



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS-IX
CURSO DE PEDAGOGIA

KARLA KESIA DE OLIVEIRA MODESTO

OS PROFISSIONAIS DE APOIO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO MÉDIO TÉCNICO

BARREIRAS- BAHIA

2023

KARLA KESIA DE OLIVEIRA MODESTO

**OS PROFISSIONAIS DE APOIO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO MÉDIOTÉCNICO**

Trabalho de Conclusão de Curso-TCC
apresentado à Universidade do Estado da
Bahia – Departamento de Ciências
Humanas – Campus - IX, como requisito
parcial para a conclusão do curso de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ma. Carla Cassiana
Lima de Almeida Ribeiro

BARREIRAS-BAHIA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

M691p

Modesto, Karla Kesia de Oliveira

Os profissionais de apoio e o processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino médio técnico/ Karla Kesia de Oliveira Modesto. – Barreiras, 2023

65f.:il.;29 cm

Orientador: Prof. Ma. Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro
Inclui Referências

TCC (Graduação - Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IX. 2023. Colegiado de Pedagogia

1. Ensino técnico 2. Inclusão 3. transtorno do espectro autista
I.Titulo II. Universidade do Estado Bahia, Departamento de Ciências Humanas

CDD 371.9

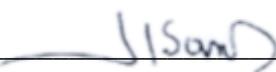
KARLA KESIA DE OLIVEIRA MODESTO

**OS PROFISSIONAIS DE APOIO E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO
ENSINO TÉCNICO**

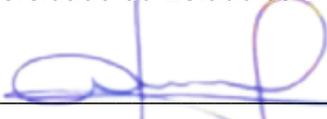
Trabalho de conclusão de curso avaliado e aprovado em 07/07/2023 pela comissão formada pelos seguintes professores:



Professora Ma. Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Professora Ma. Jânia Cardoso dos Santos
Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Professora Ma. Sandra Cristina Lousada de Melo
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

BARREIRAS -BA

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido que eu chegasse até aqui e ter sido em todo tempo o meu guia e o meu ajudador, concedendo a oportunidade de viver tudo o que vivi.

À minha família que em todos os momentos estiveram presentes na minha caminhada, em especial a minha mãe que sempre acreditou mais nos meus sonhos e projetos do que qualquer outra pessoa.

À minha orientadora Carla Cassiana, a qual com o seu amor pela educação inclusiva fez com que eu me interessasse pela temática cada vez mais. Sei que o processo de escrita deste trabalho tornou-se mais leve devido a sua companhia muito obrigada pelas horas dedicadas e pelo carinho, você é uma inspiração para mim.

Ao professor Rafael Trapp, por toda paciência e direcionamentos que me permitiram enxergar para além do costumeiro e entender que vemos o mundo a partir das lentes que ganhamos e que essas lentes podem ser ajustadas. Obrigada por ensinar-me que para ser uma ótima professora é necessário estar disposta a educar para a liberdade e ensinar a transgredir todas as ordens de preconceitos a fim de reestruturar toda uma sociedade da melhor forma.

À Luzia (a Sílvia), por ter sido uma coordenadora maravilhosa com quem eu aprendi o que é realmente ser inclusiva e possibilitar a inclusão. A pessoa que todos os dias não deixava se vencer pelo cansaço ou pelo capacitismo, mas dispunha incontáveis horas do seu dia para defender as pessoas atendidas pelo núcleo e os profissionais de apoio. Sílvia, obrigada pelas horas de conversas, pelo carinho e pelos materiais, você é um exemplo.

Aos meus amigos Cíntia, Claudemir e Fernanda, por sempre disponibilizarem o seu tempo para me escutar, me incentivar e apoiar no meu caminho rumo à inclusão. Obrigada por tudo, vocês foram muito essenciais.

Ao IFBA campus Barreiras, pela oportunidade de atuar como profissional de apoio de um estudante autista. Essa oportunidade foi a chave para a consolidação da educação inclusiva em meu coração e em meu currículo.

À UNEB campus IX, por permitir e garantir a minha formação com um alto nível de qualidade, por me ajudar no meu processo de autoconhecimento, formação

pessoal e profissional. Agradeço por realmente fazer jus ao seu lema *hominem augere*, ao possibilitar que eu fosse aperfeiçoada dentro de teus muros e com suas ementas. Muito obrigada!

Sobretudo, gostaria de agradecer a todos os demais e escolas que estudei antes da universidade, vocês foram e são fundamentais em minha formação como um todo.

A todos, a minha gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar quais são as contribuições do profissional de apoio no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino técnico. Para tanto foi discutido, contexto histórico, conceito e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de inclusão escolar desses estudantes, a educação especial e os profissionais de apoio escolar (PAE). Os principais teóricos que embasaram a pesquisa, foram: Oliveira e Souza (2021); Beyer (2008); Lopes (2018); Batista e Barbosa (2022); Magalhães (2021); Kokkonen, Barbosa e Batista (2022); Brito e Vasconcelos (2016); Serra (2017), além de aportes legais (regulamentações, termos de referências e notas técnicas) que asseguram uma educação de qualidade e o acesso ao mercado de trabalho para todos sem qualquer distinção. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa foi bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontam que há significativos avanços no processo de inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino técnico quando há a presença do profissional de apoio em uma atuação conjunta com professores, família, gestores dos núcleos de apoio e da instituição.

Palavras-chaves: profissional de apoio escolar; transtorno do espectro autista (TEA); inclusão; ensino técnico

ABSTRACT

The present research aimed to analyze what are the contributions of the support professional in the process of inclusion of students with autism spectrum disorder in technical education. To achieve this, historical context, the concept, and characteristics of autism spectrum disorder (ASD), the process of school inclusion of students with ASD, special education and school support professionals (SSPs) were discussed. The main theorists who supported the research were: Oliveira and Souza (2021); Beyer (2008); Lopes (2018); Batista and Barbosa (2022); Magalhães (2021); Kokkonen, Barbosa and Batista (2022); Brito and Vasconcelos (2016); Serra (2017), in addition to legal contributions (regulations, terms of reference and technical notes) that ensure quality education and access to the job market for everyone without any distinction. The research adopted the qualitative approach and the bibliographic research design. The results of the research indicate that there are significant advances in the process of inclusion of students with autism spectrum disorder in technical education when there is the presence of the support professional in a joint action with teachers, family, managers of the support centers and the institution.

Keywords: school support professional, autism spectrum disorder (ASD), inclusion, technical education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trabalhos selecionados para análise

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Pirâmide das necessidades humanas.

Figura 02: Demonstrativo do processo de inclusão por meio da compreensão da afetividade

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento educacional especializado

APA – American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia)

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPNE - Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades específicas

CIAC - Coordenação de Inclusão e Acessibilidade

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EDUC@ -

Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre o ensino tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ERIC - Education Resources Information Center

IF – Instituto Federal

IF Sudeste MG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NAI - Núcleo de Ações Inclusivas

NAPNE - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

OasisBR – Portal brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

PAE - Profissional de apoio escolar

PAIE – Profissional de apoio à inclusão escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RET SUS - Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde

SCIELO - Scientific Library OnLine

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SNA – Serviços Nacionais de Aprendizagem

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUS – Serviço Único de Saúde

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
 CAPÍTULO I	
1. REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	13
1.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	18
1.3.1 ATIVIDADES DO PROFISSIONAL DE APOIO	24
1.3.2 PROBLEMÁTICAS ENFRENTADAS PELO PROFISSIONAL DE APOIO	26
1.3.3 ESTRATÉGIAS	27
1.4 ENSINO TÉCNICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	30
1.5 NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS	32
1.6 ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	33
1.7 INCLUSÃO DO JOVEM ADULTO AUTISTA.....	37
1.8 CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO.....	38
 CAPÍTULO II	
2 METODOLOGIA	40
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	40
2.2 LOCAL DA PESQUISA E CRITÉRIOS.....	40
2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	40
 CAPÍTULO III	
3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	42
3.1 – PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAIS DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	42

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA.....	46
3.3 OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59

INTRODUÇÃO

A remodelação da sociedade brasileira para a inserção e inclusão de pessoas com deficiência em seu meio tem provocado uma urgente necessidade de se repensar a sua estrutura educacional, estrutura essa que precisou ser modificada para conseguir incluir e garantir a permanência e o êxito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sua formação, principalmente no meio profissional por intermédio do ensino técnico. Com isso, faz-se fundamental a inserção de diversos agentes para atuar nesse processo de inclusão, dentre os quais cabe destacar o profissional de apoio.

A esse respeito, surgem muitos questionamentos sobre o trabalho, a contribuição e a importância desse profissional no processo de inclusão, principalmente do jovem adulto autista. O pensar a inclusão dentro das Instituições Federais, perpassa todas as esferas da conhecida educação especial, o novo período que vem se estabelecendo dentro dessas instituições busca trabalhar essa educação na perspectiva cada vez mais inclusiva a fim de capacitar o estudante com TEA para a vida social e profissional, proporcionando apoio e meios para conquistar o tão sonhado espaço no mercado de trabalho como os demais colegas.

Para isso os IFs têm contado com profissionais de apoio dentro de seus Campi, o qual devido a proximidade com o educando com TEA tem por premissa ser o elo entre a família, escola, professores e estudantes. Dispondo de uma atuação conjunta com os professores da sala regular e do AEE, gestores dos núcleos de apoio e da instituição escolar a fim de garantir a inclusão e a efetividade desse processo.

A aproximação com a temática surge por meio do contato da pesquisadora com o exercício da profissão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA Campus Barreiras, acompanhando e auxiliando no processo de inclusão e desenvolvimento de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. O que permitiu perceber que nos documentos existentes que regulamentam a função “profissionais de apoio” (Lei Brasileira de Inclusão - LBI, leis, políticas públicas, notas técnicas) havia apenas a sinalização da função, resultando em um não detalhamento das funções e atribuições desse profissional no âmbito escolar e no desempenho de sua função. Ligado a isso, a escassez de materiais voltados para o ensino e apoio ao

jovem adulto autista constituiu-se um grande impasse no trabalho com esses sujeitos. Ademais o desejo de compreender qual é o papel do profissional de apoio no processo de inclusão do estudante com TEA no ensino médio técnico, consolidou-se como uma das motivações para o estudo.

Dessa forma, busca-se com esse estudo o fornecimento de resultados significativos para a compreensão do jovem adulto autista no ensino médio técnico e aprimoramento do trabalho do profissional de apoio no processo de inclusão, possibilitando, assim, uma abertura cada vez maior para presença desses profissionais na sala de aula da educação técnica, corroborando para um avanço na aceitação e inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista para além da infância. Com isso, a importância e relevância deste estudo está no seu caráter multifacetado e interdisciplinar, pois o mesmo permite aos envolvidos o passeio pelas diversas áreas do conhecimento e acrescenta aos mesmos a possibilidade de impactos significativos em suas vidas nas esferas sociais, profissionais e acadêmicas.

Nesse sentido, o estudo teve como questão norteadora: Qual a contribuição dos profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio técnico?. Para responder a esse questionamento buscamos analisar as contribuições dos profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio técnico. Os desdobramentos dos objetivos específicos estão assim apresentados: (i) Mapear nos documentos legais e institucionais a proposta do trabalho dos profissionais de apoio com os estudantes com TEA; (ii) Discutir a partir de publicações acadêmicas a contribuição desses profissionais no processo de inclusão de estudantes com TEA; (iii) Identificar os desafios, as perspectivas e as contribuições dos profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com TEA.

Dessa forma, o presente texto está organizado em três capítulos os quais correspondem ao referencial teórico, metodologia, análise dos dados e por fim as considerações finais. Exploramos a proposta do trabalho do PAE nos documentos legais e institucionais, de forma a construir uma discussão a partir de publicações acadêmicas que versem sobre a temática, e possibilitar a identificação dos desafios, perspectivas e contribuições dos profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino técnico.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas que visam possibilitar cada vez mais a inclusão do jovem adulto autista na

educação técnica e no mercado profissional por meio da atuação do profissional de apoio, dentro desse e de outros segmentos escolares.

CAPÍTULO I

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

Conhecer o percurso histórico de lutas em prol dos direitos das pessoas com deficiência, notadamente as que possuem transtorno do espectro autista, faz-se relevante para a compreensão de fatos do cotidiano relacionados ao processo de inclusão escolar. Considerando que a linha do tempo que demarca esse percurso é longa, serão apresentados alguns marcos históricos desse processo.

O termo autismo tem o seu primeiro registro em 1908, quando o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler o utilizou para descrever um paciente esquizofrênico que vivia imerso em seu próprio mundo. No referido diagnóstico Bleuler cita o autismo como um dos sintomas esquizofrênicos, o qual se referia como o “desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior” (DURVAL, 2011 *apud* BRITO; VASCONCELOS, 2016, p. 24).

Todavia, o termo *autista* tem o seu primeiro registro clínico em 1943, como Distúrbio Autista de Contato Afetivo, sendo utilizado pelo psiquiatra infantil austro-americano, Leo Kanner. O termo citado por Kanner numa carta à Mary Triplett, é usado para descrever o comportamento do menino e de outras crianças que anteriormente apresentaram as mesmas características que o menino, as quais erroneamente recebiam apenas o diagnóstico de “loucura”. O Distúrbio Autista de Contato Afetivo foi descrito como a incapacidade dessas crianças desde a primeira infância de se relacionarem com as pessoas, incapacidade essa que não prejudicava de maneira significativa a saúde geral e os dotes intelectuais, mas os impedia de compreender e expressar a sua visão de mundo (BRITO; VASCONCELOS, 2016, p.24).

Segundo Brito e Vasconcelos (2016), apesar dessa menção na carta de 1942, o termo só passa a ser divulgado em 1943, quando Kanner publica um artigo na revista *The Nervous Child* chamado “Os distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, onde foi apresentado o caso de 11 crianças, incluindo Donald, seu primeiro estudo. Na

discussão, Kanner aponta o paradoxo dos pacientes serem indivíduos que se encontravam dentro do âmbito de uma “síndrome” ainda desconhecida, mas possuírem características subjetivas que os diferenciavam uns dos outros. O que conseqüentemente dava margem para diagnósticos equivocados a respeito dessas crianças.

As onze crianças (oito meninos e três meninas) cujas histórias foram apresentadas resumidamente, oferecem, como era de se esperar, diferenças individuais segundo o grau de seu distúrbio, a manifestação de traços específicos, a constelação da família e o desenvolvimento passo-a-passo ocorrido ao longo dos anos. Mas, mesmo uma rápida revisão do material constata a emergência de diversas características essenciais e comuns e inevitáveis. Essas características formam uma única "síndrome", nunca antes mencionado, que parece ser bastante rara e provavelmente mais freqüente do que o indicado na exiguidade dos casos observados. É bem possível que algumas dessas crianças tenham sido vistas como oligofrênicas ou esquizofrênicas. Na verdade, diversas crianças de nosso grupo nos eram apresentadas como idiotas ou imbecis, sendo que uma delas ainda reside numa escola estadual para oligofrênicos e duas outras foram previamente consideradas esquizofrênicas. (KANNER, 1943, p. 241-2).

Ao discutir sobre os casos apresentados, Kanner (1943) relata que apesar das características apresentarem similaridade com a esquizofrenia, se faz necessário ressaltar que as crianças eram dotadas de inteligência. A combinação do autismo extremo, obsessividade, estereotipia e ecolalia oferece uma ilustração completa que se conecta com alguns fenômenos básicos esquizofrênicos. O diagnóstico de algumas dessas crianças, vez ou outra, indicou esse tipo de distúrbio. Mas a despeito das extraordinárias similaridades, a condição difere em muitos pontos de todas as outras instâncias conhecidas da esquizofrenia infantil.

Antes de mais nada, mesmo nos casos registrados de início de esquizofrenia, incluindo os de demência precocíssima de De Santis e de demência infantil de Heller, as primeiras manifestações que se podiam observar eram fruto de uma média de dois anos de estudo de desenvolvimento essencial; os históricos enfatizam especificamente uma mudança gradual, maior ou menor, no comportamento do paciente. As crianças do nosso grupo mostraram se exceção sua extrema solidão desde o começo de suas vidas, não respondendo a nada que lhes viesse do mundo de fora. Isto fica caracteristicamente expresso no relato recorrente sobre a deficiência da criança no assumir uma postura antecipada ao ser levantada e a deficiência em se ajustar ao corpo da pessoa que a está carregando. (KANNER, 1943, p. 248-9).

Relacionado a essas subjetividades dentro da “síndrome” até então nunca mencionada e a introspecção dos indivíduos, Kanner os aponta como sendo frutos de

uma educação/interação familiar fria e distante como destacado por ele em na revista *Time* sobre o tema autismo, publicada em 26 de abril de 1948, sob o título “*Medicine: Frosted Children*” [Medicina: Crianças congeladas], defendendo a teoria da “mãe geladeira” (DONVAN; ZUCKER, 2017). A qual apresentava um possível distanciamento emocional da mãe em relação aos filhos como sendo a origem do autismo (KANNER, 1948). No entanto, Kanner desfaz-se de sua teoria no livro “Em defesa das mães” sob a premissa de ter sido mal compreendido a respeito dessa teoria.

O psiquiatra austríaco Hans Asperger (1944) destaca a prevalência do transtorno em meninos e os casos por eles apresentados foram indícios de quão amplo era o então autismo infantil precoce, os quais diferiam dos de Kanner. As crianças atendidas por Asperger não apresentavam atrasos do desenvolvimento da linguagem ou retardo mental, e seus sintomas não eram aparentes até os três anos de idade. Os resultados encontrados por Asperger foram mostrados em seu artigo publicado durante a Segunda Guerra Mundial, em alemão, intitulado *A psicopatia autista na infância*, no entanto o seu trabalho só foi reconhecido apenas na década de 1980.

A psiquiatra Lorna Wing (1962) funda a *National Autistic Society* com Judith Gold, uma sociedade que tem por premissa auxiliar e orientar os autistas e suas famílias. Wing como mãe de uma menina autista diagnosticada na década de 1950 troca a sua especialização na faculdade de medicina para psiquiatria infantil e dedica-se a compreender o transtorno e as formas de se trabalhar com esses indivíduos, desenvolvendo diversas pesquisas. Como resultado dessa dedicação é o diagnóstico que ficou conhecido como a *tríade de Wing*, o qual refere-se às dificuldades que os autistas têm nas áreas de imaginação, socialização e de comunicação.

O psiquiatra inglês Michael Rutter (1978), propõe uma nova definição para o distúrbio ao afirmar que se tratava de um transtorno mental único independente da esquizofrenia. Para isso, Rutter utilizou-se de quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, os quais não estavam ligados a uma deficiência intelectual, comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e maneirismos, sendo o quarto critério apresentação dessas características autísticas antes dos 30 meses de idade. Tais critérios permitiu que Rutter fosse uma peça importante no âmbito da psiquiatria infantil com as suas pesquisas biológicas sobre o

autismo, análises de DNA e exames de imagem, e análises dos impactos sociais através da relação entre família e escola no desenvolvimento infantil.

A psiquiatra Lorna Wing (1981) revoluciona novamente toda a compreensão a respeito do que já se sabia sobre o autismo, sendo uma das pioneiras a entender o autismo como um espectro, ela dedica incansáveis horas a estudar o trabalho de Hans Asperger e batiza a síndrome em seu nome. Wing pautou sua vida na defesa por uma melhor compreensão e serviços para indivíduos com TEA e suas famílias.

No ano de 1994, com base na adoção de novos critérios para avaliação do autismo em uma pesquisa internacional, os sistemas do DSM-4 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos. Sendo a Síndrome de Asperger adicionada ao espectro do autismo, no qual os indivíduos se diferenciam por tenderem a ser mais funcionais.

No ano de 2007, é instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, a fim de voltar a atenção da população para conhecer e tratar o transtorno. No ano de 2018, a data passa a compor o calendário brasileiro.

Em 2012, é sancionada a lei Berenice Piana (12.674/12) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei assegura o acesso a ações e serviços de saúde, à educação, ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social. (BRASIL, 2012).

No ano de 2013, o DSM-5 passa a abrigar todas as subcategorias do autismo em um único diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com essa atualização, a síndrome de Asperger deixa de ser considerada uma condição separada e acrescenta um novo diagnóstico para a definição do autismo, adotando dois critérios para definição do autismo: deficiências sociais e de comunicação, e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. (NASCIMENTO, 2014).

No ano de 2015, A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual garante o aumento da proteção aos portadores de TEA ao definir a pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. (BRASIL, 2015).

No ano de 2020, vigora a Lei Romeo Mion (13.977/20), a qual estabelece a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. Sendo ela um documento substituto para o atestado médico, facilitando assim o acesso aos direitos estabelecidos na Lei Berenice Piana. (BRASIL, 2020).

No ano de 2022, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, ganha uma nova versão e passa a seguir o que foi proposto no DSM-V, adotando a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para englobar todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento. (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com Nascimento (2014), na DSM-V o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo os Transtornos do Neurodesenvolvimento um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Transtornos que tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. Ainda segundo Nascimento (2014), a DSM-V destaca que no caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atrasos em atingir marcos esperados. Ela ainda ressalta que o diagnóstico do espectro autista somente é possível quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.

Sobre o Transtorno do Espectro Autista, Nascimento (2014) aponta que a DSM-V estabelece que o mesmo caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Acrescendo ainda ao diagnóstico do transtorno do espectro autista a necessidade de um padrão restrito e repetitivo de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, e os critérios preenchidos com base

em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo.

1.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A construção da atual educação brasileira é resultado de uma longa trajetória de crenças, posicionamentos e intencionalidades educativas, notadamente em relação à imagem do educando, o seu presente e o seu futuro. Em alguns momentos a educação objetivou catequizar, em outro formar mão-de-obra, para atender uma necessidade do mercado. Cabe destacar, que a função social da escola e a finalidade da educação sempre se moldaram a sociedade e os posicionamentos por ela defendidos. Para Brasil (2008) A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Como os demais contextos, a educação também possuía um caráter excludente, em relação às pessoas com deficiência. Assim como a escola, a exclusão, se constitui em um processo sócio-histórico que se configura como o resultado de todas as esferas da vida social. Para essa questão Saiawa (1999, p. 9) afirma:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Com isso, a educação e conseqüentemente a escola, não apenas possuía um caráter excludente, mas também se tornava um privilégio para poucos, da qual não se pensava nas pessoas com deficiência. Compreender a exclusão enquanto produto do funcionamento do sistema permite calcular e planejar formas que impeçam esse funcionamento, provocando um desarranjo nessa política incapacitória veementemente propagada. O processo de inclusão no contexto atual educação surge como um mecanismo de transgressão, sendo um instrumento capaz de corroborar para o estabelecimento de um novo manual que determina o comportamento do sistema. Acerca disso, Brasil (2008, p. 1) destaca que

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Com relação à nova realidade educacional que vem sendo proposta, faz-se necessário compreender que esta atualidade da educação requer uma nova redefinição do que é aprendizagem, de forma a reconhecer as outras habilidades que podem e devem estar associadas à formação do pensamento crítico dentro do ambiente escolar para que reflita na sociedade externa, principalmente a respeito dos estudantes com deficiência.

O processo de inclusão escolar requer a desconstrução de um processo excludente, o qual limitava as pessoas com deficiência em todos os sentidos e os resumiam apenas à meros expectadores de um mundo do qual não lhes era permitido participar, esse movimento de superação da exclusão precisa e está percorrendo um novo caminho, à inclusão.

Cabe destacar que a educação inclusiva, tem como princípio o respeito e a valorização das diferenças de todos os sujeitos que vivenciam situações de exclusão. Nessa direção Souza e Oliveira (2021, p.9) salientam que:

Pensar em inclusão é muito mais do que pensar nas pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (Nee), pois se trata de pensar na diversidade como uma condição humana, na qual todos precisam ser vistos e valorizados nas suas diferenças e no direito de usufruírem de todos os bens sociais.

A inclusão vai além do ideário de somente pensar nas pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, ela depende da ação, do ato de pensar na diversidade como uma necessidade humana e que, portanto, assim como os demais elas necessitam ser vistas e valorizadas nas suas diferenças e no direito de usufruir todos os bens sociais. No processo de superação da exclusão, é perceptível que durante muitos séculos as necessidades das pessoas com deficiência foram ignoradas e muitas das vezes submetidas a vontade alheia e a negação.

Ao apresentar o modelo de hierarquia das necessidades humanas, Abraham Maslow (1943) destaca que a negação dessas vontades submete o indivíduo a privação do direito de sentir e ser humano.

Figura 01: Pirâmide das necessidades humanas.



Fonte: <https://www.alura.com.br/artigos/assets/piramide-de-maslow/imagem-2.png>

A realização e o alcance das necessidades listadas por Maslow como secundárias (sociais, de estima e autorrealização), requer que as primárias (fisiológicas e de segurança) sejam cumpridas. No entanto, aborda o quanto o indivíduo torna-se dependente dos demais sujeitos no processo de conquista das necessidades primárias, pois estas respondem a uma influência externa, enquanto as outras a uma influência interna. A negação de suprimento das necessidades primárias submete o indivíduo ao estado de subserviência e negação do *eu* enquanto indivíduo.

Com relação às pessoas com deficiência, por vezes há uma privação de todos os grupos e subgrupos das necessidades que integram a pirâmide, a qual ocorre por vezes de maneira sutil ou da forma mais explícita. Tal processo, revela-se por meio da infantilização da pessoa com deficiência, a qual ver-se restringida a hábitos e costumes próprios da infância perpetuados pela família e pela sociedade no decorrer das demais fases da vida, ou até mesmo através da atribuição de conceitos capacitistas que atribuem à esse grupo a imagem de infantis e angelicais, dificultando que entendam-se como um sujeito autônomo e independente, os aprisionando em uma espécie de Síndrome do Peter Pan coletiva por não saber lidar com o crescimento, a realização e o alcance das necessidades secundárias, principalmente a da auto realização por parte da pessoa com deficiência. Tendo em vista, o que preconiza o art. 6º da LBI:

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V -

exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 21-2).

Portanto, é necessário que todos percebam o indivíduo com deficiência como alguém dotado de capacidades que ver-se impedido pelas barreiras e impostas pela sociedade, buscando compreender que a deficiência não é um empecilho para o desenvolvimento, e sim a força motriz para que o mesmo ocorra, principalmente por meio da educação.

Nesse sentido, na perspectiva de garantir o direito à educação, a Constituição Federal Brasileira (1988), pautada nas premissas da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seus artigos 205 e 206 preconiza a educação como direito de todos, como dever do Estado e da família, a qual deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

1.3 PROFISSIONAIS DE APOIO

A educação especial, instituída como modalidade de educação escolar pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo ofertada na rede regular de ensino para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida (BRASIL, 1996). Cabendo às escolas de ensino regular, referente a esta modalidade, dispor de serviços de apoio especializado para atender os estudantes que deles precisarem, denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esta parte integrante e indispensável do processo educacional.

A respeito da educação especial, é apresentado por Brasil (2007) alguns marcos que, apesar do proposto, apresentavam apenas uma proposta integracionista dos sujeitos com deficiência, ao invés de incluí-los de fato. No entanto, o atual contexto educacional diante da necessidade de uma educação de qualidade e uma formação exitosa para todos, buscar desenvolver alguns mecanismos que se obtenha êxito na inclusão dos estudantes com TEA, como o atendimento educacional especializado e o ingresso dos profissionais de apoio no quadro de funcionários da instituição escolar.

O atendimento educacional especializado (AEE), tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Porém, cabe destacar que o AEE não substitui as aulas em sala regular e deve acontecer no turno oposto ao que o estudante com deficiência está matriculado, a fim de que ele possa ver-se incluso no processo de ensino aprendizagem juntamente com os colegas. O AEE deve acontecer na sala de recursos multifuncionais (SRM), cabendo aos professores responsáveis, que atuam na SRM, elaborar e executar o plano de AEE, com a participação das famílias, dos professores e demais profissionais (inclusive de saúde) que atendam o estudante.

Nas dimensões das instituições escolares, dentre os diversos agentes que têm surgido para atender a necessidades desses educandos e ajudá-los a romper com os preconceitos e as barreiras presentes na sociedade em que vivem, surge o profissional de apoio, profissional destinado a trabalhar em conjunto com outros participantes da vida do educando com deficiência, família, terapeutas, psicólogos, professores da sala regular e do atendimento educacional especializado (AEE), etc. Devido a seu caráter inovador, tal profissão ainda não possui uma nomenclatura definida, aparecendo na literatura e em diversos documentos como: acompanhante especializado, cuidador, mediador, profissional de apoio, profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE) e profissional de apoio escolar (PAE), sendo todas válidas.

Todavia, é importante entender a diferença entre cuidador e profissional de apoio, a qual apresenta-se nas atividades desenvolvidas, enquanto o cuidador é um agente responsável por auxiliar o educando com deficiência em atividades da vida diária: cuidados pessoais, higiene pessoal, locomoção e alimentação. O profissional de apoio além de fornecer apoio de acordo com as necessidades individuais dentro do contexto educacional, também pode apoiar o educando em atividades escolares caso solicitado pelo professor, além de desenvolver atividades nas áreas de comunicação e interação social (BRASIL, 2015). Segundo Brasil (2015),

A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. (BRASIL, 2015, p.70).

Cabe destacar, que em sua maioria os estudantes atendidos não têm autonomia e independência para realizar sozinho as atividades supracitadas, e que são as especificidades de cada estudante que determinará se o apoio será múltiplo e contínuo, estas especificidades são relacionadas sua condição de funcionalidade e não à condição da deficiência (BRASIL, 2015). É preciso compreender a diferença entre essas condições, sendo elas essenciais para entender se o educando necessita ou não de um profissional de apoio, a condição de funcionalidade refere-se a interação entre a condição de saúde e o contexto: fatores ambientais e pessoais. Ao abordar sobre esse assunto, Souza e Oliveira (2021) mencionam autores que corroboram com tal afirmativa:

o direito de as crianças com deficiência frequentarem escolas junto às demais é indiscutível, entretanto, a maneira com que o direito é validado tem causado inúmeras controvérsias entre educadores e pesquisadores, visto que um processo inclusivo sem preparo e sem sensibilização prévia dos profissionais tende a provocar sérios transtornos à escola. Esses problemas têm sido atribuídos à criança e raramente às inadequações do processo. (Prioste; Raiça; Machado, 2006, p.36. APUD SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p.27).

O processo de inclusão com a participação do profissional de apoio requer que o mesmo conheça sobre as legislações que regem o trabalho a ser desempenhado e o estudante a ser acompanhado. Ao abordar a respeito do profissional de apoio, as legislações existentes o descreve como um direito da pessoa com deficiência, e para isso o mesmo deve se ver como um agente que auxilia o estudante a se tornar um ser ativo de sua história. O que é reiterado no parágrafo XVII do artº 28, ao indicar outro aspecto importante sobre o apoio escolar, a ciência de que o processo de inclusão é construído por todos que integram e compõem a instituição escolar, sendo esse conhecimento capaz de conduzir ao rompimento dos paradigmas de que a pessoa com deficiência é responsabilidade apenas da família ou da escola.

XVII – apoio escolar, garantida a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência, em número adequado para auxiliar na superação de barreiras e no atendimento das necessidades pessoais e pedagógicas dos estudantes, e de profissionais ou serviços de promoção da inclusão em caráter geral, conforme prevê o art. 3º, inciso XIII (BRASIL, 2015, p.34).

Durante a trajetória das pessoas com deficiência na história brasileira, todas as medidas tomadas a respeito delas visavam apenas beneficiar as demais pessoas, construindo assim um espaço de exclusão e segregação, para isso era feito uma

divisão entre pessoas com deficiências graves e amenas, a qual resultaria numa iniciativa que possibilitaria a conservação do bem-estar do resto da sociedade. Ao apontar a necessidade de construir uma equipe de apoio escolar com profissionais de apoio que auxiliem na superação de barreiras, atendimento das necessidades pessoais e promoção da inclusão em caráter geral, o parágrafo sinaliza a respeito da responsabilidade pelas pessoas com deficiência.

No tocante a isso, na construção dessa equipe de apoio escolar, a responsabilidade da instituição escolar para com o estudante se concretiza na atuação do profissional de apoio, sendo ele uma mola propulsora para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do educando com deficiência. No constante ao educando autista, o profissional de apoio auxilia ainda na capacidade de entender-se como indivíduo capaz de tomar decisões, nesse processo o intuito final do profissional de apoio resume-se a ajudar o educando a não depender mais do profissional e atender todos os 4 “Cs” propostos a respeito da construção da aprendizagem. Sendo eles: criatividade, pensamento crítico, comunicação e colaboração (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015. p.105).

1.3.1 ATIVIDADES DO PROFISSIONAL DE APOIO

No parágrafo único do art. 3º da Lei 12.764/12, é assegurado aos estudantes com transtorno do espectro autista, o direito à acompanhante especializado. Referindo-se e delimitando as atividades a serem desenvolvidas pelo profissional de apoio dentro da instituição escolar, sendo elas: acompanhar visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. No entanto muito ainda vem sendo discutido a esse respeito, visto que em diversos momentos há divergências sobre o real papel do profissional de apoio, já que o mesmo por vezes precisa realizar atividades que perpassam o que descrito em lei, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção

É necessário destacar que a atuação do profissional de apoio não substitui a escolarização ou o atendimento educacional especializado, mas vincula-se e necessita de atuar em conjunto com as demais atividades realizadas em aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares (BRASIL, 2013). Ao referir-se a esse acompanhamento, a Nota Técnica Nº 24/13 do MEC traz um

adendo a respeito dos estudantes com transtorno do espectro autista reiterando a todo instante que a atuação desse profissional no processo de inclusão escolar deve estar em consonância e articulado com o ensino comum, serviços e atividades escolares e o AEE (BRASIL, 2013).

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, considerando que os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (BRASIL, 2013, p.5).

Com isso, traz-se uma luz a respeito da atuação do profissional de apoio, ampliando o leque de atividades no que refere-se a acompanhar, apoiar e auxiliar um estudante com TEA. Tal atuação ultrapassa as limitações de fornecer auxílio apenas às necessidades de higiene e locomoção, e abrange também no sentido de facilitar e apoiar o estudante em seu processo de desenvolvimento pessoal e social, a fim de incluí-lo em outros âmbitos e espaços do ambiente escolar.

Não obstante, com a publicação da Lei nº 13.146 (LBI) em 2015, é apresentado importantes contribuições a respeito do fazer do profissional de apoio, as quais são destacadas em seu artigo 3º.

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 20).

Desse modo, o profissional de apoio escolar (PAE) passa a atuar diante da necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação, cuidados pessoais e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário o seu apoio. Cabe destacar que, o ensino do educando não é responsabilidade do profissional de apoio, sendo esta uma atribuição do professor e não do PAE, o qual apenas apoia o estudante nas atividades escolares, segundo a orientação e supervisão do professor regente ou do professor do AEE. Portanto, é necessário compreender que apesar de sua ampla participação na vida do educando dentro da instituição escolar, o estudante é uma responsabilidade da instituição de ensino e não apenas do profissional.

1.3.2 PROBLEMÁTICAS ENFRENTADAS PELO PROFISSIONAL DE APOIO

Ao adentrar à escola o educando com deficiência por vezes pode deparar-se com diversas barreiras em todos os âmbitos, no processo de inserção desse educando e o seu desenvolvimento enquanto indivíduo ainda não autônomo, requer o apoio do Profissional de Apoio Escolar (PAE) a fim de contribuir na solução de parte desses problemas, os quais se relacionam entre si. Dentre as múltiplas dificuldades encontradas pelo PAE, destacam-se:

Espaços sem acessibilidade: O educando com deficiência não consegue locomover-se ou movimentar-se pelo espaço escolar sem auxílio devido às faltas de mecanismos que proporcionem uma acessibilidade.

Ambientes de aprendizagem desfavorecedores aliados a falta de mobiliários adaptados para as necessidades do educando com deficiência: a instituição escolar, por vezes não possui mobiliários que facilitem o processo de inclusão, não possuindo adaptações que atendam a necessidade educacional do estudante. O que alia-se a dificuldade de professores acolherem e incluírem esses educandos com deficiência, resultando em um impedimento ainda maior para a interação do estudante, já que os colegas passam a não querer aproximar-se para realizar atividades ou trabalhos em grupos, devido não enxergarem a possibilidade de colaboração por parte do estudante com deficiência.

Hesitação por parte dos docentes: a presença de uma terceira pessoa em sala, geralmente transmite a sensação de estar sendo observado e até mesmo julgado, provocando uma sensação de insegurança e instabilidade tanto para o professor quanto para o PAE.

Pessoas que não respeitam as diferenças e têm dificuldades de acolhimento: Os processos nos quais o PAE e o educando com deficiência se deparam são exaustivos e conflitantes, enquanto ocorre um processo extensivo de inserir esse educando no meio em que ele está presente e o inserir há um posicionamento retrógrado por conta de indiferenças e as barreiras impostas pelas pessoas neurotípicas.

Ausência de um trabalho intersetorial (com as diferentes áreas de atendimento ao educando com deficiência): os profissionais que atendem o estudante, não mostrar-se disponível ou não saber como alinhar com os demais as formas que

possam ajudar e apoiar o estudante em conjunto, a fim de que o mesmo se desenvolva.

Falta de profissionais de apoio, falta de incentivo para um trabalho coletivo: acentuada pela ausência de um trabalho intersetorial, não há uma comunicação que propicie um diálogo entre as diferentes frentes de trabalho, nem entre os profissionais de apoio. As especificidades de cada indivíduo que se encaixa no espectro sem um trabalho coletivo, acabam por construir muros ao redor do profissional de apoio que não vê possibilidade de dialogar com os demais setores sobre as suas vivências e contribuições para a vida do estudante.

Não saber o limite da mediação do profissional de apoio e afetividade: não ter uma delimitação bem definida sobre até que ponto a confiança e afetividade devem ser estabelecidas, podem causar grandes conflitos emocionais no processo a respeito do que é necessário e a transitoriedade do profissional na vida do estudante.

Falha na comunicação entre família, instituição e profissionais: há um desencontro a respeito das informações concernentes ao estudante, no qual os envolvidos veem-se sozinhos no processo de apoio ao estudante.

Todas estas problemáticas acabam por desencadear uma problemática ainda maior, o educando com deficiência não se adaptando ao espaço e rotina escolar: o estudante acaba por ver-se sem espaço e oportunidade para sentir-se incluído ou parte do ambiente escolar, resultando em um desejo de não estar naquele local, pois o espaço e a rotina não parecem terem sido pensadas para ele.

Não obstante, as problemáticas se relacionam desencadeando-se em uma instituição escolar que se viu forçada a incluir estudantes, para os quais ela não estava preparada, acrescentando à ela um personagem que necessitou ser colocado “às pressas” no seu rol de funcionamento, o que se traduz nas palavras de Serra (2017): os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada, criando mal-estar nas escolas. Neste cenário surge o mediador, ponto quase central nas discussões” (p. 28).

1.3.3 ESTRATÉGIAS

Para enfrentar estas problemáticas é crucial a criação e utilização de estratégias que visem superar e reverter esse mecanismo excludente construído socialmente e as barreiras que surgem na vida do profissional de apoio, sendo elas: a utilização de recursos que o possibilitem conhecer mais sobre o estudante e a

deficiência em questão, cursos de capacitação, conhecer os projetos políticos pedagógicos (PPP) da instituição, buscar conhecer mais sobre o processo de escolarização do estudante, procurar entender quais ações ou momentos acentuam as estereotípias no estudante, o desenvolvimento de projetos que estabeleça um sistema de comunicação entre todos os profissionais e família que participem da vida do estudante com TEA possibilitando o compartilhamento de conquistas, avanços e retrocessos que venham ocorrer, inclusive frustrações.

Acessibilizar o espaço facilitando a locomoção e movimentação do educando pelo espaço escolar sem auxílio, proporcionar ambientes de aprendizagem com mobiliários adaptados para as necessidades educacionais dos estudantes, permitindo que os professores possam acolher e incluir da maneira correta esse estudante, mudando assim a concepção do restante da turma a respeito do mesmo.

Cabe à instituição promover e incentivar o trabalho intersetorial visando trabalho coletivo, e realizando a contratação e capacitação de mais profissionais de apoio. Incentivar a produção de materiais por parte dos PAE, que possam auxiliar os outros profissionais que trabalham ou irão trabalhar com o estudante, expandindo assim a quantidade de materiais existentes sobre a temática. Todas essas ações pensando na adaptação do estudante com deficiência ao espaço e a rotina escolar.

A respeito do conhecer o limite de sua mediação e a questão da afetividade, ao considerar Wallon (1954), compreende-se que o desenvolvimento ocorre quando há uma integração/junção entre as áreas motora, afetiva e cognitiva. Desta forma, cabe ao PAE buscar conhecer até que ponto faz-se necessário a sua mediação, no processo de apoio a um estudante com deficiência, sobretudo de estudantes com TEA, considerando que é fundamental estabelecer uma relação de confiança com o estudante. Porém, é essencial que o profissional de apoio tenha ciência que a sua participação na vida do estudante é e deve ser transitória, tendo vista a conquista de sua autonomia e independência ao longo do tempo.

As estratégias apresentadas visam auxiliar todos os agentes, escola, família, estudante e instituição a respeito do desenvolvimento do estudante. Durante a proposta dessas estratégias, surgiram questões referentes à afetividade já que a mesma está presente em todo processo, algumas destas questões foram: seria possível o desenvolvimento de uma afetividade profissional? Se existisse um plano cartesiano relacionado até que ponto vai a mediação do PAE, poderia se encaixar em um diagrama de Venn? Se fosse possível estabelecer um demonstrativo de uma

afetividade profissional, favoreceria alguma das partes ou todos seriam contemplados? Para as quais encontramos as seguintes resoluções:

FIGURA 2: Demonstrativo do processo de inclusão por meio da compreensão da afetividade



Fonte: Elaboração da autora - Inclusão do estudante com deficiência em um diagrama de Venn¹

É primordial que o PAE e os demais agentes que compõem a equipe de apoio, compreenda que

a afetividade, segundo Wallon, refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento (SALLA apud MARTINS; SANTOS, 2020, p. 1).

E que, portanto, o conceito de aprendizagem não deve ser considerado como sinônimo de amor, mas sim atrelado a estímulos e aprendizagem (MARTINS; SANTOS, 2020). A afetividade quando associada ao trabalho, permite que haja o

¹ O diagrama de Venn foi criado pelo matemático e lógico britânico John Venn no final do século XIX como uma forma visual de representar as relações entre conjuntos. Sendo uma ferramenta gráfica que facilita a representação e a compreensão visual das relações entre conjuntos de elementos ou conceitos distintos, como: inclusão, exclusão ou sobreposição entre conjuntos e a realização de operações como união, interseção e diferença entre conjuntos.

diálogo, as quais são peças fundamentais para a formação do indivíduo como pessoa. Conhecer e entender o conceito de afetividade, permite ao PAE desempenhar um ótimo trabalho e conseguir delinear o limite da sua mediação, sendo capaz de fazer-se ouvido e compreendido pela família, professores, demais profissionais e a instituição, promovendo assim o que denominamos de afetividade profissional. A qual quando bem definida favorece a todos, inclusive o estudante com deficiência, o qual pode vivenciar realmente a realidade de um estudante, já que todos já que todos conhecem o seu papel no processo de inclusão.

1.4 ENSINO TÉCNICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996 - LDB), a Educação Profissional Tecnológica (EPT) visa preparar o indivíduo de forma geral para o exercício de profissões técnicas. Em cumprimento aos objetivos da educação nacional a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo organizada em eixos tecnológicos, observando as normas do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 1996). Sendo eles:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, p. 18-9).

Podendo ainda atuar em articulação com a educação de jovens e adultos (EJA) e com a educação básica no nível do ensino médio, na forma de oferta (integrada, concomitante ou intercomplementar – concomitante na forma e integrado no conteúdo) e na forma subsequente, as quais podem ser desenvolvidas em instituições especializadas ou em ambiente de trabalho (BRASIL, 1996). A respeito da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), é descrito no parágrafo único do Art. 36-B a LDB os pontos a serem por ela observados.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (BRASIL, 1996, p. 17).

A EPTNM são realizadas em instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino, subdividindo-se no sistema federal de ensino: Institutos Federais, colégio Pedro II, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde – a RET SUS, vinculada ao Ministério da Saúde; SENAI, SENAC, SENAR e SENAT, vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), como instituições privadas de educação profissional, vinculadas ao sistema Sindical, nos termos do Art. 240 da Constituição Federal, e Instituições de ensino superior devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos, nos termos do Art. 20-B da Lei nº 12.513/2011, na redação dada pela Lei nº 12.816/2013.

E nos Sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino: Redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; escolas técnicas privadas; instituições de ensino superior mantidas pelo poder público estadual ou municipais devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos.

Na perspectiva inclusiva, a respeito da EPTNM, o plano nacional de educação (PNE), estabelece como estratégia a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, considerando as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014). Cabendo à EPTNM criar formas e possibilidades que facilite a presença do estudante com deficiência e permita que ele obtenha êxito em seu processo escolar, reduzindo assim os índices de evasão. A fim de garantir o que é preconizado pela LDB (1996) a esse respeito no artigo 59, inciso IV

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 24).

Ao dispor sobre a relação dos sistemas de ensino e os educandos com deficiência, esse artigo alia-se ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que estabelece diversos direitos, dentre eles a educação e a profissionalização, por meio da atribuição de deveres aos agentes sociais presentes na vida de todo indivíduo.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 92)

Tais direitos devem ser compreendidos como deveres a serem rigorosamente cumpridos, com a finalidade de possibilitar à pessoa com deficiência o direito a ser valorizado e respeitado enquanto pessoa dotada de capacidades, recebendo todo o suporte necessário para profissionalizar-se e ter a garantia de um trabalho como preconizado pela LBI.

1.5 NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

A formulação das novas diretrizes curriculares de cada instituição com base na perspectiva inclusiva, requer a criação, ampliação e desenvolvimento de novos departamentos e setores dentro dos institutos técnicos para atender essa necessidade, atuando em consonância com o inciso XIII do Art. 28 da LBI

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVIII - acesso à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 32-3).

Considerando o disposto é criado dentro das instituições federais um núcleo destinado a garantir e expandir o número de matrículas, permanência e êxito considerando as peculiaridades das pessoas com deficiência, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O qual é estabelecido por regulamentações internas que consideram em sua proposição o Termo de Acordo de Metas e Compromissos firmado entre a Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica e o Governo Federal no ano 2008, o decreto nº7.611/11, o decreto nº 7.724/12, e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA. Visando promover os pontos propostos pelo PPI no tocante ao princípio da Permanência nele descrito: Inclusão, permanência e êxito.

O NAPNE, Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas constitui-se como uma unidade organizacional de natureza consultiva e deliberativa que deve compor a estrutura de todos os campi do IFBA, tendo por finalidade coordenar e executar a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas no IFBA. No entanto, o núcleo tem a sua natureza alterada em maio de 2022, por meio da resolução Nº 58, assumindo a natureza de uma coordenação, passando a se chamar CAPNE. Tal alteração ocorre na tentativa de padronizar em todos os campi o funcionamento do setor, já que enquanto núcleo e sem padronização recebia diferentes nomenclaturas e atribuições, como Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e NAPNE, a partir desta mudança todos passam a se relacionar entre si e corresponder a mesma funcionalidade.

A Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades específicas (CAPNE) recebe esta nomenclatura e as atribuições a ela concedidas através da Resolução nº 58, de 18 de maio de 2022, a qual estabelece uma mudança de estrutura organizacional do IFBA, acrescentando as unidades administrativas por meio da vinculação da Coordenação de Inclusão e Acessibilidade (CIAC) à Reitoria e o CAPNE aos demais campi do IFBA. Desta forma, tem mais atribuições acrescentadas a sua natureza. O CAPNE possui diversas competências, dentre as quais destaca-se: Propor, incentivar, subsidiar, acompanhar, assessorar e desenvolver ações de programas e projetos relacionados à adaptação curricular, acessibilidade e educação inclusiva na Instituição.

Sendo assim, todas essas alterações visam que o educando com TEA consiga permanecer no ensino técnico, obtendo êxito em sua formação já que lhe será concedido meios para que isso ocorra inclusive através da mediação de um profissional que fará esta ligação entre o estudante, a família, o docente e a instituição escolar.

1.6 ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

Dentro da amplitude da Educação Profissional Tecnológica (EPT), estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), é importante abordar sobre a presença do profissional de apoio escolar (PAE) dentro desse ambiente enquanto agente de inclusão no acompanhamento e suporte dos estudantes com TEA (vezes nomeados de neurodivergentes), principalmente no âmbito da EPT enquanto modalidade de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

A pouca quantidade ou até mesmo a inexistência de materiais voltado a essa temática, obriga os PAE a aprender na lida do dia a dia como é a sua função, necessitando ser flexível e maleável de acordo com a distinção e subjetividade de cada docente ao mesmo tempo em que busca uma “padronização” do exercer docente referente ao estudante com TEA por ele acompanhado. Estas instabilidades resultam em processos diferenciados que não permitem o estabelecimento de uma rotina que obedeça a necessidade do educando, causando desconfortos em todos os indivíduos envolvidos.

Desta forma, a atuação do profissional de apoio não limita-se apenas acompanhar o educando nos momentos em sala de aula, considerando a necessidade do estudante, mas se faz necessário em atividades escolares que saiam do ambiente escolar. Em sua atuação dentro da EPT, o PAE não desempenha apenas o papel de mediador, mas também o de incentivador e contribuinte para o processo de aquisição da autonomia do educando com TEA, concedendo à ele a possibilidade de tomar decisões por mais pequenas que sejam até conseguir de fato tomar grandes decisões.

Concernente a esta atuação dentro da modalidade Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, o PAE em conjunto com os demais agentes da instituição escolar (professores da sala regular e do AEE, gestores, coordenadores etc.), torna-se um elemento de motivação para o desenvolvimento das habilidades tão primordiais para que o estudante com TEA consiga desenvolver-se enquanto estudante e futuro profissional. Para isso, compreender sempre que a capacidade de decisão de um sujeito é contínua e que enquanto agentes que integram um cenário social cabe a todos os envolvidos entender, ensinar e orientar sobre as ações e reações tendo ciência que o ensino técnico prepara o indivíduo não apenas para o próximo segmento acadêmico, mas para a vida profissional enquanto técnico, sendo assim, ainda que de forma inclusiva o educando com TEA ainda possui as mesmas obrigações, direitos e deveres, claro que com as devidas adaptações, que outro estudante com ou sem deficiência.

No tocante a atuação do PAE, ao analisar o termo de referência 2907175 (abril de 2023), que objetiva a contratação de profissionais de apoio escolar para atuar nos Campi do IFBA por meio de empresa especializada. Dentre as justificativas para contratação desses profissionais, destaca-se a necessidade percebida após estudos realizados pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) ou Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) do IFBA, pelos quais foi possível notar que

para garantir a inclusão escolar do estudante com deficiência física, autismo, com significativa defasagem neuropsicomotora ou cognitiva, é fundamental a presença de um profissional de apoio escolar que acompanhe, de forma mais individualizada, essa criança, adolescente ou jovem no ambiente escolar, em sua mobilidade e em suas necessidades pessoais de higiene, alimentação e realização das tarefas afins; (BRASIL, 2023, p. 2).

O termo de referência apresenta as características que o PAE deve possuir para acompanhar e apoiar o estudante da melhor maneira possível, sendo elas:

I - Preparo físico; II - Capacidade de acolhimento; III - Capacidade de adaptação; IV - Empatia; V - Capacidade de respeitar a privacidade do(a) aluno(a); VI - Paciência; VII - Capacidade de escuta; VIII - Capacidade de percepção; IX - Calma em situações críticas; X - Discrição; XI - Capacidade de tomar decisões; XII - Capacidade de reconhecer limites pessoais; XIII - Criatividade; XIV - Capacidade de buscar informações e orientações pessoais; XV - Iniciativa; XVI - Preparo emocional; XVII - Capacidade de administrar o tempo; XVIII - Honestidade (BRASIL, 2023, p. 3).

A reflexão sobre tais características viabiliza a compreensão de suas significativas contribuições no processo de inclusão no ensino técnico, dentre as quais destaca-se:

Capacidade de acolhimento, de adaptação e empatia: dispor-se a defender o direito do estudante como se fosse para si, a fim de acolher não apenas o aluno, mas também a família. No processo de inclusão do estudante autista, o profissional de apoio por vezes vê-se na necessidade de escutar a todos que atendem ou convivem com o estudante, para isso precisa estar disposto a acolher e adaptar, querer apreender como o outro apreende.

Capacidade de respeitar a privacidade do(a) aluno(a): entender que o estudante autista possui o direito de manter somente para si informações sobre a vida pessoal.

Capacidade de escuta e percepção: conhecer as necessidades do estudante, saber quais situações o desestabiliza, acentua estereotípias, causa dor ou sofrimento, etc.

Discrição: não expor o estudante e as suas especificidades a quem não precisa saber. É preciso ter ciência que as informações acerca do estudante autista dizem respeito apenas a ele, a família (caso ainda o acompanhe), a instituição e responsáveis do setor de apoio, e ao professor do AEE, cabendo à esses decidirem por informar aos demais integrantes do coletivo escolar (colegas, professores, etc.).

Calma em situações críticas e capacidade de tomar decisões: em momentos estressores, que não puderam ser evitados, cabe ao profissional de apoio ser capaz de conservar a calma e tomar decisões acertadas que garantam a segurança do estudante autista e das pessoas que o cercam, inclusive o próprio PAE, sendo cuidadoso na hora de abordar a fim de não causar mais estresse e incômodo ao estudante, ou evitando deixá-lo envergonhado perante as pessoas que o observam.

Paciência: o exercício da profissão por vezes demanda a paciência, principalmente ao lidar com situações capacitistas que possam ocorrer no dia a dia por conta de preconceitos instaurados ou conflitos que ocorram no cotidiano laboral.

Criatividade e iniciativa: disponibilizar-se a ideias e alternativas que possam ser utilizadas para atender o estudante autista em seu desenvolvimento.

Capacidade de buscar informações e orientações pessoais: compreender que o apoio jamais se limita apenas ao que se sabe. É necessário desejar conhecer mais sobre a deficiência, as legislações e documentos que dispõem a respeito da deficiência aliando sempre ao que proposto pela instituição em seus documentos e na prática.

Capacidade de administrar o tempo: organizar-se para que o estudante não se atrase para as atividades escolares, auxiliando na organização do seu tempo e do estudante, a fim de que consiga estudar e acompanhar o progresso do estudante autista.

Preparo emocional e honestidade: dispor da capacidade de reconhecer que precisa de ajuda e que o processo de inclusão não se faz sozinho. Compreender que precisa ser um suporte necessita estar preparado, principalmente para admitir que o estudante acompanhado já está pronto para seguir sem o seu apoio.

Concernente a atuação do profissional de apoio cabe a instituição não apenas estabelecer os pré-requisitos para essa atuação dentro de suas necessidades, mas

também fornecer meios adequados para que tais requisitos possam ser cumpridos e não haja índices de rotatividade ou troca frequente do quadro desses profissionais devido às exigências e indisposição de recursos suficientes que forneçam uma salubridade no ambiente de trabalho.

1.7 INCLUSÃO DO JOVEM ADULTO AUTISTA

É necessário destacar que a inclusão é uma linha tênue e que devido a essa tenuidade, vez ou outra, acaba por mesclar-se ou confundir-se com o assistencialismo, segregação, exclusão e integração sob a premissa de estar incluindo, quando na realidade o processo mais exclui e retira do indivíduo o direito de ser do que o autonomiza. A esse respeito, é fundamental que todos tenham bem definido as metas, objetivos e propósitos para que não se perca no meio do caminho, e que a instituição tenha bem definido em seu PPP pontos que defina e estabeleça os meios para que o educando com TEA seja incluído e obtenha êxito em todo o seu período dentro da instituição por meio da inclusão.

Como afirma Souza e Oliveira (2021):

A inclusão se constitui como a mais humana das práticas e ela “será tanto melhor quanto mais possibilitar, no homem, o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas, garantindo autonomia e independência” (CARVALHO apud SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 34).

A inclusão do jovem adulto autista no ensino técnico, o insere em uma vida social da qual não estava acostumado a viver e essa inserção nos âmbitos sociais (familiar, escolar e profissional), como afirma Beyer (2008) essa inserção constitui-se como um elemento capaz de desconstruir a força limitante ou paralisante atribuída à deficiência (p. 89). É preciso considerar que

o processo de inclusão não tem caminhos prontos, pois se processa baseando-se na desconstrução das práticas cotidianas exclusoras, desde as mais imediatas e pontuais que ocorrem no interior da família, de cada escola e de cada comunidade, até as amplas, que dependem das políticas públicas (SOUZA apud SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p. 34)

Desta forma, o ato de incluir precisa pensar na especificidade de cada indivíduo, no caso do jovem adulto com TEA, é preciso pensar nas possibilidades e nas dificuldades que possam ser enfrentadas no cotidiano. É fundamental conhecer

sobre o espectro, a fase que o estudante se encontra (no sentido de apresentar comportamentos esperados para outra fase), a fim de atendê-lo da melhor maneira possível, conversar e dialogar com os colegas previamente sobre o estudante e as suas necessidades para que os mesmos possam compreender os movimentos estereotipados e ecolalias, caso ocorra. Tudo isso com o intuito de verdadeiramente proporcionar um ambiente acolhedor do qual o estudante sinta-se parte.

No âmbito da educação profissional tecnológica, cabe atentar-se ao fato de que esta formação deve fornecer à pessoa com deficiência as condições necessárias para acessar os campos profissionais que estejam sendo disputados por outros trabalhadores, é preciso compreender que esta formação as tira de uma situação periférica do sistema econômico e das oportunidades de trabalho (CARNEIRO apud SOUZA; OLIVEIRA, 2021, p.92). Não perceber o jovem adulto autista como um indivíduo dotado das mesmas capacidades que os demais colegas, resulta em uma perpetuação do sistema de exclusão social, a qual o coloca em uma posição de desvantagem no mercado de trabalho perante outros candidatos.

A inclusão do jovem adulto autista na educação profissional aliada a uma capacitação profissional adequada, é um meio de compreendê-lo como cidadão. Visto que “a laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional” (BRASIL, 2000).

1.8 CONTRIBUIÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE) NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A participação do PAE no processo de inclusão do jovem adulto autista é significativa, já que o mesmo irá contribuir na maioria das vezes como um meio pelo qual o estudante com TEA possa se comunicar e se fazer entendido dentro do ambiente escolar. No entanto, precisa-se que o PAE não se torne apenas o único meio pelo qual as demais pessoas se comuniquem com o estudante e vice-versa, já que a participação deste profissional deve objetivar tornar-se dispensável dentro desse processo. Sendo a contribuição desse profissional, o espaço para que o educando com TEA possa se desenvolver e conquistar a autonomia e a liberdade por meio da educação e de sua interação com as demais pessoas (colegas, professores etc.) dentro desse espaço.

Muitas das vezes devido a esta proximidade, assim como todos os indivíduos, os estudantes com TEA tem a sua identidade construída através da captação de si mesmo nos outros, o que conseqüentemente gera uma ligação, e o mesmo ocorre com o profissional de apoio. É inegável que devido a convivência ambos acabam-se vendo ligados, no entanto é preciso que o profissional de apoio tenha cuidado para não acabar tutelando o estudante com deficiência, pois isso pode acarretar graves danos, já que o mesmo passa a ter creditado a si a responsabilidade e a tutela do educando, quando na realidade a tutela é da família e a responsabilidade pelo estudante é da instituição escolar e de todos nela envolvidos.

Portanto, é necessário que o PAE conheça os seus limites e evite esta troca de responsabilidades e tutelas, evitando o desejo de controlar e modificar todo o ambiente ao redor do aluno acompanhado, a fim de possibilitar que o estudante com TEA vivencie a mesma realidade que os mesmos estudantes, já que este desejo exagerado de proteção acaba por segregar ou apenas integrar o estudante ao invés de incluir, atrapalhando assim o processo de inclusão.

Incluir um estudante com deficiência talvez possa constituir-se um desafio, principalmente ao referir-se a um jovem adulto, no entanto é essencial compreender o processo de inclusão não como um favor, mas como um direito, sem atribuir-lhe um aspecto caritativo. Como afirma Souza (2014, p. 1), faz-se necessário compreender “a escola como *lócus* de formação de cidadãos”, o qual “prepara os sujeitos para a construção de uma sociedade inclusiva ao mesmo tempo em que se constrói nesse paradigma, eliminando de suas propostas toda e qualquer forma de discriminação”.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, porque prima pela resolução do problema sem recorrer à formulação de hipóteses, em função disso, é norteada por um objetivo geral e objetivos específicos. O tipo de pesquisa é bibliográfica (MARCONI, LAKATOS, 2010).

2.2 LOCAL DA PESQUISA E CRITÉRIOS

As fontes de pesquisa foram as bibliotecas tradicionais (não virtuais), onde realizou-se um levantamento dos livros através de catálogos que possibilitam a localização por meio do nome do autor ou por título ou assunto. Durante o processo de pesquisa, as bibliotecas digitais e virtuais também, as bases de dados eletrônicas e o sistema de busca eletrônica, além de documentos e regulamentos voltados para a temática da pesquisa também foram utilizados como fonte.

A pesquisa teve alguns critérios:

- (I) Documentos legais e institucionais que abordassem sobre o profissional de apoio no ensino técnico;
- (II) Publicação acadêmicas (teses e dissertações) sobre a mesma temática da pesquisa ou similar;
- (III) Atuação do profissional de apoio para além da educação infantil;
- (IV) Publicações acadêmicas que apontassem o processo de inclusão do educando com deficiência, especificamente com transtorno do espectro autista (TEA).

2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados e analisados conforme os seguintes procedimentos:

- (I) Análise documental;
- (II) utilização de roteiro, leitura e pesquisa;
- (III) registro dos materiais estudados de acordo com as normas da ABNT;

(IV) Acesso a bancos de dados de instituições federais.

O procedimento para a organização das principais bibliografias estudadas adotou os seguintes passos:

(I) Apresentação dos conceitos sobre a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e inclusão;

Desta forma, os textos estudados foram registrados em fichas e/ou textos que e arquivados em pastas no computador, assim como em blocos de anotações e cadernos em consonância com as normas da ABNT.

O estudo dos textos obedeceu a seguinte ordem:

Transtorno do espectro autista (TEA), a atuação do profissional de apoio no ensino médio técnico, inclusão do jovem adulto autista, mapeamento legal e institucional do trabalho dos profissionais de apoio com estudante com TEA e, por último, a contribuição desses profissionais no processo de inclusão.

Após estabelecido a organização acima descrita, a análise e interpretação das bibliografias estudadas buscaram: (i) Mapear nos documentos legais e institucionais a proposta do trabalho dos profissionais de apoio com os estudantes com TEA; (ii) Discutir a partir de publicações acadêmicas a contribuição desses profissionais no processo de inclusão de estudantes com TEA; (iii) Identificar os desafios, as perspectivas e as contribuições dos profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com TEA..

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

3.1 – PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAIS DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

O processo análise e organização dos dados foi realizado o levantamento de documentos, regulamentos e regimentos voltados para a temática em consulta aos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), Institutos Federais, e outros órgãos oficiais do Governo Brasileiro, Revista de Estudos e Pesquisas sobre o ensino tecnológico (Educitec), BDTD. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no período de janeiro a maio de 2023 por meio de consulta às bases de dados periódicos eletrônicos virtuais: Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Library Online (SciELO), Educ@, portal de teses e dissertações da Capes, Repositório dos Institutos técnicos e federais.

Para realização da pesquisa nas bases de dados supracitadas utilizou-se o operador de pesquisa comum e o operador booleano, o qual tem por função ajudar o sistema a definir o melhor parâmetro de seleção de dados. A técnica booleana utiliza três tipos de operadores: AND, OR e NOT. Desta forma, o operador AND é utilizado para juntar dois conceitos, operador OR é utilizado para pesquisar por resultados que apresentem um conceito semelhante ou outro conceito, e operador NOT é utilizado para indicar que deseja-se apenas o resultado para o que foi pesquisado sem a apresentação de um conceito similar.

Com base nessa dinâmica realizou-se as pesquisas em plataformas digitais, no qual obtivemos os seguintes resultados:

(i) Na base de dados Scielo, foram encontrados 43 resultados para o termo “inclusão transtorno do espectro autista”, dentre os quais apenas 6 resultados assemelhavam-se a temática desta pesquisa, no entanto tais resultados referem-se a educação infantil, ensino fundamental e ao ensino superior, mas não menciona o ensino médio regular ou técnico. Ainda dentro desta mesma base, foram encontrados 4 resultados para o termo “profissionais de apoio instituto federal”, dos quais apenas 1 assemelhava-se à temática desta pesquisa, no que refere-se ao processo de

inclusão realizado por meio da atuação do professor de educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para o termo “atuação do profissional de apoio no ensino médio técnico”, foram encontrados 2 resultados, ambos se assemelham à temática desta pesquisa, porém referem-se à atuação do professor de educação especial e do psicólogo nos Institutos Federais. O termo “atuação dos profissionais de apoio escolar à inclusão escolar”, apresentou 1 resultado, todavia o resultado referia-se à atuação do professor de educação especial nos Institutos Federais e já havia sido catalogado por meio das pesquisas anteriores. Já para os termos “Inclusão de estudantes com TEA nos institutos federais” e “Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no instituto federal”, não obteve-se nenhum resultado.

(ii) No catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 0 resultados para o termo “cuidadores para estudantes com deficiência” correspondente a temática desta pesquisa, visto que os resultados remetiam a publicações anteriores a Plataforma Sucupira não sendo disponibilizado versão digital, impossibilitando assim catalogar esses resultados. Para o termo “profissional de apoio escolar transtorno do espectro autista”, foram encontrados apenas 2 resultados referentes à inclusão do aluno com TEA, mas não foi possível catalogá-los pela mesma razão já citada acima.

(iii) Na plataforma EDUC@, não foi encontrado nenhum resultado para os termos supracitados nem para o termo “atuação AND dos AND profissionais AND de AND apoio AND escolar AND à AND inclusão AND escolar” utilizando o operador booleano.

(iv) Na plataforma ERIC (Education Resources Information Center), não foram encontrados resultados para os termos mencionados e para o termo “atuação dos profissionais de apoio escolar à inclusão escolar”.

(v) Na Revista de Estudos e pesquisas sobre o Ensino Tecnológico (Educitec), foram encontrados 2 resultados para o termo “transtorno do espectro autista”, dentre os quais apenas 1 assemelha-se ao tema da pesquisa, pois aborda o processo de inclusão do estudante com TEA no ensino técnico por meio da formação docente. Dentro desta plataforma foram indicados os mesmos 2 resultados quando pesquisado pelos termos anteriores, entretanto ao pesquisar pelo termo “NAPNE”, foi apresentado 1 novo resultado, o qual além de assemelhar-se a temática desta pesquisa amplia ainda mais o processo de compreensão do processo de inclusão e profissionalização das pessoas com deficiência.

(vi) Na plataforma OasisBR, foram encontrados 32 resultados para o termo “Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na educação profissional”, dentre os quais apenas 6 assemelham-se a essa pesquisa. Tais resultados nos levaram a pesquisar o termo “NAPNE’s and Individualized Educational Plan at Federal Institutes of Education” e foi encontrado 1 resultado correspondente à pesquisa.

(vii) Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi encontrado 1 resultado para o termo “inclusão and "transtorno do espectro autista" and "instituto federal" que correspondesse a temática da pesquisa.

(viii) No repositório dos Institutos técnicos e federais, para o termo pesquisado “Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no instituto federal”, apresentou como resultado uma dissertação de mestrado que assemelha-se a temática desta pesquisa, porém analisa o processo de inclusão através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Os resultados obtidos foram criteriosamente selecionados buscando aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, a seleção limitou-se a seis publicações acadêmicas que permitissem discutir a contribuição de profissionais de apoio no processo de inclusão de estudantes com TEA, bem como identificar os desafios, as perspectivas e as contribuições desses, nesse processo, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Produções selecionadas para análise.

Nº	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)	CATEGORIA	INSTITUIÇÃO/FONTE	ANO DE PUBLICAÇÃO
1	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	Mariana Moraes Lopes	Dissertação	UFSCAR	2018
2	A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - campus Juiz de Fora	Maria José Batista Leonardo F. Barbosa	Artigo	Revista Iluminart	2022

3	Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado	Marli de Figueiredo Bezerra Rodrigo Palucci Pantoni	Artigo	Revista Educitec	2022
4	INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020.	Jozinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim	Dissertação	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	2021
5	INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: desafios e possibilidades	Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen Xênia de Castro Barbosa Josélia Fontenele Batista	Artigo	Revista da Faculdade de Educação	2022
6	A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma análise dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás	Maria Helena Pereira Magalhães	Dissertação	Repositório IFG	2021

Fonte: Elaboração da autora, a partir das pesquisas realizadas nas plataformas digitais.

As publicações selecionadas pautaram-se em discussões que abordassem a inclusão de estudantes autistas no ensino técnico, nos mais diversos Campi do Institutos Federais do território nacional e uma escola regular, bem como o profissional de apoio à inclusão escolar. A diversidade metodológica utilizada em cada trabalho,

acrescenta uma riqueza a esta análise, a qual pode abordar e compreender o tema proposto por diversos ângulos.

O trabalho 1 realiza um estudo descritivo em cinco municípios, sendo dois do estado de São Paulo e três do estado da Bahia, a fim de conhecer o perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, buscando conhecer se os profissionais de fato exerciam as funções atribuídas e as condições de trabalho.

O trabalho 2 busca por meio da realização de um estudo de caso com o intuito de identificar as barreiras e as possibilidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico, especificamente no IFSudeste MG, a partir dos discursos dos professores, do coordenador do curso, dos estudantes, incluindo o estudante com TEA e de seu responsável.

O trabalho 3 aborda sobre o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) num Instituto Federal, especificamente o IFSP. A respeito disso, o trabalho busca analisar as percepções docentes e as estratégias de inclusão, os relacionando com o conhecimento desse profissional sobre as características do transtorno e o segundo à percepção dos professores sobre as possibilidades de inclusão do estudante com TEA na EPT

O trabalho 4 tem como seu objeto de estudo a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola regular por meio da realização de uma pesquisa documental de teses e dissertações sobre a temática.

Os trabalhos 5 e 6, utilizam a revisão bibliográfica e análise documental buscando compreender como ocorre o processo de inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional Tecnológica (EPT).

3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A necessidade de conhecer o processo de inclusão escolar do estudante com deficiência, principalmente do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escassez de produções nessa área tem provocado profissionais de todas as áreas a pesquisar a esse respeito, especialmente no âmbito da inclusão no ensino técnico, considerando os desafios e as contribuições desse processo para a instituição, família, estudante e profissionais. Das produções identificadas e selecionadas, apenas uma eleger os profissionais de apoio à inclusão escolar como objeto de estudo.

Na perspectiva da educação inclusiva, os diversos debates a respeito da criação de um sistema de apoio para as pessoas com deficiência, dão luz a inserção de um novo personagem nesse cenário, o profissional de apoio escolar (PAE), sobre o qual ainda não há muitas produções que dissertem sobre o seu papel, funções e atribuições, contudo, o pouco material encontrado versa sobre o seu papel e a atuação no processo de inclusão, abordando de forma subentendida a contribuição desse profissional.

No estudo de Moraes Lopes (2018) justifica-se a necessidade da presença do profissional de apoio nas instituições escolares, em razão da inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns, gerando uma grande demanda, e a precarização do atual cenário da inclusão escolar no Brasil. Questiona e aponta a dualidade conflitante acerca da presença desse profissional ser um apoio para o educando que precisa e ao mesmo tempo um mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio, graças a inexistência de uma melhor definição da função e atribuições, um perfil profissional específico e condições de trabalho desconhecidas. A autora ainda pontua o conflito existente nas instituições escolares devido à abrupta inserção dos estudantes que necessitam do apoio do PAE que acabou por acarretar uma enorme demanda nessas instituições por esses profissionais.

O desconhecimento e a novidade deste profissional no âmbito escolar têm provocado diversas divergências em relação à função, atribuições, importância e contribuição do seu trabalho. O que por vezes desencadeia em tentativas de substituir o profissional de apoio por monitores de inclusão e acessibilidade ou por outros agentes que estão presentes no contexto da instituição, resultando em um longo debate a respeito da necessidade do profissional de apoio no processo de inclusão e os termos que melhor o define, visto que ainda há uma indefinição a respeito desse personagem.

A escolha do termo profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE) pela autora, corresponde aos seguintes profissionais: mediador escolar, acompanhante terapêutico, cuidador, auxiliar de vida escolar, estagiário de inclusão, agente de inclusão, dentre outros (MARTINS, 2011; ALMEIDA; SIEMS-MARCONDES; BÔER apud Moraes Lopes, 2018). Já que os mesmos em diversas situações assumem o mesmo cargo, com funções semelhantes, os quais são diferenciados algumas vezes por posturas e atuações referentes ao que é requerido pelo contexto trabalhista ou pelas redes de ensino contratante. Tais discrepâncias resultam na continuidade de

um processo de desconhecimento a respeito dos PAIE, já que elas dificultam a parametrização ou organização de uma profissão que corresponda da mesma forma em todas as instituições, claro que atendendo à especificidade do aluno. Todavia, é essencial delimitar e compreender que o atender ao indivíduo com TEA requer dos profissionais ter bem alinhado tudo que corresponda a sua atuação enquanto profissional para então poder compreender e apoiar corretamente o outro.

Moraes Lopes (2018, p.25) ainda destaca que a ausência de pesquisas e documentos norteadores a respeito da temática do PAIE, dá vazão a diversos conflitos e equívocos acerca dessa função no ambiente escolar. Os poucos materiais existentes referem-se a esses profissionais como cuidadores e são relacionados à saúde e ao serviço social. A associação do trabalho do PAIE apenas a contextos de cuidados médicos ou assistencialismo, o descaracteriza por apresentá-lo somente como um recurso de integração e não abranger de fato a importância e as grandes contribuições que o profissional de apoio pode trazer para o estudante com TEA e a família, instituição escolar e professores, o qual pode auxiliar no desenvolvimento do estudante em esferas para além do ambiente da escola.

A pesquisa realizada por Lopes (2018) evidencia que a atuação dos profissionais de apoio na escola tem acontecido de forma precária, indefinida, não padronizada e com conflitos e equívocos na prática, e que apesar de haver um reconhecimento em relação a necessidade e a importância desse profissional no âmbito escolar, é possível identificar a precariedade e a desvalorização do profissional desde os critérios incipientes no processo seletivo para contratação, a formação exigida, até as funções atribuídas.

Ressalta ainda que a forma contratual frágil e temporária, salários baixos, desvio de função e sobrecarga para os profissionais nas escolas, fazem com que haja uma grande rotatividade de profissionais. No que concerne ao desvio de função, nota-se que há uma dificuldade por parte dos gestores em definir e atribuir as funções, assim como equívocos sobre o papel adequado do PAE, o que, conseqüentemente, potencializa a geração de conflitos na prática. É preciso destacar que tais conflitos em relação a postura, atuação, atribuições e desvio de funções, aliadas a rotatividade de profissionais desencadeiam em uma enfraquecimento do processo de inclusão do estudante autista, já que o mesmo não consegue estabelecer e manter o vínculo com esse profissional devido a essas variações, o que acaba por fragilizar todos os

indivíduos envolvidos e colocando não apenas o PAE, mas também o estudante em uma condição de desvantagem quando comparado aos demais sujeitos.

Sobre as contribuições acerca da presença do profissional de apoio, a autora do trabalho 1, lista algumas, a saber: (i) substituição das famílias pelos profissionais; (ii) desenvolvimento do aluno; (iii) suporte dado ao professor; (iv) confiança dos pais em deixarem seus filhos na escola; (v) diminuição das barreiras existentes, física ou atitudinal.

A relação estabelecida entre o profissional de apoio e o estudante autista proporciona a todos um melhor desenvolvimentos de suas funções e um impulso no processo de ensino aprendizagem por meio da inclusão. O PAE dentro da escola concede a família a possibilidade de ver o aluno realmente incluído e livre de qualquer segregação ou exclusão, essa substituição da família pelo profissional permite ao estudante com TEA relacionar-se da melhor forma possível com os colegas sem as intervenções de um familiar, pois a presença desse familiar em sala pode gerar uma intimidação em relação a aproximação e tentativa de conversa com o aluno.

O PAE ainda como um recurso humano da instituição auxilia o professor a compreender cada vez melhor o estudante, já que o profissional de apoio dedica o seu tempo dentro da instituição a acompanhar aquele estudante, podendo assim pontuar da melhor forma possível as necessidades e os avanços que acontecem relacionados a disciplina mesmo fora da sala de aula ou em momentos de descontração que acontecem entre o estudante e os colegas. Sendo assim, fornecendo não apenas ao educando com TEA, mas também à família a sensação de confiança e segurança, pois a presença e atuação do profissional de apoio facilitam na redução das barreiras de todos os tipos, inclusive comunicacionais.

3.3 OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Cotidianamente diversas dificuldades são enfrentadas nas instituições técnicas a respeito da formação de seus educandos para as fases posteriores da vida. No entanto, tais dificuldades apresentam-se cada vez maiores com relação ao processo de inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista. Nesse sentido, a análise dos trabalhos encontrados buscou mostrar quais são os desafios e contribuições dos diversos agentes e núcleos de apoio existentes dentro dessas instituições a fim de que o processo de inclusão seja bem-sucedido em todos os

sentidos assegurando o direito a uma educação de qualidade e o ingresso ao mercado de trabalho.

O cumprimento do direito à educação de qualidade é uma das premissas da educação brasileira em geral, não obstante tal premissa prevalece no âmbito da EPT, dentro dos campi dos Institutos Federais. Nesse sentido, Batista e Barbosa (2022) reiteram a respeito da necessidade de que os IF estejam preparados para fornecer uma “educação que considere a especificidade de cada sujeito, dispondo de uma educação que atenda a todos por meio de práticas pedagógicas que atendam às especificidades, não só dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas de toda a comunidade escolar”.

Nessa direção Pantoni e Bezerra (2022) destacam que são evidentes os impactos provocados na educação devido a inserção dos estudantes com deficiência na comunidade escolar, visto que por conta da novidade há uma dificuldade em adaptar ou modificar as estruturas escolares a fim de promover o acesso e a permanência destes estudantes.

As estruturas escolares marcadas por diversas patologias tanto em seus projetos quanto em suas estruturas físicas, não transmite a ideia de adequabilidade às adaptações necessárias para uma pessoa com deficiência. Transmitindo a ideia de que a inserção das pessoas com TEA em seu meio acabou por acarretar e expor as fissuras que há muito existia e vinha sendo maquiada a fim de simular um processo falido de integração ou exclusão das pessoas com TEA, já que recentemente nada se ouvia a respeito da inclusão dessas pessoas no ensino técnico de forma legítima. Sendo assim, o ingresso desses estudantes obriga a EPT a repensar toda a sua estrutura e desenvolver meios de dar suporte a eles, e despertam muitos pesquisadores a buscarem compreender sobre as barreiras encontradas ao incluir um estudante com TEA, e propor por meio de suas pesquisas, estudos e ações a ampliação da acessibilidade.

A respeito da identificação das barreiras, Batista e Barbosa (2022) pontuam que por meio da pesquisa de campo foram identificadas “as seguintes barreiras no processo de inclusão: a capacitação, apropriação de documentos institucionais e legislação, ausência de diálogo entre servidores e com a família do estudante com TEA”. Relacionado às barreiras encontradas nos diversos segmentos realizados pelos autores dos trabalhos supracitados, Bezerra e Pantoni (2022) também destacam barreiras relacionadas ao “conhecimento desse profissional sobre as características

do transtorno e à percepção dos professores sobre as possibilidades de inclusão do estudante com TEA na EPT”.

Cabe destacar que todos os autores mencionam a escassez de materiais e estudos sobre o tema, sendo essa uma problemática enfrentada por outros teóricos ao tentarem investigar e aprofundar sobre a temática. Tal escassez não contribui para que os profissionais atuem de maneira confiante neste processo, já que os existentes são voltados para a educação infantil e ensino fundamental I, deixando uma grande lacuna nas outras fases escolares, além de não investigarem sobre autismo e educação integral, unilateral, emancipação ou sobre autismo e educação superior.

Essa lacuna constitui-se como um empecilho para a compreensão do indivíduo autista em toda a sua formação, transmite a ideia de que o desenvolvimento do autista limita-se apenas às primeiras fases escolares iniciais não sendo possível obter resultado positivo no decorrer dos anos, como na adolescência, juventude e fase adulta. Enclausurando o autista numa espécie de casulo que não atinge a fase de maturação necessária para permiti-lo passar pela metamorfose e alcançar um real desenvolvimento dos aspectos de sua vida e compreensão do mundo com base em suas experiências e subjetividades. Consequentemente, essa escassez literária dificultou encontrar pesquisas nas plataformas digitais que abordassem sobre o estudante autista no ensino técnico.

Os estudos de Bonfim (2021) a respeito do processo de inclusão dos estudantes com TEA, ainda que em outra modalidade de ensino na escola regular, corrobora o mesmo pensamento dos autores que estudam o ensino técnico, destacando as dificuldades já mencionadas. Em consonância a existência de materiais que remetem apenas a inclusão dos alunos com TEA na educação infantil e no ensino fundamental I, Bonfim (2021) assevera que a análise e a problematização dos autores ao abordar estas questões em suas teses e dissertações, traz à luz outros tópicos discutidos, “como: práticas descontextualizadas, inclusão do aluno com TEA, medo e insegurança dos professores, desconhecimento do TEA, habilidades e sensibilidades pedagógicas, não aprendizagem dos conteúdos curriculares das crianças com TEA, falta de práticas colaborativas, socialização, falta de planejamento, esvaziamento/silenciamento dos conteúdos escolares etc.”.

Essa questão contribui para uma profunda reflexão a respeito da lacuna no processo educacional inclusivo brasileiro, levantando assim grandes questionamentos a respeito da possibilidade de inserção desses estudantes no mercado de trabalho

(PANTONI; BEZERRA, 2022, p.3). Despertando assim a atenção sobre os meios utilizados dentro da EPT, especificamente nos institutos federais, para uma efetiva inclusão desses estudantes dentro dos seus Campi e do mercado de trabalho.

Sob esta perspectiva, é fundamental conhecer a formação dos núcleos de apoio por meio das políticas públicas e a percepção dos seus gestores. Magalhães (2021), destaca que “há alguns entraves referentes à inclusão escolar de pessoas com TEA”, e que ao analisar esta realidade depara-se com “o fato de que as políticas públicas que primam por viabilizar a inclusão desses indivíduos a uma educação inclusiva de qualidade ainda são escassas e mal articuladas”.

Sobre essa questão Batista e Barbosa (2022), destacam que o trabalho realizado pelos professores e a equipe do NAI, no Campus do IF Sudeste MG, visam “o acolhimento e desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial, contudo ainda existem barreiras que precisam ser eliminadas” já que as capacitações na instituição estão direcionadas para “aquelas deficiências visíveis”, resultando assim em uma “falta de acompanhamento ou um acompanhamento tardio” para os estudantes com deficiência não visíveis, ocasionando em uma possível evasão escolar.

Bezerra e Pantoni (2022) coadunam do mesmo pensamento quando declaram que as fragilidades encontradas no processo constituem-se um grande desafio para a inclusão de alunos com TEA, sendo necessário abordar e desenvolver mecanismos ou produtos educacionais que promovam e auxiliem os docentes na formulação de suas estratégias para incluir o estudante com TEA na EPT.

Dispor de uma definição bem estabelecida a respeito da necessidade de pensar o incluir como uma responsabilidade de todo o instituto Federal, resulta na possibilidade de atuação de profissionais das mais diversas áreas nesse processo. Essa pluralidade relativa à formação acadêmica de cada profissional, garante uma visão panorâmica do processo de inclusão dentro dos campi dos IFs.

Assim considerando, Magalhães (2021) destaca que a sua experiência enquanto assistente social dentro do IFG a permitiu acompanhar de perto todo o processo e notar as dificuldades existentes por parte dos integrantes do NAPNE em relação a “entender as relações de comunicação, aprendizagem e laços sociais que o estudante apresentava”, as quais aconteciam devido à “falta de conhecimento dos envolvidos a respeito do TEA”, desconhecimento esse que transformava o ingresso do educando em um desafio. Conduzindo-nos a compreender não apenas a inclusão

do estudante autista no âmbito educacional, mas essa inclusão como uma extensão e aprimoramento do meio social no qual estamos inseridos.

No processo de inclusão, é imprescindível considerarmos todos os passos como significativos, a fim de realizar mais estudos e compreender de forma mais profunda esse processo, ampliando cada vez mais os pequenos passos dados, como o meio de tornar legítimo o processo de inclusão. Sobre isso, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) afirmam que é efetiva a inclusão de estudantes autistas a partir de avanços, mesmo que pequenos, por parte dos estudantes “nos processos de aprendizagem, socialização, autocuidado e compreensão das dimensões da cidadania”. E que para tanto é necessário a realização de mais estudos a respeito da temática, pois tal ampliação contribuirá significativamente para o aperfeiçoamento dos processos de inclusão desses estudantes nessa modalidade educacional. Sob a compreensão de que os estudantes com autismo tendem a apresentar algumas limitações que afetam a inclusão escolar e social, e a aprendizagem.

A respeito dessas limitações, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) reiteram que isto apenas configura-se como um problema quando a sociedade em que esses indivíduos estão inseridos não contribuem na redução das barreiras (comunicacionais, pedagógicas, físicas e atitudinais), o que tende a acentuar a dificuldade de inclusão e desenvolvimento desses estudantes. E dentre desses fatores que dificultam a inclusão do estudante com TEA, ainda há uma precarização do seu “processo formativo, processo esse marcado por interrupções, retenções e evasão, manifestações típicas do autismo, além das dificuldades de concentração e abstração, e o despreparo das instituições em promover a inclusão”.

É primordial incluir o estudante autista, mas antes de tudo preparar e capacitar as pessoas que irão participar desse processo, gerar informação. O olhar de preconceito e o capacitismo tende a mostrar-se perante o desconhecido e ao diferente, sendo necessário trabalhar em todos os espaços o conceito de equidade. É essencial mudar as lentes pela qual se ver o mundo, procurar entender que as especificidades que aos olhos podem parecer estranhos nada mais são do que uma forma de expressar-se e acalmar-se em meio a tanta turbulência, e que não há alternativa melhor do que apoiar e tentar compreender através da promoção de um espaço seguro e acolhedor.

No processo de inclusão do estudante autista é necessário que haja acolhimento e construção de um ambiente de boa convivência, considerando sempre

realizar uma triagem a respeito das necessidades específicas do estudante a fim de realizar adaptações didático-metodológicas que o auxiliem nesse processo, cabendo às instituições escolares terem por preocupação central o desejo de ofertar uma “oportunidade de socialização e desenvolvimento de condições de aprendizagem”, como pontuado por Kokkonen, Barbosa e Batista (2022, p.39).

A escola que acolhe e trabalha as diferenças não limita-se a nota ou a avaliações tradicionais, ela busca meios para avaliar de forma significativa os seus estudantes, compreende os seus estudantes, não os trata como simples clientes, mas os entende em suas diferenças e ver uma possibilidade de maior desenvolvimento utilizando esta subjetividade. Acolher e trabalhar as diferenças, é não condicionar o indivíduo a um laudo e incapacitá-lo por conta de uma deficiência, é mais do que obrigação da escola fazer com que as pessoas que estão dentro de seus muros se tornem agentes que engajem na luta contra o capacitismo e preconceito para além dela. É estabelecer em todos os seus projetos e regimentos meios de inclusão, tendo o prazer de ser composta por diferentes pessoas que sentem-se verdadeiramente incluídas em suas práticas.

Em suma, cabe a todos compreender que “cada estudante aprende num ritmo e de forma diferente”, e ao professor cabe “apresentar o seu conteúdo considerando que cada estudante é único e conhecendo as deficiências existentes” (BATISTA; BARBOSA, 2022, p. 41). De forma a conduzir melhor o processo de ensino e aprendizagem, dispondo junto com todos os integrantes da instituição efetivar na prática a inclusão.

Em qualquer nível ou etapa escolar, o trabalho educacional a ser desenvolvido com o estudante autista deve primar pelo reconhecimento de suas necessidades atrelado a um planejamento adequado que lhe proporcione aprendizagens significativas, e para isso o trabalho deve contribuir na “construção da autonomia e independência, valorizar suas potencialidades e trabalhar suas limitações, planejando atividades que considerem o sujeito com TEA um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve, mesmo que de forma diferente dos demais”, principalmente no âmbito da EPT, “capacitando o estudante com TEA para a vida profissional e cidadã” (KOKKONEN; BARBOSA; BATISTA, 2022, p. 39).

Cabe aos docentes compreender o seu importante papel na inclusão, e por meio dessa compreensão desenvolver atividades que promovam a interação entre os estudantes típicos e neuroatípicos, incentivar a composição de grupos que

considerem a inclusão do estudante autista com os colegas, buscar aprimorar os seus conhecimentos a respeito do transtorno do espectro autista e desenvolver estratégias com o professor de AEE e o profissional de apoio a fim de delinear um plano de ação compreenda as necessidades do estudante, pensar o conteúdo de suas aulas visando a compreensão e apropriação dele por meio dos estudantes, ponderando as suas potencialidades e dificuldades, e por fim priorizar que os estudantes não apenas consiga ingressar, mas permanecer e obter êxito em sua formação por meio das ações docentes em conjunto com o corpo da instituição

Em suma, todos os autores apontam para a necessidade de entendermos o processo de inclusão do estudante com TEA como um processo contínuo, processo esse que deve provocar grandes mudanças e oferecer diversas oportunidades para que o estudante possa adentrar ao mercado de trabalho com a mesma qualificação que os demais estudantes. O indivíduo com TEA precisa ser compreendido e atendido dentro de suas necessidades, dentro e fora dos âmbitos escolares, não como uma forma de inferiorizar ou subjugar, mas como um caminho para a realização de mudanças nas esferas sociais da sociedade que está inserido.

Para isso, cabe a todos efetivar a inclusão por meio de suas ações, considerando todos os passos como significativos e buscando torná-la legítima em todas as esferas sociais. No contexto dos IFs, é imprescindível que os profissionais que compõem ou não os núcleos de apoio procurem desenvolver e aperfeiçoar as estratégias para inclusão do estudante com transtorno do espectro autista dentro da educação profissional técnica e conseqüentemente no mercado de trabalho, reduzindo assim as barreiras que possam ser encontradas, permitindo a esse indivíduo desenvolver-se sem maiores dificuldades.

Em relação aos núcleos de apoio, às pesquisas realizadas tendo como referência as publicações analisadas evidenciam opiniões contrárias sobre a atuação dos núcleos. Alguns autores afirmam que dentre outras questões, que os IFs têm superado limitações e dificuldades no processo de inclusão de estudantes com TEA, seja por meio dos núcleos ou estratégias que auxiliem os docentes e demais profissionais da instituição. Para Magalhães (2021), a presença dos núcleos de apoio dentro dos IFs e a sua composição com diversos profissionais traz diversas possibilidades de inclusão. Graças a diversidade de profissionais que atuam no núcleo é criada a possibilidade de “pluralidade nas atividades que podem ser desenvolvidas a fim de colaborar com o processo de inclusão”.

A referida autora ainda pontua que “a atuação no núcleo exige compromisso com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas para além da oferta de ensino ou da adequação estrutural de seus espaços, valorizando a presença de habilidades sociais”.

Para Pantoni e Bezerra (2022) existe “preocupação com a ausência de profissionais capacitados ou com formação na área de educação especial para atuar no Núcleo”, ausência que tem causado um grande “impacto na realização do acompanhamento educacional de casos de alunos que demandam a disponibilização de recursos mais complexos para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Concernente às divergências apontadas pelos autores, cabe pontuar que a criação dos núcleos de avanços promoveu avanços, por mais que pequenos, no processo de inclusão e que apesar das diversas nuances e dificuldades que os mesmos possa encontrar em sua atuação é imprescindível considerá-lo como um instrumento importante, o qual necessita de alguns ajustes a fim de facilitar ainda mais o processo de inclusão. Para isso, cabe aos gestores dos IFs pensar a organização dos núcleos com pessoas que possuam conhecimento a respeito da educação especial, e se não for possível, viabilizar e incentivar os componentes do núcleo a realizarem cursos de formação específica na área da educação especial, aplicando os conhecimentos adquiridos em prática e na promoção de eventos e materiais que objetivem a inclusão por meio do aprendizado e da formação continuada, expandindo os cursos para a comunidade interna e geral.

Diante disso, compreende-se as significativas e positivas contribuições dos núcleos de apoio nos mais diversos campi dos institutos federais quando alinhados à atuação dos professores e demais profissionais, gestores e família. Sendo capaz de superar as diversas implicações e dificuldades encontradas no processo, viabilizando a inclusão por meio do compartilhamento de informações. Assim considerando, é fundamental que os profissionais dediquem-se à produção de produtos educacionais que abordem a respeito do processo de inclusão do jovem adulto autista no ensino técnico e para além disso, permitindo que o estudante possa adentrar outros espaços e dar continuidade a vida escolar por meio da redução de dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente reestruturação do ensino técnico de uma modalidade tradicional para uma modalidade inclusiva, sugere e automaticamente impõe uma mudança ao mercado de trabalho. O qual, não apenas enxerga os seus trabalhadores como simples mão-de-obra, mas passa a considerá-los em suas necessidades. Em resposta a essas mudanças, os institutos técnicos no âmbito federal têm buscado implantar em seus campi os núcleos de apoio para dar suporte a esses indivíduos que até o presente momento viram-se excluídos de todas as formas dos espaços escolares correspondentes a profissionalização e o ensino superior.

O desenvolvimento a uma demanda que se mostra antiga, concede abertura para a presença massiva de estudantes com transtorno do espectro autista dentro desses ambientes, lançando abaixo a máxima divulgada veemente a respeito da incapacidade adquirida ao se receber um laudo. Transfigurando e remodificando todo o processo excludente em um mecanismo inclusivo capaz de retirar a pessoa com deficiência de uma minoridade existencial que vinha há séculos lhe sendo imposta.

Todo o material estudado no decorrer da pesquisa evidenciou que a inclusão só pode acontecer quando de fato o temor é abandonado e o desejo pelo conhecimento de si e do outro perpassa o discurso do profissional e se reflete em sua prática. Na escrita desse texto reiterou-se a ideia de que a inclusão é uma ação regida pelo princípio da equidade, “diferenciar para poder igualar”. É preciso compreender que as diferenças existem e que elas precisam ser consideradas a fim de proporcionar ao educando com deficiência a oportunidade de estar verdadeiramente incluso no seu processo de ensino aprendizagem, sendo o protagonista de sua própria história.

O estudo também evidenciou que o papel do profissional de apoio torna-se imprescindível no espaço escolar, visto que o processo de inclusão não refere-se apenas a uma inclusão destituída de outras aquisições de habilidades, mas configura-se como um dos agentes principais para conquista da autonomia que possibilite o desenvolvimento não apenas social, emocional ou físico, mas o desenvolvimento profissional.

Nessa ótica, o profissional de apoio necessita compreender que sua presença na vida do estudante pode ser breve, sendo determinado pela condição na construção da autonomia e a capacidade de tomar suas próprias decisões. Para tanto é fundamental que o mesmo consiga desempenhar o seu trabalho em conjunto com o

núcleo de apoio, podendo ser orientado e auxiliado a respeito da melhor forma de promover o processo de inclusão do estudante autista. Cabe destacar que neste processo, a superação das barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e comunicacionais são imprescindíveis para o sucesso do educando.

Sendo possível através do profissional de apoio, fazer com que o estudante com TEA seja ouvido e se faça ouvir. Ser profissional de apoio é entender-se como um direito adquirido para o educando autista e como direito é preciso se fazer legal, dedicar-se ao processo de incluir cada vez mais o estudante, ver-se como parte de uma engrenagem, que só funciona se todos estiverem bem alinhados, e que a inclusão é a mola propulsora desse processo, sendo a autonomia o bem mais valioso que se pode obter, nesse caso presentear por meio de apoio, suporte e auxílio.

Para isso, é necessário que as instituições técnicas forneçam para os profissionais de apoio às ferramentas, elementos e recursos de todas as ordens para que ocorra o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. À família cabe compartilhar informações que possam contribuir para um excelente resultado no processo de inclusão do estudante com TEA e o seu ingresso bem-sucedido no mercado de trabalho. Aos docentes, entender o profissional e o núcleo de apoio como uma parceria que beneficia a todos, e permite compreender o que era desconhecido. Conceber a estruturação de uma organização em que todos se compreendem e se percebem como essenciais para um único propósito permite, à instituição como um todo, obter resultados surpreendentes.

REFERÊNCIAS

Asperger, H. **Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter**. Archiv f. Psychiatrie 117, 76–136 (1944). Disponível em: <http://www.thhoffmann.eu/archiv/asperger/asperger.1944.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022

BATISTA, Maria José; BARBOSA, Leonardo Fonseca. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG - campus Juiz de Fora**. Revista Iluminart, n. 20 (2022). Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/view/411>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BEYER, H.O. **“O projeto político-pedagógico da inclusão inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul”**. In, FREITAS, S.N (org). Tendências contemporâneas de inclusão. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

BEZERRA, G. F.. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/#>.

BEZERRA, M. de 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, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e182622, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1826. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BONFIM, Jozinalva Oliveira Castelo Branco. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: um olhar para as teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10921>.

BRASIL, **Lei nº 12.513**, 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

BRASIL, **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Lei Berenice Piana - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL, **Lei nº 12.816**, 05 de junho de 2013. Altera as Leis nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Lei nº 13.977**, de 08 de janeiro de 2020. Lei Romeo Mion.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, 20 de novembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º06**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 20 de setembro de 2012b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º04**. Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 7.724**, de 16 de maio de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dão outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA, IFBA. **Termo de Referência 2907175**. Bahia, abril de 2023. Disponível em:

https://sei.ifba.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5T0SE8Zz64EDvNWX9SwlGE6xSEbiHWYFkWfs16yAICp87qH0agYfBrIjOYsBp2ZMJVLzEsnVFWFHuL2Ee9GNu9K. (ifba.edu.br). Acesso em: 23/06/2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Brasília, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. MEC. **Cursos da EPT - Apresentação**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-ept-apresentacao>.

BRASIL. MEC. **Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>.

BRASIL. MEC/ SECADI/ DPEE. **Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013 destinada a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete; Fábio Aranha. Brasília, 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, 2000. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em 23/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 8 de setembro de 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11**, aprovado em 9 de maio de 2012. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 98. Brasília, 4 de setembro de 2012b.

BRASIL. **Portaria nº 043**, de 20 de março de 2017. Regulamentação Interna do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Barreiras. Disponível em: portaria_no_043_de_20_de_marco_de_2017_.pdf (ifba.edu.br).

BRASIL. **Projeto de Lei N. 8014/2010.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais. Diário do Congresso Nacional, Brasília, 2010.

BRASIL. **Regulamentação Interna.** Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE/CAMPUS BARREIRAS. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/barreiras/ensino/napne-1/regulamentacao_atividade_do_napne.pdf.

BRASIL. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19**, de 08 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

BRITO, A. R.; VASCONCELOS, M. M. **Conversando sobre autismo - Reconhecimento precoce e possibilidades terapêuticas.** In: CAMINHA et al. Autismo: Vivências e caminhos. São Paulo: Blusher, 2016. cap. 2, p. 23-32.

Cohmer, Sean, "**Autistic Disturbances of Affective Contact**" (1943), by Leo Kanner". Embryo Project Encyclopedia (2014-05-23). ISSN: 1940-5030 <http://embryo.asu.edu/handle/10776/7895>.

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Revista online de Política eestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905.

COSTA, P. F. F.; MACHADO, L. R. de S. **Referências históricas e teóricas para a análise crítica da produção do conhecimento no brasil sobre currículo integrado e ensino médio integrado**. Revista Trabalho Necessário, v. 18, n. 35, p. 124-147, 23 jan. 2020.

COSTA. Gisele Ferreira da. **O afeto que educa**. Trabalho de conclusão de curso (TCC) - Graduação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/O-AFETO-QUE-EDUCA.pdf>.

FADEL, Charles; BIALIK, Maia; TRILLING, Berning. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir sucesso**. Trad. Lilian Bacich. São Paulo, SP: Instituto Ayrton Senna, 2016. 161 p. ISBN 978-85-623228-37-4.

FRACALOSSI KOKKONEN, R. L.; DE CASTRO BARBOSA, X. . .; FONTENELE BATISTA, J. **Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades**. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREITAS, S.N. **“Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente”**. In FREITAS, S.N. (org.). Tendências contemporâneas de inclusão. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008, p. 19-30.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>.

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira. **A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma análise dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás.** Orientadora: Dayanna Pereira dos Santos. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis, Anápolis, 2021.

Disponível:

<https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/1128/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Maria%20Helena%20completa.pdf>.

Manual diagnóstico e estático de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. -5.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARTINS, Ana Claudia Amaro; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca.

Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil.

Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoeseducativas-uma-abordagem-da-educacao-infantil>.

OLIVEIRA, Adriana Daiana de. **Trabalho e afetividade.** FOAR Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Disponível em:

<https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/trabalho-e-afetividade.pdf>.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.** Centro Colaborador da Organização

Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. São Paulo:

Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2015. Disponível em:

<http://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-da-CIF.pdf>.

RODRIGUES, D. A.; SANTOS, K. L. dos; ALBUQUERQUE, T. M. N.; ARAÚJO, L. M.

S. de. **Os impactos psicossociais do diagnóstico do autismo no contexto familiar: uma revisão integrativa.** Gep News, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 66–75, 2021.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/view/12275>.

Acesso em: 12 mar. 2023.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** Estudos de Psicologia (Natal), v. 8, n. 1, p. 107–115, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/X5DFFZCZsb4pnrLchTsQVpb/?lang=pt#>.

SERRA, Dayse. **A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão – Nº 13.146/2015.** POLÊMICA, [S.I.], v. 17, n. 1, p. 027-035, abr. 2017. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294/20343>.

SKLIAR, Carlos; CECCIM, Ricardo Burg; LULKIN, Sérgio Andrés; BEYER, Hugo Otto; LOPES, Maura Corcini. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** 7. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2013.

SILVA, Darto Vicente da; PEREIRA, Neiva dos Santos. **Orientações para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso TCC - Monografia.** 2021. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Elaboração de material para Trabalho de Conclusão de Curso - TCC). BARREIRAS: UNEB.

SOUZA, Sandra Freitas de; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional inclusiva: uma oportunidade para pessoas com deficiência.** 1. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves; SANTOS, Edivânia Ferreira dos; BRITO, Ada Mônica Santos; SOUZA, José Clécio Silva de. **O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>.

TIMO, A. L. R.; MAIA, N. V. R.; RIBEIRO, P. de C. **Déficit de imitação e autismo: uma revisão.** Psicologia USP, [S. I.], v. 22, n. 4, p. 833-850, 2011. DOI: 10.1590/S0103-65642011005000035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42154>. Acesso em: 13 set. 2023.

WALLON, Henri. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant.** Enfance, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

ZUCKER, Caren; DONVAN, John. **Outra sintonia: A história do autismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.