. O que você gostaria que fosse melhorado com relação à inclusão de estudantes com TEA na escola?
8. Você enfrenta dificuldades ao lidar com o/a seu filho/a na hora de auxiliá-lo nas atividades escolares em casa? Quais?
9. Você pode falar um pouco sobre a relação da família com a escola?
10. Na sua opinião qual o nível de consciência e aceitação do/a estudante acerca das singularidades do TEA?
11. Em quais disciplinas você percebe maiores dificuldades e/ou afinidades em seu filho?
12. Em relação as habilidades sociais como você percebem sua/sua filha se comunica e interage com outros pares (colegas, parentes)?
13. Na sua opinião seu/sua filho/a compreende regras, limites e ordens?
14. Contexto em que vive | mora com que pessoas da família; com que pessoas fica em casa; com que pessoas convive mais em casa e na vizinhança; distância da escola e da sala de recursos; anda sozinho; faz compras;
15. Quais as expectativas da família em relação ao desenvolvimento e a escolarização do estudante na educação profissional?
16. Quais foram os principais desafios de acompanhar o seu filho durante o período de ensino remoto ocasionado pela COVID-19?
17. Você acredita que há espaço no mercado de trabalho para esses estudantes após a conclusão do curso de formação?

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM O/A PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Cargo: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

Tempo de profissão: _____

1. Como você descreveria a escola que você trabalha?
2. Houve modificações relacionadas ao cotidiano escolar para receber os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista? (mudanças pedagógicas, mudanças físicas, do corpo docente).
3. Você utiliza alguma estratégia pedagógica/comportamental para lidar o/a estudante que acompanha em sala de aula? Quais?
4. Você pode relatar um pouco do seu trabalho cotidiano voltado aos estudantes com autismo?
5. Como o seu trabalho se diferencia do professor no trabalho com esse estudante?
6. Como você avalia o papel do Profissional de Apoio Escolar no cotidiano dos estudantes com autismo?
7. Você enfrenta dificuldades ao lidar com o/a estudante com autismo que acompanha? Quais?
8. Como você se organiza na sua prática com os/as estudantes com TEA em sala de aula?
9. Na sua opinião, o que você faz para colaborar o processo de inclusão desse estudante no ensino técnico profissionalizante?
10. O que você pensa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino técnico profissionalizante?
11. Quais foram os principais desafios de acompanhar o estudante durante o período de ensino remoto ocasionado pela COVID-19?
12. Você acredita que há espaço no mercado de trabalho para esses estudantes após a conclusão do curso de formação?

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM O ESTUDANTE COM TEA

Nome: _____ Idade: _____

Curso: _____ Turma/Ano: _____

1. O que você sabe sobre o autismo e as suas características?
2. Você se lembra qual foi a primeira vez que você ouviu falar em autismo?
3. Como você descreveria a escola que você estuda?
4. Você tem muitos amigos/as na escola?
5. Como foi a escolha do curso?
6. Você percebe algumas modificações em suas atividades e aulas?
7. Você utiliza alguma estratégia para conseguir se concentrar nas aulas? Quais?
8. Quais são as coisas que você gosta e quais não gosta na escola?
9. Você pode me falar sobre as suas características (habilidades, dificuldades e potencialidades)?
10. O que você gostaria que fosse melhorado na escola em que estuda?
11. Você enfrenta dificuldades ao lidar para conversar com professores? Quais?
12. Em quais disciplinas você tem mais facilidade e quais você tem mais dificuldade? Você sabe dizer por quê?
13. Sua família te auxilia nas atividades escolares em casa?
14. O que você pensa sobre inclusão de estudantes com autismo no ensino técnico profissionalizante?
15. Quais são os seu principais planos e sonhos para o futuro?