

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: JOVENS COM AUTISMO E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

Vânia Ferreira Costa
Nassim Chamel Elias



E. DE CASTRO



EDESP-UFSCar

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:

JOVENS COM AUTISMO

E A PREPARAÇÃO PARA

O MUNDO DO TRABALHO



ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:

JOVENS COM AUTISMO

E A PREPARAÇÃO PARA

O MUNDO DO TRABALHO

Vânia Ferreira Costa

Nassim Chamel Elias

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP

2026



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Prof^a Dr^a Aline Maira da Silva

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD / PPGEdU

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof^a Dr^a Anabela Cruz-Santos

Instituto de Educação da Universidade do Minho – CIEC, PT

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof^a Dr^a Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof^a Dr^a Camila Mugnai Vieira

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Prof^a Dr^a Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Prof^a Dr^a Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof^a Dr^a Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Prof^a Dr^a Jacylene Melo de Oliveira Araujo

Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN

Prof^a Dr^a Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FAE

Prof^a Dr^a Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS

Prof^a Dr^a Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof^a Dr^a Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

Prof^a Dr^a Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof^a Dr^a Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Ricardo Cuenca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru)
e do Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

Prof^a Dr^a Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, AR

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas

Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico e diagramação:

Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Vânia Ferreira Costa

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Luísa Fanaro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

C837	Costa, Vânia Ferreira. Além dos muros da escola : jovens com autismo e a preparação para o mundo do trabalho [recurso eletrônico] / Vânia Ferreira Costa e Nassim Chamel Elias. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP, 2026. Dados eletrônicos (pdf). Inclui bibliografia. ISBN 978-65-284-0464-3 1. Transtornos do espectro autista. 2. Autistas – Mercado de trabalho. 3. Integração social. I. Elias, Nassim Chamel. II. Título. CDD23: 331.702
1-0107263	

Biblioteca: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

ISBN: 978-65-284-0464-3

DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0464-3

*Todos os direitos desta edição foram reservados aos
autores. A reprodução não autorizada desta publicação,
no todo ou em parte, constitui violação dos direitos
autorais (Lei nº 9.610/1998).*

A Editora De Castro não se responsabiliza por plágios
ou violações de direitos autorais. Os autores são
integralmente responsáveis pela originalidade de seus
textos e por eventuais disputas legais, isentando a editora
de quaisquer reclamações.

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br

EDESP – Editora de Educação e

Acessibilidade da UFSCar

www.edesp.ufscar.br



Dedicatória

A todos/as os/as jovens com Transtorno do Espectro do Autismo, cujas vozes, sonhos e caminhos inspiram a luta por uma educação mais justa e inclusiva.

Às famílias, que carregam no coração a esperança e a coragem de seguir em frente, mesmo diante das incertezas.

Aos educadores comprometidos, que acreditam que a inclusão se constrói no diálogo e no respeito às singularidades.

Este livro é para vocês.

Incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas garantir que cada estudante encontre dentro dela um lugar de pertencimento, de aprendizagem e de construção de futuro.

Vânia Ferreira.

Agradecimentos

Este estudo não teria sido possível sem as vivências que o inspiraram. Agradeço, inicialmente, aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que participaram desta pesquisa e compartilharam suas histórias, experiências, sonhos, medos e expectativas. Suas falas contribuíram de modo significativo para a compreensão das diferentes formas de aprender, viver e participar da vida escolar.

Às mães e aos familiares, que, de maneira generosa, confiaram suas experiências e permitiram compreender o cotidiano da inclusão para além do espaço da escola, trazendo importantes contribuições para este estudo.

Aos professores e aos profissionais de apoio, que demonstraram compromisso, sensibilidade e abertura para aprender junto, construindo, no dia a dia, práticas mais respeitadas às diferenças e às múltiplas formas de ser e aprender.

Ao Instituto Federal, em um dos seus campi da região nordeste do país, instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, por se constituir como um espaço de investigação e reflexão sobre práticas educativas mais democráticas, inclusivas e atentas à diversidade humana.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), agradeço pelo apoio institucional e pelo financiamento que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Nassim Chamel Elias, orientador e responsável pelo Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE), registro meu agradecimento pela orientação cuidadosa, pelo espaço formativo e pelas contribuições decisivas que sustentaram cada etapa deste trabalho. Este livro é fruto de um trabalho coletivo, agradeço a todos/as que contribuíram para sua realização.



Esta publicação foi financiada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – CAPES/PROEX nº do Processo: 88881.215878/2025-01.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
Alessandra Daniele Messali Picharillo	13
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
QUEM SÃO OS ESTUDANTES E QUAIS SÃO SUAS SINGULARIDADES E EXPERIÊNCIAS?	19
CAPÍTULO 2	
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POR ONDE COMEÇAR?	29
CAPÍTULO 3	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO: ENSINAR PARA TODOS	37
CAPÍTULO 4	
APOIOS E COLABORAÇÕES: AÇÕES QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA	53
CAPÍTULO 5	
RELAÇÕES INTERPESSOAIS: LAÇOS, BARREIRAS E CONVIVÊNCIA	61
CAPÍTULO 6	
PERSPECTIVAS DE FUTURO: ESCOLHAS, MEDOS E EXPECTATIVAS	71
CAPÍTULO 7	
RECOMENDAÇÕES PARA EDUCADORES	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
ÍNDICE REMISSIVO	123
AUTORES	125

PREFÁCIO

Vivemos um momento histórico de ampliação da visibilidade dos direitos da pessoa com deficiência. Hoje não é mais aceitável a justificativa do desconhecimento diante da prática de ações capacitistas excludentes. Em um universo cada vez mais permeado pelas redes sociais, todos sabem em alguma medida sobre a vida de uma pessoa com deficiência e suas demandas. Nesse contexto, o livro “Além dos muros da escola: jovens com autismo e a preparação para o mundo do trabalho” nos convida para uma importante reflexão sobre as interfaces do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e a educação profissional.

Os autores discorrem de forma objetiva sobre as singularidades desses estudantes, que, para além do TEA, têm marcadores de sua individualidade constituídos por suas experiências ao longo da vida, o que também conduzirá a uma diversidade de interesses profissionais, bem como acontece com estudantes com desenvolvimento típico. Nesse ponto, é importante destacar que a condição do TEA não deve determinar qual profissão o estudante deverá escolher.

Para garantir o direito dessa escolha, não se pode ignorar que o estudante traz em si as especificidades do TEA, suas condições psíquicas humanas e individuais e está inserido em um contexto social que poderá ser potencializador ou limitador para a formação profissional desse estudante. O texto discorre de forma assertiva sob essa ótica, sem se desviar dos desafios reais enfrentados nas instituições de ensino.

A educação, seja formal ou profissional, permanece muito parecida há décadas, limitando o desenvolvimento de qualquer estudante que necessite ser respeitado em suas especificidades. Ao longo da obra, constatamos por meio das entrevistas realizadas com profissionais e familiares o quanto a rigidez cultural e a falta de flexibilidade nas formas de avaliação podem impedir ou prejudicar a formação profissional do estudante.

No entanto, os autores não apenas apontam as dificuldades e barreiras, ao longo do texto trazem relatos de experiências positivas e possibilidades de mudança na atuação e estruturação do ensino, como o fortalecimento da colaboração entre família, escola e profissionais externos; planejamento de ações que contribuam para uma permanência de qualidade; intervenções planejadas para favorecer as relações interpessoais; entre outras, que convidam o leitor a descobrir nessa prazerosa leitura.

Não menos importante, os autores também destacam que os estudantes têm o direito de serem apoiados em suas escolhas e que esse apoio

não é escolher qual carreira eles devem seguir, mas pensar em estratégias para que alcancem seu objetivo. Dentre essas estratégias, é essencial a atenção para a transição da escola para o mundo do trabalho. Visto que se na escola ainda presenciamos uma estrutura com barreiras, o mundo do trabalho também poderá apresentar barreiras tão grandes ou maiores, dificultando a atuação desses futuros profissionais.

Portanto, este livro é uma obra essencial na contribuição da construção de uma educação profissional inclusiva, isenta de práticas excludentes, permeadas por ações preconceituosas e capacitistas, que podem ou não estar ocorrendo por desinformação, o que denota ainda mais a relevância da leitura deste texto. O convite ao conhecimento é extensível a todos, sejam profissionais da educação ou de outras áreas, familiares ou pessoas com deficiência; somente o acesso ao conhecimento pode transformar o pensar e o agir de uma sociedade. Só existe mudança quando entendemos que o que estamos fazendo está errado ou inadequado!

Alessandra Daniele Messali Picharillo

Doutora em Educação Especial pelo PPGEES-UFSCar

APRESENTAÇÃO

O livro “Além dos Muros da Escola: Jovens com Autismo e a Preparação para o Mundo do Trabalho” nasce do desejo de compreender e dar visibilidade às experiências de adolescentes e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) inseridos na educação profissional de nível médio integrado. Mais do que um exercício acadêmico, esta obra é resultado do diálogo estabelecido por meio de entrevistas com estudantes, mães, professores e profissionais de apoio que convivem cotidianamente com os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Ao longo de uma pesquisa¹ de mestrado, desenvolvida sob a perspectiva qualitativa em um *campus* do Instituto Federal da região Nordeste, buscou-se responder à seguinte questão: como ocorre a formação profissional de estudantes com TEA em uma instituição pública de educação profissional e tecnológica?

A escolha pelo Instituto Federal (IF) não foi aleatória. Os IF's, criados pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), representam um marco na democratização da educação brasileira, oferecendo ensino gratuito, de qualidade e com compromisso social. Entretanto, esse projeto institucional, ao mesmo tempo que se apresenta como espaço para a inclusão, carrega questões históricas ligadas à seletividade, ao elitismo e ao produtivismo. É nesse cenário de tensões que as experiências de jovens com TEA se desenrolam.

Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a presença de pessoas com deficiência – em especial de jovens com TEA – na educação profissional ainda é pouco estudada. A literatura científica indica lacunas quando se trata da articulação entre Educação Especial, Educação Profissional e Mundo do Trabalho. Este livro pretende contribuir para preencher parte desse vazio, trazendo à tona não apenas números ou diagnósticos, mas as percepções daqueles que vivem a inclusão em seu cotidiano.

A relevância desta obra está em analisar dimensões ainda pouco exploradas da experiência escolar, dentre elas: a ansiedade das famílias diante da falta de apoio; a disposição dos docentes em aprender junto aos estudantes, mesmo sem formação específica; as estratégias criadas na prática para flexibilizar currículos; e os projetos de futuro que são planejados em meio ao medo da exclusão no mercado de trabalho. Ao problematizar esses aspectos,

¹ Pesquisa de Mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, parecer nº 5.213.931, CAAE 52767921.8.0000.5504 aprovado em 27/01/2022 e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia, por meio do Parecer de número 5.302.609, de 21 de março de 2022 (CAEE: 52767921.8.3001.5031).

o estudo busca destacar fatores muitas vezes invisibilizados nas reflexões teóricas, mas que impactam a experiência formativa dos estudantes com TEA.

Introdução

Toda pesquisa nasce de uma pergunta, mas algumas começam antes, no âmbito das inquietações que se acumulam ao longo da experiência e que insistem em buscar sentido. Este livro resulta desse lugar. Ele se constitui a partir de uma inquietação relacionada ao percurso de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto da educação profissional e às possibilidades oferecidas para o desenvolvimento de processos formativos voltados à sua inserção no mercado de trabalho.

O TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por prejuízos persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos, seja de comportamentos, interesses e/ou atividades (DSM-5-TR; American Psychiatric Association [APA], 2022). Trata-se, além disso, de um espectro, o que implica reconhecer a variabilidade entre os indivíduos, tanto em termos de suas especificidades quanto de suas potencialidades. Nessa perspectiva, autores como Tamanaha *et al.* (2008) destacam que as manifestações do TEA não são homogêneas, exigindo abordagens educacionais sensíveis às singularidades de cada estudante.

No campo educacional, essa compreensão implica um deslocamento importante. Não se trata apenas de adaptar o estudante à escola, mas de transformar a escola para que ela possa responder à diversidade humana. Conforme argumentam Mendes, Silva e Pletsch (2011), a inclusão escolar demanda uma reorganização das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das relações estabelecidas no cotidiano escolar, de modo a não garantir apenas o acesso, mas a efetiva participação dos estudantes.

Nas últimas décadas, avanços legais e políticos têm ampliado significativamente o acesso de estudantes da Educação Especial aos sistemas de ensino públicos. No entanto, como apontam Santos e Elias (2018) e Santos (2020), ainda são escassas as evidências sobre o impacto dessas políticas na garantia de percursos escolares bem sucedidos, especialmente quando se considera a transição para o mundo do trabalho. É nesse intervalo entre o direito assegurado e a experiência vivida que se insere a pesquisa que dá origem a este livro.

Desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação Especial, esta investigação teve como objetivo compreender como vem se desenvolvendo a formação profissional de estudantes com TEA em um Instituto Federal localizado na região nordeste. Para além da análise normativa, o estudo buscou acessar experiências vivenciadas pelas pessoas envolvidas nesse processo, considerando as perspectivas de estudantes,

docentes, profissionais de apoio e familiares. Além disso, a escolha da educação profissional como campo de investigação se baseia na compreensão de que essa etapa da escolarização desempenha um papel importante no desenvolvimento de projetos de vida. Como discutem Ciavatta e Rummert (2010), a formação profissional não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas envolve processos mais amplos de inserção social, dinâmicas de constituição identitária e participação cidadã. Nesse sentido, analisar a presença de estudantes com TEA nesse contexto implica refletir sobre as condições de inclusão em ambientes historicamente marcados por exigências acadêmicas e produtivistas.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi delineada como estudo de natureza descritivo-exploratória, envolvendo dezoito participantes, entre estudantes com TEA, professores, profissionais de apoio e familiares. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas em eixos temáticos que contemplaram aspectos como inclusão escolar, práticas pedagógicas, relações interpessoais e perspectivas de futuro. A análise foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), possibilitando a organização de categorias interpretativas que expressam tanto os avanços quanto as tensões presentes no cotidiano da educação profissional.

Os resultados indicam que a inclusão tem como base as relações estabelecidas no cotidiano escolar, e a literatura pertinente disponível já apontava essa dinâmica relacional como algo significativo. Para Pinto (2022), por exemplo, a articulação entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com necessidades educacionais específicas, e os dados desta pesquisa corroboram tal perspectiva ao demonstrar o papel ativo das famílias e a importância do vínculo pedagógico no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, surgem desafios que dialogam com estudos como os de Gomes e Mendes (2010) e Moura e Semcovici (2025), que apontam para a necessidade de adaptação do ambiente escolar como condição para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, compreender que o desempenho não está apenas no indivíduo, mas na relação entre pessoa e ambiente, constitui um importante avanço conceitual e prático.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que a inclusão, quando reduzida ao acesso, corre o risco de se tornar apenas discursiva. Por outro lado, quando compreendida como processo, ela exige intencionalidade pedagógica, formação docente, suporte institucional e, sobretudo, um compromisso ético com a diversidade. Como argumenta Leontiev (2018), o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais, sendo mediado pelas interações e pelas condições de participação nos diferentes contextos da vida.

Este livro se organiza como um convite à reflexão acerca das interfaces entre o TEA e a educação profissional. Nos capítulos que se seguem, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a discussão ora proposta, demonstrando os desafios e as fragilidades ainda presentes nessa área. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico que orientou o estudo em questão, bem como os resultados encontrados a partir das narrativas dos participantes. Por fim, são desenvolvidas as discussões que surgem desse conjunto de análises, buscando, com isso, ampliar a compreensão sobre os processos de inclusão e formação no contexto da educação profissional.

Mais do que oferecer reflexões, este estudo buscou ampliar a compreensão sobre a formação de estudantes com TEA, reconhecendo que discutir educação profissional implica também em abordar projetos de vida, possibilidades de autonomia e formas de participação social. Nesse sentido, a formação profissional ultrapassa a dimensão estritamente técnica e se insere em um campo mais amplo, no qual se articulam os percursos formativos, as expectativas e as experiências que permeiam a vida dos estudantes. Ao adentrar estas páginas, o leitor é convidado a refletir sobre o papel das instituições, dos profissionais e da sociedade no desenvolvimento de percursos mais inclusivos, nos quais as diferenças não sejam compreendidas como limites, mas reconhecidas como parte constitutiva da experiência humana e da diversidade que caracteriza os espaços educativos e sociais.

CAPÍTULO 1

QUEM SÃO OS ESTUDANTES E QUAIS SÃO SUAS SINGULARIDADES E EXPERIÊNCIAS?

Este capítulo apresenta os estudantes com TEA que participaram da pesquisa, destacando seus processos de escolarização, interesses, modos de interação e experiências vividas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A atenção às suas experiências e aos seus relatos é entendida como um importante elemento para a compreensão dos processos de inclusão, na medida que possibilita acessar dimensões subjetivas, relacionais e institucionais que, com frequência, permanecem invisibilizadas em análises conduzidas a partir de documentos normativos ou indicadores quantitativos.

Ao reconhecer as especificidades de cada estudante, este capítulo contribui para a desconstrução de generalizações ainda recorrentes no discurso educacional sobre o autismo, especialmente aquelas que tendem a reduzir a pessoa ao diagnóstico. Dar visibilidade aos percursos desses jovens implica compreendê-los como pessoas constituídas por múltiplas dimensões, influenciadas por histórias, desejos, desafios e experiências, o que está em consonância com abordagens que concebem o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento marcada pela heterogeneidade e pela variabilidade interindividual (APA, 2022; Orrú 2012; Teixeira *et al.*, 2017).

Trata-se, portanto, de valorizar as experiências vividas, em vez de restringir a compreensão à deficiência, deslocando a atenção da homogeneização para a pluralidade e da adaptação individual para a responsabilidade institucional. Essa perspectiva dialoga com discussões críticas sobre inclusão escolar e justiça educacional no âmbito da EPT (Frigotto; Ciavatta, 2011; Moreira; Carvalho, 2022), especialmente no que se refere à transição para a vida adulta, à formação profissional e à inserção laboral de pessoas com TEA. Estudos longitudinais nessa área têm apontando barreiras estruturais e reforçam a necessidade de ampliar os sistemas de apoio (Garbin *et al.*, 2024; Lopes; Mendes, 2021; Monteiro *et al.*, 2022).

1.1 Perfil dos estudantes com TEA

Os estudantes com TEA participantes desta pesquisa eram adolescentes e jovens com idades entre 17 e 19 anos, matriculados em cursos de Educação Profissional de nível médio integrado no IF. Seus percursos escolares anteriores, majoritariamente construídos em escolas públicas, foram influenciados por experiências ambíguas de inclusão e exclusão, frequentemente marcados por diagnósticos tardios, carência de apoios pedagógicos sistemáticos e interpretações reducionistas de seus comportamentos e modos de aprender. O diagnóstico tardio emergiu de forma recorrente nas narrativas familiares, como expresso no relato a seguir: “*O diagnóstico veio tarde, quando ele já estava no ensino fundamental. Até então, eu achava que era só timidez ou dificuldade de aprender. Quando veio o laudo, já tinha muita coisa acumulada e pouco apoio da escola anterior*” (Mãe de um estudante 2).

Do ponto de vista analítico, esse trecho sugere um processo de patologização moral anterior ao reconhecimento clínico, no qual comportamentos associados ao TEA são interpretados como indisciplina, desinteresse ou inadequação social. Estudos nacionais indicam que esse tipo de leitura produz percursos escolares marcados por fracasso simbólico, estigmatização e exclusão progressiva, impactando diretamente a relação do estudante com a escola e com a aprendizagem (Camargo; Bosa, 2009; Nunes; Araújo, 2014; Zeidan *et al.*, 2022). Na Educação Profissional e Tecnológica, esse histórico assume especial relevância, uma vez que o ingresso nesse nível de ensino pressupõe elevados níveis de autonomia, autorregulação e organização do tempo escolar, exigências que, quando não mediadas institucionalmente, podem aprofundar desigualdades educacionais (Oliveira, 2024; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

A diversidade apresentada pelos estudantes com TEA foi descrita nas falas dos docentes. Um professor sintetizou essa pluralidade ao afirmar: “*Tem estudante que fala pouco, fica isolado, mas é excelente em matemática. Tem outro que fala demais, gosta de estar com os colegas, mas não consegue se organizar com as tarefas. O espectro é isso: múltiplo. Não dá para ter uma receita pronta*” (Docente de Física). A construção discursiva desse docente rompe com concepções homogêneas do TEA e dialoga com abordagens recentes que compreendem o espectro como um *continuum* de manifestações, influenciado por fatores individuais, contextuais e pedagógicos (APA, 2022; Oliveira *et al.*, 2021).

Os próprios estudantes expressaram essa vivência de forma significativa: “*Eu entendo a matéria, mas não faço todas as tarefas. Às vezes sei o dia, mas não consigo preparar*” (Estudante 1). Sob uma perspectiva microanalítica, observa-se que o estudante desloca a dificuldade do campo do conhecimento para o campo da organização escolar, demonstrando que o obstáculo não

reside na aprendizagem conceitual, mas na forma como o currículo, o tempo pedagógico e as exigências institucionais são estruturados. Essa leitura converge com análises críticas da EPT, que apontam que currículos rígidos e altamente normatizados tendem a produzir exclusões silenciosas quando desconsideram diferentes modos de aprender e de se relacionar com o tempo escolar (Arantes; Costa, 2025; Sonza, Vilaronga, Mendes, 2020).

Os relatos das mães reforçam essa tensão entre acolhimento individual e limites estruturais institucionais: *“Ele sempre estudou em escola pública, mas só aqui no IF foi que vi mais paciência dos professores. Mesmo assim, sinto falta de mais apoio para ele conseguir acompanhar tudo”* (Mãe do Estudante 2). Essa mãe sinaliza que, embora existam iniciativas docentes sensíveis e pontuais, a inclusão ainda depende, em grande medida, de esforços individuais, confirmando a fragilidade da articulação entre currículo, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (Sonza, Vilaronga, Mendes, 2020; Tsou *et al.*, 2024; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

1.2 Histórias e percursos pessoais

Os relatos dos estudantes com TEA expressam percursos moldados por desafios significativos, mas também por conquistas marcantes. As experiências de exclusão vivenciadas em etapas anteriores da escolarização, como *bullying*, ausência de apoio pedagógico e incompreensão por parte da comunidade escolar, aparecem de forma recorrente nas narrativas, evidenciando que a diferença, quando não reconhecida institucionalmente, tende a ser convertida em estigma e sofrimento (Arantes; Costa, 2025; Barbosa, 2018; Elster; Parsi, 2020).

Ao mesmo tempo, alguns estudantes destacaram o alívio ao ingressarem no IF, descrevendo-o como um espaço mais acolhedor, onde encontraram professores dispostos ao diálogo e colegas capazes de estabelecer vínculos de respeito, mesmo diante das diferenças. Para Bezerra e Pantoni (2022) e Custódio e Pessoa (2025), esse contraste entre experiências escolares sinaliza como o ambiente institucional e as práticas pedagógicas exercem um importante papel na permanência e no bem-estar de estudantes com TEA, corroborando estudos que apontam a escola como espaço potencial tanto de exclusão quanto de reconstrução identitária.

Um estudante expressou sua motivação enfatizando: *“Meu sonho é ser repórter, vou conseguir! Eu quero mostrar coisas do mundo, falar com as pessoas. Isso é o que eu mais gosto”* (Estudante 2). Sob uma perspectiva microanalítica, esse trecho indica a importância do projeto de vida na experiência escolar do estudante. Ao afirmar seu desejo e sua confiança (“vou conseguir”), o jovem se posiciona como sujeito de expectativas e futuro, rompendo com

discursos que historicamente associam o autismo à incapacidade ou à limitação permanente. De acordo com Arantes e Costa (2025) e Oliveira (2023), a formação integrada do EPT deve possibilitar a construção de projetos de vida significativos, articulando trabalho, cultura, ciência e subjetividade.

As histórias de vida desses jovens demonstram que o percurso escolar é impactado por múltiplos fatores, como a presença ou ausência de diagnóstico, o engajamento da família, o preparo das escolas anteriores e o tipo de vínculo estabelecido com os profissionais da educação (Araújo; Dourado, 2022). Embora cada narrativa seja singular, elas apontam para necessidades coletivas recorrentes, como formação docente, políticas institucionais bem delineadas, apoio contínuo e práticas pedagógicas adaptadas às especificidades dos estudantes. Esses achados dialogam com estudos de Arantes e Costa (2025) e Cabral (2021), que indicam que a inclusão escolar depende de ações estruturais e não apenas de iniciativas individuais.

Por outro lado, algumas mães manifestaram preocupações relacionadas à socialização dos filhos: *“Ele até gosta de ir para a escola, mas fica muito no canto dele, não faz amizade fácil. A gente sente falta de mais atividades que incentivem a convivência”* (Mãe do Estudante 3). Esse relato aponta a ambivalência da experiência escolar de estudantes com TEA. Ainda que haja avanços no acolhimento, persistem barreiras de ordem relacional, especialmente em contextos que valorizam normas implícitas de interação social. Estudos apontam que a socialização escolar, quando não mediada pedagogicamente, pode reforçar processos de isolamento e invisibilização (Ainscow, 2020; Barreto, 2016; Bezerra; Pantoni, 2022).

As narrativas também expõem percursos marcados por exclusão e acolhimento. Um estudante relatou: *“Na outra escola, era estranho. Eu não queria mais ir... Aqui é diferente, ninguém fica rindo de mim”* (Estudante 3). Essa percepção do estudante indica como a violência simbólica produz sofrimento emocional e pode levar ao risco de evasão escolar, especialmente entre estudantes com TEA. Ao mesmo tempo, de acordo com os estudos de Arantes e Costa (2025), um ambiente respeitoso exerce um impacto positivo sobre a permanência.

O relato da mãe do estudante 1 expressa o entusiasmo em acompanhar o percurso escolar do filho: *“Ele nunca tinha participado de Educação Física na vida. Quando chegou ao IF, o professor chamou, insistiu com jeito, e pela primeira vez ele entrou na quadra. Pode parecer pouco, mas para a gente foi enorme”* (Mãe do Estudante 1). Já o próprio estudante, ao mencionar essa experiência, destaca a importância desse momento: *“Nunca participava da aula de Educação Física. No IF, o professor conversou comigo, perguntou do que gostava, e consegui participar. Fiquei feliz, sou muito bom nisso”* (Estudante 1).

Os trechos analisados demonstram que a inclusão se materializa em gestos pedagógicos articulados: escuta, negociação, adaptação e reconheci-

mento das potencialidades do estudante. Pequenas aberturas pedagógicas, quando intencionalmente orientadas, podem produzir efeitos significativos na autoestima e na construção do vínculo, como apontam estudos sobre práticas inclusivas na educação básica e profissional (Arantes; Costa, 2025; Ferreira; Elias, 2022; Oliveira, 2023).

Os percursos pessoais dos estudantes com TEA sinalizam tanto marcas de exclusão quanto experiências de superação. Para muitas famílias, a entrada no Instituto Federal representou uma mudança de perspectiva: *“Eu sempre sonhei em ver meu filho estudando em um lugar onde fosse tratado com respeito. No IF, mesmo com dificuldades, sinto que ele é visto, e isso não tem preço”* (Mãe do Estudante 2). Outros relatos reforçam essa transformação: *“Na outra escola, ninguém falava comigo. Ficava sempre sozinho no recreio. No IF é diferente, tenho colegas que me ajudam e até chamam para estudar junto”* (Estudante 2). A mãe do estudante complementa: *“Aqui ele encontrou acolhimento. Antes não queria nem ir para a escola, vivia com ansiedade. Agora acorda animado, arruma a mochila e vai”* (Mãe do Estudante 2).

As narrativas ilustram o quanto as experiências educacionais são marcadas por fatores externos à sala de aula, como histórias de vida, expectativas, medos, vínculos e pelas condições que a instituição oferece. Ao mesmo tempo, reforçam que, quando existe intencionalidade pedagógica, escuta atenta e compromisso institucional, a escola pode transformar percursos, nutrir a confiança desses jovens em si mesmos e abrir caminhos antes inimagináveis para suas vidas.

1.3 Interesses e desafios na formação profissional de estudantes com TEA

Os interesses profissionais manifestados pelos estudantes com TEA apontaram a pluralidade dos percursos possíveis no âmbito da EPT, tensionando concepções homogêneas e normativas sobre o espectro (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022; Oliveira, 2023). As narrativas apontam afinidades diversas, que transitam entre áreas técnicas como informática, música e construção civil, e campos relacionados à comunicação e à gastronomia, indicando que os percursos formativos não podem ser compreendidos a partir de modelos únicos ou pré-definidos. Do ponto de vista psicológico e educacional, tais interesses dialogam com estudos que apontam a heterogeneidade dos perfis cognitivos no TEA, frequentemente associados a habilidades específicas, interesses intensos e formas diferenciadas de engajamento com o conhecimento (Elster; Parsi, 2020; Teixeira *et al.*, 2017). Na educação profissional, esses elementos podem se constituir como importantes mediadores da aprendizagem, desde que reconhecidos e incorporados ao planejamento pedagógico e curricular.

Entretanto, os dados desta pesquisa evidenciam que esse potencial convive com barreiras significativas no cotidiano escolar. Entre os principais desafios estão o ritmo acelerado das disciplinas técnicas, a rigidez dos currículos e as exigências sociais implícitas presentes nas práticas pedagógicas. Um docente sintetiza essa tensão ao afirmar: *“Tenho alunos com autismo que são excelentes em determinadas áreas, mas travam quando precisam se expor socialmente. O desafio é equilibrar a parte técnica com o desenvolvimento das habilidades sociais”* (Docente da área técnica).

Este relato indica um ponto importante da inclusão na EPT: a permanência de uma concepção de formação que privilegia o domínio técnico em detrimento das dimensões sociais, comunicacionais e emocionais do processo educativo. Autores do campo da Educação Profissional defendem que a formação integrada pressupõe a articulação entre saberes técnicos, científicos e humanos, reconhecendo o estudante como pessoa permeada por questões históricas e sociais (Custódio; Pessoa, 2025; Garbin *et al.*, 2024; Leite; Campos, 2018; Silva; Dore, 2016). Assim, as dificuldades de exposição social relatadas não devem ser compreendidas como *déficits* individuais, mas como indicadores de currículos e ambientes pouco sensíveis à diversidade dos modos de participação e aprendizagem.

Os estudantes, por sua vez, expressam seus interesses e suas expectativas com objetividade e entusiasmo, como no relato de um jovem que projeta seu futuro na área da comunicação: *“Meu sonho é ser repórter, vou conseguir! Eu gosto de entrevistar, de falar no microfone. É isso que eu quero”* (Estudante 2). O posicionamento expresso por esse estudante sinaliza o papel da educação profissional como espaço de construção de projetos de vida, especialmente quando reconhece talentos que escapam aos estereótipos tradicionalmente associados ao TEA. Para Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) e Silva e Dore (2016), quando a escola se aproxima dos interesses demonstrados pelos estudantes, algo se transforma no processo de aprender. Aquilo que desperta curiosidade deixa de ser percebido como distração e passa a ser ponte, o que aumenta a motivação, sustenta o engajamento e desenvolve a autonomia, funcionando para o estudante como mediador da aprendizagem.

Contudo, esses projetos frequentemente esbarram em barreiras pedagógicas, sensoriais e sociais. Os dados indicam, de forma recorrente: i) sobrecarga sensorial em ambientes barulhentos ou superlotados; ii) ausência de adaptações pedagógicas, como uso de recursos visuais, fragmentação de tarefas e flexibilização de prazos; e iii) dificuldade nas interações sociais, quando não há mediação institucional intencional.

Uma mãe sintetiza essa ambivalência entre conquistas e dificuldades ao relatar: *“Ele adora o curso, mas muitas vezes volta para casa estressado porque não conseguiu acompanhar o ritmo. Eu digo: calma, o importante é não*

desistir. Mas sei que falta apoio, falta escuta, falta olhar para ele como pessoa, não como problema” (Mãe do Estudante 3). Este relato mostra o impacto emocional das barreiras institucionais sobre os estudantes e suas famílias. Estudos indicam que currículos rígidos e práticas pedagógicas padronizadas tendem a produzir sofrimento psíquico e risco de evasão, sobretudo quando o estudante é responsabilizado por não se adaptar às exigências escolares (Barbosa, 2018; Costa *et al.*, 2025; Hume *et al.*, 2021).

Outros estudantes reforçam como aspectos aparentemente simples da mediação pedagógica interferem diretamente na aprendizagem: *“Quando o professor fala muito rápido, eu não entendo. Fico nervoso, esqueço tudo. Se ele explica com calma, aí eu consigo”* (Estudante 1). Este trecho desloca a dificuldade do campo cognitivo para o campo pedagógico, sugerindo que a barreira não está na capacidade de aprender, mas na forma como o conteúdo é apresentado. Nessa perspectiva, as estratégias de adequação do ritmo, diversidade de linguagens e objetividade na organização das tarefas beneficiam todo o coletivo discente (Heinze, 2025; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Um docente reconhece explicitamente os limites institucionais ao afirmar: *“Eles têm capacidade, mas a escola não foi pensada para acolher essa diversidade. Muitas vezes, não é a limitação deles, mas a nossa dificuldade em flexibilizar”* (Docente da área técnica). Essa afirmação converge com análises críticas que apontam que a inclusão na educação profissional ainda se sustenta mais em esforços individuais do que em políticas institucionais que atendam a neurodiversidade (Costa *et al.*, 2025; Vasconcelos, 2022; Weld-Blundell *et al.*, 2021).

Os achados estão presentes no Quadro 1, que sintetiza os interesses, desafios e implicações pedagógicas identificados na formação profissional de estudantes com TEA.

Quadro 1 - Interesses, desafios e implicações pedagógicas na formação profissional de estudantes com TEA

Dimensão analisada	Evidências (dados das entrevistas)	Análise interpretativa	Implicações pedagógicas na EPT
Interesses profissionais	Interesse por tecnologia, comunicação e gastronomia. "Meu sonho é ser repórter..." (Estudante 2).	Expõem projetos de vida diversos que rompem com estereótipos sobre TEA. Os interesses funcionam como mediadores do engajamento.	Currículos devem partir dos interesses dos estudantes, articulando formação técnica e projeto de vida.
Potencial cognitivo	"Eles são excelentes em determinadas áreas..." (Docente de informática).	Confirma perfis cognitivos heterogêneos e habilidades específicas no espectro autista.	Planejamento pedagógico deve valorizar competências, e não focar <i>déficits</i> .
Barreiras sensoriais	Ruído, salas cheias, excesso de estímulos.	Ambientes não adaptados ampliam ansiedade e dificultam permanência.	Adequações ambientais simples (organização do espaço, previsibilidade, redução de estímulos).
Barreiras pedagógicas	Ritmo acelerado, excesso de conteúdo, pouca flexibilização.	Currículo normatizado produz exclusões silenciosas.	Flexibilização de prazos, fragmentação de tarefas e uso de recursos visuais.
Desafios comunicacionais e sociais	Dificuldade de exposição social e interação entre pares.	Não se trata de incapacidade, mas da dificuldade de mediação institucional.	Mediação docente intencional e ensino explícito de habilidades sociais no contexto escolar.
Impacto emocional	Choro, ansiedade, cansaço, desmotivação.	Barreiras acumuladas geram sofrimento psíquico e risco de evasão.	Inclusão como política de cuidado, não apenas de acesso.
Escuta do estudante	"Quando a professora me perguntou como eu aprendia melhor..." (Estudante 2).	A escuta atenta amplia o vínculo, a autonomia e a aprendizagem.	Escuta como eixo pedagógico e ético da inclusão.
Responsabilidade institucional	Falta de profissional de apoio, apoio irregular.	Inclusão ainda baseada em esforços individuais.	Necessidade da garantia dos direitos descritos nas políticas institucionais (AEE, formação docente, apoio contínuo).

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

1.4 A importância da escuta dos estudantes

A escuta dos estudantes com TEA surge, nesta pesquisa, como eixo estruturante das práticas inclusivas na educação profissional. Escutar implica reconhecer os estudantes como protagonistas de seus percursos e co-participantes dos processos educativos. Trata-se de uma escuta ética e comprometida, que permeia as dimensões pedagógica, relacional e institucional.

Os dados sinalizam que, quando os estudantes são escutados com interesse, tornam-se mais participativos, seguros e engajados. Um jovem descreve essa experiência ao relatar: *“Aqui eu sinto que eles me escutam, não só mandam. Isso ajuda porque eu fico mais tranquilo e consigo aprender melhor”* (Estudante 2). Discursos como esse demonstram que a inclusão não acontece apenas por meio de adaptações técnicas, mas sobretudo nas relações interpessoais que sustentam o processo educativo. Estudos no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação inclusiva indicam que o processo de escuta contribui para a autonomia, a redução da ansiedade e para a construção de vínculos pedagógicos, especialmente entre estudantes com TEA (Den Houting *et al.*, 2022; Lord *et al.*, 2020; Pellicano; Oliveira, 2023). Ao serem escutados, esses estudantes deixam de ocupar o lugar de destinatários passivos das práticas escolares e passam a ser reconhecidos como interlocutores legítimos.

Outro estudante destacou o impacto de ser ouvido em suas necessidades de aprendizagem: *“Quando a professora me perguntou como eu aprendia melhor, eu fiquei feliz. Nunca ninguém tinha perguntado isso. Eu disse que precisava de imagens, exemplos. Depois disso ficou mais fácil”* (Estudante 1). Esse relato evidencia como gestos simples de escuta podem produzir mudanças significativas nos percursos escolares, ao abrir espaço para currículos mais flexíveis e funcionais. A postura dessa docente dialoga com perspectivas pedagógicas que defendem a participação do estudante no processo educativo e a construção compartilhada das estratégias de ensino (Bezerra; Pantoni, 2022; Costa; Nakandakare; Paulino, 2018). Mais do que uma técnica, a escuta se configura como princípio organizador da prática pedagógica.

A importância da escuta também é reconhecida pelos próprios docentes: *“Aprendi que escutar é mais importante do que explicar. Quando escuto, ensino melhor, porque sei o que o aluno precisa”* (Docente de Informática). Reflexões como essa demonstram um interessante deslocamento teórico do ensino focado na transmissão de conteúdo para uma prática pedagógica dialógica, sensível às especificidades dos estudantes.

As informações contidas no Quadro 1 também sugerem que a escuta do estudante se articula aos interesses, desafios e implicações pedagógicas, reforçando seu papel estruturante na inclusão na EPT. Nesse sentido, a escuta não se constitui apenas como estratégia metodológica, mas como

escolha ética e política que tensiona modelos tradicionais de ensino e contribui para a construção de uma educação profissional mais democrática e inclusiva (Costa; Nakandakare; Paulino, 2018; Faleiros; Lehman, 2016; Ferreira; Grossi; Fiaes, 2021; Frigotto; Ciavatta, 2011). A escuta dos estudantes com TEA não deve ser compreendida como uma ação complementar, mas como fundamento das práticas pedagógicas adaptadas, ampliando o vínculo e favorecendo a construção de percursos formativos mais significativos e equitativos.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL: POR ONDE COMEÇAR?

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR; APA, 2022), caracteriza-se por *déficits* persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com início no desenvolvimento e apresentação heterogênea. Esse conjunto de características se baseia em definições médicas, que podem auxiliar o processo diagnóstico e a emissão de laudos. Entretanto, há outra literatura que vai discutir o modelo biopsicossocial da deficiência, proposto por Engel (1977), em que o autor destacou a necessidade de incorporar dimensões psicológicas e sociais para obter uma compreensão mais completa das condições de saúde e, posteriormente, da deficiência. Este modelo difere-se do modelo biomédico tradicional, pois integra fatores biológicos, psicológicos e sociais na compreensão das experiências e das vivências das pessoas com deficiência e com TEA.

Além disso, ele reconhece que cada pessoa é única e que suas experiências são modeladas por circunstâncias específicas, o que leva a um cuidado mais personalizado, eficaz e eficiente. Ao incluir a influência dos fatores sociais na experiência da deficiência, o modelo biopsicossocial enfatiza a importância de se criar ambientes mais inclusivos e acessíveis, combatendo a discriminação e promovendo a igualdade de oportunidades.

No contexto da educação profissional, essas características podem envolver dificuldades na leitura de pistas sociais, na flexibilidade cognitiva e na autorregulação sensorial, ao mesmo tempo que podem coexistir com interesses específicos e repertório ampliado de competências ao longo do percurso formativo. A inclusão de estudantes com TEA na educação profissional ainda constitui um campo de disputa, de tensões e de possibilidades. Se, de um lado, há respaldo legal, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) (Brasil, 2012, 2015), de outro, o cenário cotidiano das instituições aponta fragilidades que prejudicam a garantia desse direito, sinalizando uma realidade

escolar com barreiras que vão desde a falta de profissionais de apoio até currículos pouco flexíveis (Santos *et al.*, 2023; Vasconcelos, 2022).

No âmbito da educação profissional e tecnológica, pesquisas recentes indicam que, apesar do reconhecimento do direito à formação para o trabalho, estudantes com TEA continuam enfrentando barreiras relacionadas à ausência de adaptações curriculares, carência de mediações especializadas e dificuldades institucionais em promover percursos formativos alinhados às suas necessidades (Arantes; Costa, 2025; Garbin *et al.*, 2024; Ferreira; Azevedo, 2020; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022; Pasqualli *et al.*, 2023).

Revisões sistemáticas internacionais também demonstraram que intervenções escolares tendem a ampliar o acesso e a participação desses estudantes nas atividades educacionais, mas nem sempre produzem mudanças estruturais nas relações sociais, na cultura institucional ou no ambiente físico, apontando limites na transformação das práticas – dependendo, também, de mudanças na formação docente, articulação com as famílias e suporte institucional (Heinze, 2025; Oswal *et al.*, 2025; Quin, 2017; Tsou *et al.*, 2024). Além disso, a transição entre educação e mundo do trabalho, dimensão importante para a educação profissional, permanece como um dos pontos mais cruciais para pessoas com TEA. Evidências mostram que a participação laboral dessa população ainda é reduzida e marcada por obstáculos persistentes, exigindo estratégias educacionais e institucionais mais articuladas, de forma a favorecer empregabilidade, autonomia e permanência no trabalho (Araújo; Dourado, 2022; Garbin *et al.*, 2024).

Publicações internacionais reforçam que programas vocacionais e adaptações ambientais podem melhorar a participação ocupacional, mas a produção científica ainda é limitada e carece de maior robustez metodológica, especialmente com foco específico em pessoas com TEA (Heinze, 2025; Tsou *et al.*, 2024; Weld-Blundell *et al.*, 2021).

Ao situar o *lôcus* da pesquisa em um *campus* do Instituto Federal localizado na região Nordeste do país, é possível perceber que a própria natureza *multicampi* e multicurricular da instituição reúne potencialidades democráticas e inclusivas, mas também evidencia desafios históricos, estruturais e culturais que incidem sobre o campo da educação profissional e tecnológica. A inclusão de estudantes com TEA é um tema que ainda apresenta lacunas na literatura e grandes desafios na prática cotidiana, constituindo-se como um processo em construção, dependente de políticas institucionais, formação especializada e redes de apoio intersetoriais.

2.1 Contextualização da pesquisa

A presente investigação tem origem em aspectos observados no cotidiano escolar e na carência de estudos que articulem, de forma sistemática, a

EPT e o TEA. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, incluindo a educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), a realidade institucional ainda aponta entraves no acesso, na permanência e na conclusão dos percursos formativos de estudantes com deficiência (Hedley *et al.*, 2017; Lord *et al.*, 2020; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

No caso específico dos estudantes com TEA, tais lacunas se tornam ainda mais perceptíveis em função de barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e organizacionais, que estão presentes no cotidiano escolar e que fragilizam as práticas inclusivas (Barbosa, 2018; Brasil, 2015; Cabral, 2021; Glat; Pletsch, 2014; Santos *et al.*, 2023). Essas barreiras não se manifestam de forma isolada, mas se articulam em um conjunto de condições que impactam diretamente a experiência escolar desses estudantes e de suas famílias, exigindo abordagens interdisciplinares (Costa *et al.*, 2025; Hume *et al.*, 2021; Lord *et al.*, 2020; Zeidan *et al.*, 2022).

A escolha de um instituto federal como *lôcus* da pesquisa se relaciona, por um lado, à relevância histórica e social destes institutos, concebidos como espaços de democratização do conhecimento, formação humana integral e preparação para o mundo do trabalho, e, por outro, à inserção da pesquisadora como profissional da rede. Criados a partir da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais assumem, em seus documentos orientadores, o compromisso com a inclusão social e com a redução das desigualdades educacionais, por meio da articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia (Brasil, 2008; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Essa proposta se alinha às discussões sobre educação inclusiva associada à justiça social e à participação econômica (Costa *et al.*, 2025; Hedley *et al.*, 2017).

Trata-se de uma instituição *multicampi*, com diversidade de cursos e itinerários formativos, mas que carrega, simultaneamente, tensões históricas relacionadas à seletividade e ao elitismo, que marcaram a constituição da educação profissional no Brasil (2008). Nesse sentido, a inclusão de jovens com TEA exige mais do que a garantia formal da matrícula, demandando condições de permanência, aprendizagem significativa e preparação para a inserção social e laboral, conforme apontam estudos que discutem a inclusão para além do acesso físico à escola (Barbosa, 2018; Kassir, 2011), especialmente no que se refere à construção de competências adaptativas e oportunidades reais de participação no trabalho (Hedley *et al.*, 2017; Hume *et al.*, 2021).

As entrevistas realizadas com estudantes, docentes e familiares demonstraram que, em muitos casos, a inclusão se restringe ao ingresso inicial, sem se sustentar ao longo do percurso formativo. Uma mãe, ao relatar a situação do filho, destacou: “No começo do ano letivo, a gente nunca sabe se vai ter o estagiário. Eles sempre demoram a contratar, e enquanto isso meu filho fica

sem o apoio que precisa. Isso deixa ele ansioso e acaba prejudicando o aprendizado” (Mãe do Estudante 3). Tal descontinuidade de apoio é apontada como um dos principais fatores de risco para prejuízos acadêmicos e socioemocionais de estudantes com TEA (Lopes; Mendes, 2021; Lord *et al.*, 2020).

A análise do relato da mãe 3 explicita um dilema estrutural recorrente na educação inclusiva brasileira, marcado pela distância entre o que está previsto nas normativas legais e o que ocorre no cotidiano institucional, especialmente no que se refere à oferta contínua de apoios educacionais (Brasil, 2015; Kassar, 2011; Lopes; Mendes, 2021; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020), condição também identificada em análises internacionais sobre a implementação de práticas baseadas em evidências em contextos escolares (Hume *et al.*, 2021; Zanuttini, 2023).

Outra mãe sintetizou a apreensão que antecede o início de cada ano letivo: *“No início do ano sempre é um sofrimento. A gente nunca sabe se vai ter alguém para acompanhar. Enquanto não chega, ele fica perdido, ansioso, e eu também”* (Mãe do Estudante 1). O relato dessa mãe indica como a descontinuidade do suporte institucional repercute diretamente no bem-estar emocional dos estudantes e no planejamento familiar, ampliando situações de estresse parental, descritas na literatura pertinente (Lopes; Mendes, 2021; Schmidt *et al.*, 2016) como um fenômeno associado às demandas adaptativas contínuas impostas às famílias de pessoas com TEA (Pochmann; Ferreira, 2016; Zeidan *et al.*, 2022).

Diante desse contexto, a pesquisa ora apresentada se insere em um campo de tensões que sinaliza o descompasso entre o direito assegurado em lei e a realidade que ainda limita a inclusão escolar. O foco foi compreender como se constitui, na prática, a formação profissional de estudantes com TEA em um Instituto Federal, analisando os desafios relacionados à permanência, as percepções de docentes, familiares e profissionais de apoio, bem como as estratégias mobilizadas para promover a inclusão. Esses elementos evidenciam lacunas, contradições e possibilidades presentes no cotidiano institucional, tal como apontado por estudos que destacaram a necessidade de articulação entre políticas inclusivas, práticas pedagógicas e planejamento de transição para a vida adulta (Costa *et al.*, 2025; Hedley *et al.*, 2017; Leite; Campos, 2018; Lord *et al.*, 2020).

2.2 Educação Profissional e estudantes com TEA

A educação profissional pública no Brasil possui um percurso historicamente vinculado à lógica do trabalho e à formação técnica orientada às demandas produtivas (Carvalho, 2017; Fartes; Moreira, 2009; Kunze, 2009; Vargas, 1994). Ao longo de sua constituição, ela esteve associada à preparação de mão de obra e à padronização de saberes e comportamentos,

reproduzindo práticas seletivas e excludentes (Costa *et al.*, 2025; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a criação dos Institutos Federais tenham ampliado o acesso e redefinido os objetivos formativos, persistem tensionamentos entre a lógica produtivista e os princípios da inclusão escolar, situação também analisada em estudos sobre as contradições entre políticas inclusivas e organização dos sistemas educacionais contemporâneos (Ainscow, 2020; Brasil, 1996; 2008; 2015; Ferreira; Azevedo, 2022).

Para estudantes com TEA, esse modelo formativo apresenta desafios específicos, que envolvem currículos rígidos, práticas pedagógicas pouco flexíveis e a insuficiência de estratégias sensíveis às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem de indivíduos neurodivergentes. Barreiras comunicacionais, sensoriais e sociais tendem a se intensificar em ambientes educacionais que não foram pensados para acolher a diversidade, comprometendo tanto o processo de aprendizagem quanto a permanência escolar (APA, 2022; Ferreira; Elias, 2022; Grandin; Panek, 2015; Orrú, 2012), um fenômeno descrito em diversas pesquisas que sinalizam a necessidade de adaptações estruturais e pedagógicas para estudantes com TEA em contextos educacionais e de transição para vida adulta (Elster; Parsi, 2020; Hume *et al.*, 2018).

Muitos estudantes com TEA enfrentam dificuldades para se adaptar a currículos inflexíveis e a práticas pedagógicas que pressupõem um aluno ideal, homogêneo e capaz de responder a exigências padronizadas. Um docente da área técnica sintetizou essa tensão ao afirmar: “*O ensino técnico foi pensado para o aluno ideal, que vai se adaptar ao ritmo e à lógica produtivista. Quando chega um estudante com autismo, somos desafiados a rever tudo, e nem sempre temos preparo*” (Docente de Informática). Estudos internacionais corroboram essa percepção, ao indicar que sistemas educacionais baseados em desempenhos padronizados tendem a gerar a exclusão de estudantes neurodivergentes quando não há acompanhamento adequado e suporte individualizado (Ainscow, 2020; Elster; Parsi, 2020).

O relato do docente de informática sugere que a cultura escolar, ainda muito marcada pela padronização, costuma resistir a propostas de flexibilização. No entanto, é justamente nesse contexto que a presença de estudantes com TEA provoca a necessidade de rever práticas, repensar certezas, ao colocar em questão normas já estabelecidas e provocar revisões nas formas de ensinar e compreender a aprendizagem (Barbosa, 2018; Zabala, 2014). O processo observado, longe de ser apenas um desafio, pode ser entendido como uma oportunidade de transformação. Ao tensionar o que está posto, esses estudantes contribuem para que a escola seja repensada, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e, sobretudo, mais atentas à diversidade (Costa *et al.*, 2025; Ferreira e Elias, 2022).

Apesar dos desafios, a educação profissional pode constituir um espaço potente para a ampliação da autonomia, o desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais, e a construção de projetos de vida para adolescentes e jovens com TEA. Para que isso se realize, parece necessário que se implemente a reorganização das práticas pedagógicas, o investimento em formação continuada e a ampliação dos sistemas de apoio, em consonância com uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano (Barreto, 2016; Elster; Parsi, 2020). Tal perspectiva é reforçada pelos estudos sobre a transição escola-trabalho, que destacam a importância de redes de apoio, de planejamento individualizado e de contextos formativos adaptados para melhores desfechos ocupacionais de pessoas com TEA (Van Schalkwyk; Volkmar, 2017).

2.3 Inclusão: política e prática cotidiana

A inclusão escolar, especialmente no âmbito da educação profissional, ultrapassa a ideia de mero cumprimento legal. Trata-se de um processo coletivo, sustentado por um compromisso ético, que se materializa nas ações cotidianas, nas escolhas pedagógicas, na organização dos espaços e nas interações entre estudantes, docentes e demais profissionais da instituição. Entre o discurso normativo e a realidade das práticas institucionais, persiste um distanciamento que demonstra o quanto a inclusão se realiza, ou se fragiliza, no cotidiano das escolas (Barbosa, 2018; Branco, 2014; Glat; Vilaronga; Zerbato, 2016; Kinsella, 2020; Oswal *et al.*, 2025).

Ainda que marcos regulatórios, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite (Decreto nº 11.793/2023), estabeleçam diretrizes importantes, a garantia desses direitos esbarra nas rotinas, culturas e modos de funcionamento das instituições escolares. A literatura aponta que políticas inclusivas só ganham sentido quando se traduzem em práticas pedagógicas articuladas, coletivas e sustentáveis (Arantes; Costa, 2025; Brasil, 2012, 2015, 2023; Kassar, 2011; Orrú, 2012).

Os dados desta pesquisa reforçam essa compreensão ao evidenciar que a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional é um processo em construção, marcado por avanços pontuais e fragilidades estruturais persistentes. Docentes, estudantes e familiares reconhecem iniciativas positivas, mas também apontam limitações relacionadas à formação profissional, à previsibilidade institucional e à continuidade dos apoios educacionais. Assim, a inclusão se configura como um processo ético e político, que exige revisão crítica das práticas escolares, flexibilização curricular e reconhecimento da diversidade como valor formativo. Não se trata de con-

cessão, mas de direito. Reconhecer as contradições que estão presentes na educação profissional é condição necessária para avançar na construção de percursos formativos mais justos, acessíveis e significativos para estudantes com TEA. Conforme indicam revisões internacionais e nacionais, são necessárias mudanças estruturais nos sistemas escolares para que a inclusão ocorra na prática e não apenas como princípio normativo (Custodio; Pessoa, 2025; Elster; Parsi, 2020; Szumski; Smogorzewska; Grygiel, 2022).

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONSTRUÇÃO: ENSINAR PARA TODOS

Este capítulo analisa o trabalho docente diante da inclusão de estudantes com TEA na EPT. Com base nos relatos de professores participantes da pesquisa, busca-se compreender como as práticas pedagógicas têm sido construídas ou tensionadas no cotidiano institucional. Deste modo, a formação docente, as estratégias de ensino, as adaptações curriculares e a concepção de currículo funcional indicam tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias criadas no cotidiano. O processo de inclusão de estudantes com TEA na educação profissional desafia os professores a reverem suas concepções de ensino, seus métodos e suas práticas cotidianas (Maciel; Guimarães, 2024; Schmidt *et al.*, 2016). A análise percorre eixos como formação docente, estratégias de ensino, adaptações curriculares e a noção de currículo funcional, indicando simultaneamente dificuldades estruturais e soluções criadas na experiência cotidiana.

A presença desses jovens nas salas de aula não representa apenas a ampliação do acesso escolar: ela reconfigura o próprio sentido de ensinar (Bezerra; Pantoni, 2022; Ferreira; Elias, 2022; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). Professores são convocados a negociar expectativas de desempenho, flexibilizar metodologias e reconhecer que aprender não é um processo homogêneo. A inclusão atua como força pedagógica, que coloca a diversidade como condição constitutiva da escola e não como exceção. Os relatos docentes denunciam que a inclusão não ocorre como política estabilizada, mas como processo em construção. Professores descrevem experiências de tentativa, erro, invenção e aprendizagem contínua. As percepções docentes sinalizam não apenas dificuldades, mas também gestos pedagógicos criativos que apontam para caminhos possíveis.

3.1 Dificuldades e desafios enfrentados

A inserção de estudantes com TEA no cotidiano da educação profissional expõe fragilidades históricas da formação docente e da organização

escolar (Moreira; Carvalho, 2022; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020). Os professores relatam que o principal obstáculo não está na presença do estudante em si, mas na ausência de suporte institucional que sustente as adequações e as adaptações das práticas pedagógicas. A falta de formação específica sobre o autismo surge de maneira recorrente nas narrativas, um ponto que também foi destacado nos estudos de Bezerra e Pantoni (2022). Muitos docentes afirmam que seu percurso acadêmico não contemplou conteúdos relacionados à educação inclusiva, o que os coloca diante de situações complexas e sem referenciais pedagógicos bem delimitados. Um professor de matemática expressa essa dificuldade de forma direta: *“Não tenho formação sobre autismo. Faço o que posso, mas muitas vezes me sinto perdido sem saber se estou ajudando ou atrapalhando”* (Docente de Matemática).

O discurso do docente de matemática ilustra um conflito entre intenção e competência percebida. O professor deseja incluir, mas se sente tecnicamente despreparado. Do ponto de vista das habilidades sociais educativas, a docência envolve um repertório complexo de comportamentos interpessoais que precisam ser ensinados, aprendidos e continuamente refinados (Del Prette; Del Prette, 2017). Quando a formação inicial não contempla essas dimensões, o professor é lançado em um processo de aprendizagem solitário.

Outro docente reforça essa condição: *“Nunca tive disciplina sobre inclusão na faculdade. Aprendi na prática, errando, tentando, observando os meninos. É um aprendizado diário, mas também cansativo porque falta suporte da instituição”* (Docente de Informática). Esse aprendizado baseado em tentativa e erro escancara a potência da experiência, mas também seus limites. Para Bezerra e Pantoni (2022), as práticas inclusivas não podem depender exclusivamente da boa vontade individual; elas exigem mediações pedagógicas planejadas e coletivas. Quando as oportunidades de formação continuada e os espaços de reflexão são escassos, a inclusão se sustenta em esforços isolados.

As condições estruturais do trabalho docente intensificam esse desafio. Turmas numerosas, rigidez curricular e ausência de profissionais de apoio geram um ambiente marcado por tensão constante, tornando ainda mais difícil oferecer mediações pedagógicas que atendam as especificidades dos estudantes com TEA. Como observa um docente de história: *“Se você quer realizar a igualdade, tem que observar as condições de cada um. Mas sozinho, com trinta alunos, isso é quase impossível”* (Docente de História). Essa afirmação explicita o descompasso entre o discurso e a prática, mostrando os limites estruturais, já que, de um lado, a escola defende a igualdade e, de outro, mantém condições que dificultam a atenção às diferenças. Esse descompasso compromete não apenas a experiência de aprendizagem dos estudantes com TEA, mas também sobrecarrega os docentes, que se veem

exigidos a mediar a diversidade sem o suporte e os recursos necessários, tornando seu trabalho mais desafiador.

Nesse sentido, Barreto (2016) argumenta que o desenvolvimento humano é influenciado pela qualidade dos sistemas no qual a pessoa está inserida. Quando o macrossistema institucional não sustenta o microssistema da sala de aula, o professor passa a atuar em um regime de improvisação permanente, experiência que nas entrevistas aparece como solidão profissional: *“A gente quer ajudar, mas não tem preparo. Muitas vezes me sinto sozinho, sem saber se o que estou fazendo é o suficiente”* (Docente da área técnica). Outro docente complementa: *“Cada estudante com autismo é muito diferente do outro. Às vezes, o que funciona para um não serve para o outro, e a gente não recebe orientação para isso”* (Docente de Matemática). Os docentes reconhecem a heterogeneidade comportamental dos estudantes com autismo, o que indica uma compreensão refinada das especificidades de cada estudante. No entanto, essa percepção não se converte automaticamente em estratégia pedagógica.

Vilaronga e Mendes (2014) defendem que a educação inclusiva depende da construção de redes de apoio institucionais que distribuam a responsabilidade pedagógica entre diferentes profissionais. Quando isso não ocorre, a inclusão se torna emocionalmente extenuante. Esse desgaste aparece de forma explícita nos dilemas éticos vividos em sala de aula: *“Às vezes, fico dividido: atendo o aluno com TEA que precisa de mim naquele momento ou sigo com a turma? Essa escolha é dolorosa, porque sempre parece que alguém vai sair prejudicado”* (Docente de Língua Portuguesa).

O relato desse docente expõe que a inclusão não é apenas um desafio metodológico, mas um processo que mobiliza afetos. Kaulfuss e Boruchovitch (2016) e Pasqualli *et al.* (2023) destacam que a escola funciona como um espaço de produção de laços sociais, em que o professor ocupa uma importante posição na trama relacional. Sendo assim, quando o docente se percebe incapaz de atender simultaneamente as demandas coletivas e as individuais, surge um sentimento de fracasso que não deve ser interpretado como falha pessoal, mas como um reflexo das limitações estruturais do contexto escolar.

Além das questões estruturais, surge também um desafio de ordem cultural que perpassa a educação profissional. Historicamente moldada por uma lógica meritocrática e produtivista, essa modalidade de ensino tende a valorizar desempenho padronizado e resultados mensuráveis (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022; Oliveira, 2023). A inclusão, por sua natureza, exige flexibilização curricular e reconhecimento de diferentes ritmos de aprendizagem (Mendes *et al.*, 2022). Quando esses paradigmas entram em choque, a escola vive um conflito silencioso entre tradição e transformação, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Desafios pedagógicos identificados por docentes na educação profissional

Eixo	Elementos observados	Interpretação teórica
Formação insuficiente	Sentimento de despreparo	Lacuna na formação em habilidades sociais educativas (Del Prette; Del Prette, 2017).
Sobrecarga estrutural	Solidão docente	Fragilidade dos sistemas de apoio (Pasqualli <i>et al.</i> , 2023).
Heterogeneidade do TEA	Insegurança pedagógica	Necessidade de mediação institucional (Glat; Pletsch, 2014; Monteiro <i>et al.</i> , 2022).
Dilema ético	Conflito emocional	Docência como laço social (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016).
Rigidez cultural	Tensão produtivista	Conflito entre padronização e inclusão (Kokkonen; Barbosa e Batista, 2022).

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Os relatos dos professores possibilitaram reflexões acerca dos elementos disponíveis no Quadro 02, indicando um conjunto de desafios enfrentados no cotidiano escolar. A ausência de formação específica sobre o TEA é apontada como um dos principais entraves para a construção de práticas pedagógicas adaptadas às especificidades dos estudantes. Muitos docentes relatam insegurança para adaptar conteúdos, mediar conflitos ou mesmo compreender as manifestações comportamentais dos estudantes com TEA. Além disso, há limitações estruturais que impactam o processo de ensino-aprendizagem: falta de profissionais de apoio capacitados, insuficiência de materiais adaptados e a ausência de espaços para planejamento colaborativo.

Nesse cenário, a inclusão acontece, mas de forma instável. Ela se sustenta no compromisso ético dos professores e não em uma política institucional. Os relatos não apontam resistência docente, mas um pedido por formação, suporte e corresponsabilidade coletiva. Por essa razão, cabe salientar que a escola inclusiva não se constrói apenas com a presença do estudante com TEA, mas com a reorganização das condições de trabalho e das culturas pedagógicas.

3.2 Estratégias docentes para a inclusão

Se, por um lado, os relatos docentes sinalizam dificuldades estruturais, por outro evidenciam um movimento potente de invenção pedagógica. O cotidiano escolar não é apenas espaço de carência, mas também de criação. Professores constroem estratégias situadas que surgem da observação atenta dos estudantes, da experimentação e do compromisso com a aprendizagem. Essas práticas não se apresentam como protocolos formais, mas como respostas sensíveis à diversidade.

Entre as estratégias mais recorrentes, destacam-se o uso de recursos visuais, a adaptação da linguagem, o fracionamento de tarefas, a mediação por pares e a valorização do vínculo afetivo como base do processo educativo. Tais ações apontam para uma pedagogia que reconhece diferentes formas de acesso ao conhecimento. A literatura sobre metodologias ativas aponta que a aprendizagem se intensifica quando o estudante participa ativamente do processo (Díaz-Lauzurica; Moreno-Salinas, 2025; Ramos *et al.*, 2021). Para estudantes com TEA, essa participação precisa considerar acessibilidade comunicacional, previsibilidade e organização do ambiente. Não se trata de simplificar o ensino, mas de torná-lo acessível.

Oliveira (2023) argumenta que ensinar implica ajustar a intervenção pedagógica às características do grupo. No contexto inclusivo, isso significa planejar múltiplas entradas para o mesmo conteúdo. Professores que adotam rotinas estruturadas, instruções objetivas e apoio visual produzem ambientes mais previsíveis, reduzindo a ansiedade e ampliando a participação.

O uso de suportes visuais e a organização de atividades em etapas menores foram frequentemente mencionados como formas de reduzir a sobrecarga cognitiva e ampliar a compreensão de conteúdos técnicos, conforme descrito nesse trecho: *“Percebi que quando eu apresentava tudo de uma vez, ele se perdia. Então comecei a dividir em partes menores. Assim, ele conseguia acompanhar e se sentia mais seguro”* (Docente da área técnica). Essa estratégia dialoga com princípios da mediação pedagógica que defendem a organização gradual da informação como forma de favorecer a aprendizagem significativa (Vilaronga; Mendes, 2014). Para estudantes com TEA, ambientes previsíveis e instruções objetivas contribuem para a regulação emocional e a permanência na tarefa, ampliando as condições de participação.

Outro eixo importante é a adaptação da linguagem e a objetividade das explicações, em que simplificar não significa empobrecer o conteúdo, mas torná-lo inteligível e acessível. Essa postura se aproxima das propostas de acessibilidade comunicacional, que defendem múltiplas formas de apresentação da informação (Arantes; Costa, 2025). Ensinar para todos implica diversificar os canais de comunicação.

A mediação por pares aparece como uma boa estratégia tanto pedagógica quanto social (Ramos *et al.*, 2021). Colegas que auxiliam estudantes com TEA durante as atividades contribuem para a aprendizagem e com o sentimento de pertencimento ao grupo. Essa prática reforça a ideia de que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um processo coletivo. As interações cooperativas favorecem o desenvolvimento de competências interpessoais e ampliam repertórios de convivência (Del Prette; Del Prette, 2017). Ao promover colaboração entre estudantes, o professor cria um ambiente que valoriza a ajuda mútua, bem como a diversidade, como recurso pedagógico.

O vínculo afetivo surge nos relatos como elemento da prática docente. Professores afirmam que a aprendizagem se sustenta na relação de confiança construída com o estudante. Conforme descreve a docente de língua portuguesa: “*Aprendi que escutar é mais importante do que explicar. Quando escuto, ensino melhor*” (Docente de Língua Portuguesa). Já o professor de química descreve a sua percepção: “*Primeiro ele precisa confiar em mim. Só depois consigo ensinar de verdade*” (Docente de Química). O docente de biologia complementa: “*Não tenho todas as respostas, mas tenho disposição para aprender junto com o estudante. Isso já muda tudo*” (Docente de Biologia).

Os docentes entrevistados revelaram uma boa compreensão do ato educativo como encontro entre pessoas e suas especificidades. Nesse contexto, o vínculo entre professor e estudante surge como uma condição para a aprendizagem, uma vez que o conhecimento circula e se constrói nesse campo relacional. Mesmo sem formação específica em educação especial, muitos professores desenvolvem práticas pautadas em empatia, na observação atenta e na reflexão contínua. Monteiro *et al.* (2022) ressaltam que a mediação pedagógica depende da capacidade de perceber o estudante diante das suas especificidades e ajustar intervenções de maneira dinâmica. Assim, a experiência cotidiana na escola se transforma em um espaço de aprendizagem e de formação permanente, no qual ensinar e aprender se entrelaçam continuamente.

Outro conjunto de estratégias se refere à flexibilização das práticas avaliativas, como ampliar prazos, diversificar instrumentos e revisar critérios de avaliação. Estes procedimentos se alinham a uma abordagem avaliativa mais inclusiva e adaptável às necessidades dos estudantes (Estef; Glat, 2021). Essas iniciativas se aproximam de uma concepção formativa, na qual o erro é reconhecido como etapa natural do processo de aprendizagem. Embora ainda pontuais, tais práticas sinalizam que a inclusão se torna possível quando existe intencionalidade pedagógica e sensibilidade por parte do docente, indicando, dessa forma, que o currículo pode ser flexível sem perder rigor e que a aprendizagem pode ser acompanhada por múltiplos caminhos, respeitando o ritmo e as formas de expressão de cada estudante.

3.3 Formação continuada para educadores

No cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas demonstram a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de adaptação dos docentes frente aos desafios da inclusão. Contudo, a discussão sobre formação permanente expõe limites estruturais que frequentemente configuram e fragilizam esse trabalho. A inclusão de estudantes com TEA não pode depender apenas da boa vontade ou de iniciativas isoladas dos professores, mas requer compromisso institucional e investimento contínuo, como destacam Bezerra e Pantoni

(2022). De modo convergente, os dados deste estudo indicam que, nos relatos dos participantes, a formação continuada surge como uma demanda consensual, associada à necessidade de articular teoria e prática no atendimento à neurodiversidade. Para eles, formar-se é um processo permanente, reflexivo e contextualizado, inseparável da qualidade do fazer pedagógico.

Os professores reconhecem que a sensibilização inicial, embora necessária, é insuficiente para sustentar práticas adaptadas e adequadas de forma consistente, já que o cotidiano escolar apresenta situações complexas, imprevisíveis e emocionalmente exigentes, que requerem repertório teórico, boas estratégias pedagógicas e espaços coletivos de reflexão. “*A gente aprende no improviso, conversando com colegas, pesquisando na internet. A escola deveria oferecer espaços de formação, mas isso pouco acontece*” (Docente de Informática). O docente de informática sinaliza que a aprendizagem profissional ocorre em circuitos informais, com base na colaboração entre pares e na busca autônoma de conhecimento. Esse movimento possibilita a identificação do compromisso ético e a responsabilidade profissional, mas também expõe a fragilidade de uma política institucional de formação. Quando a atualização docente depende exclusivamente da iniciativa individual, a inclusão se torna instável, desigual e vulnerável às condições pessoais de cada professor.

Outro docente reforça a importância dos espaços coletivos: “*O que a gente precisa não é só de curso rápido, mas de momentos de estudo, de troca de experiências. Isso faz diferença, porque sozinho cada professor fica perdido*” (Docente de Física). Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas local de trabalho e se constitui como espaço para construir saberes a respeito da experiência docente. A troca entre colegas transforma vivências isoladas em conhecimento compartilhado, reafirmando a identidade profissional e reduzindo a sensação de solidão pedagógica frequentemente relatada por docentes que atuam com a neurodiversidade.

O caráter ainda pouco estruturado dos programas de formação e das redes de discussão e troca de experiência leva muitos professores a buscar conhecimento por conta própria, seja em cursos *online*, leituras especializadas ou em palestras e grupos de estudo informais. Esse movimento indica engajamento, mas também precarização do suporte institucional. “*A gente recebe cartilhas, leis, mas na prática é diferente. Precisamos de cursos que mostrem como adaptar atividades, como lidar com crises, como avaliar de maneira justa*” (Docente da área técnica). A reflexão desse docente explicita a distância entre o que está previsto nas normativas e o que, de fato, se expressa por meio da prática pedagógica. Documentos oficiais, isoladamente, não produzem inclusão. Como assinalam Oliveira (2023) e Sonza, Vilaronga e Mendes (2020), a educação inclusiva depende de processos formativos que possibilitem traduzir princípios em estratégias pedagógicas, articulando conhecimento teórico e situações reais de sala de aula. Sem

essa mediação, o professor permanece dividido entre o discurso institucional e a necessidade de improvisar no cotidiano.

Nessa direção, Del Prette e Del Prette (2017) defendem que habilidades sociais educativas, como empatia, comunicação assertiva e manejo de conflitos, se desenvolvem em processos contínuos de autoavaliação e aprendizagem. Assim, a formação não deve se limitar à transmissão de conteúdo; ela fundamenta o professor como sujeito de sua própria prática, ampliando sua competência social e pedagógica no exercício da docência.

Os relatos sugerem que os professores desejam aprender. Não se observa recusa à inclusão: ao contrário, identifica-se uma demanda por estratégias e ferramentas que permitam realizá-la com maior articulação e segurança. A formação continuada aparece, portanto, como condição para que a inclusão deixe de ser uma exceção, sustentada por iniciativas isoladas, e se torne cultura institucional, fundamentada coletivamente. Ensinar para todos implica que a escola se reconheça como um espaço de formação contínua, aberto à revisão e à transformação ao longo do tempo.

3.4 Adaptações curriculares: possibilidades e limites

As adaptações curriculares permeiam o cotidiano da educação profissional na busca por assegurar a inclusão de estudantes com deficiência e com TEA. Elas não se limitam a um ajuste técnico ou a uma exigência formal, mas envolvem escolhas pedagógicas que precisam alcançar o próprio sentido da formação: assegurar que o estudante aprenda, participe e se desenvolva sem que seu percurso formativo seja empobrecido ou reduzido. É nesse ponto que o trabalho docente deixa de ser aplicação de prescrições e passa a exigir análise, sensibilidade e intencionalidade educativa. Para Maciel e Guimarães (2024), trata-se de uma temática que configura simultaneamente dimensões pedagógicas, institucionais e éticas do trabalho docente, pois envolve garantir acesso, permanência e desenvolvimento escolar sem descaracterizar os objetivos formativos do processo de escolarização.

O currículo não é uma estrutura fixa. Ele traduz escolhas sobre o que se considera importante ensinar, como ensinar e para quem se ensina. Deste modo, o planejamento pedagógico deve contemplar todos desde o início, e não ser adaptado tardiamente para alguns. De acordo com Santos (2024) e Sousa *et al.* (2025), diferenciar não significa reduzir expectativas, mas diversificar caminhos para que os estudantes alcancem objetivos comuns por meio de suportes distintos. Sendo assim, as adaptações curriculares assumem uma função decisiva, e ao mesmo tempo delicada, no planejamento pedagógico da educação profissional.

Adaptar, nesse contexto, não é reduzir exigências. É criar condições de aprendizagem sem desconsiderar aquilo que fundamenta a identidade dos

cursos técnicos, ou seja, a formação para a vida adulta e para o trabalho. No cotidiano escolar, isso leva os professores a revisar conteúdos, reorganizar tempos, repensar avaliações e ajustar expectativas. Ao mesmo tempo, há o cuidado necessário para que flexibilizar não se transforme em outra forma de exclusão ou na negação do direito a uma formação qualificada.

Os professores reconhecem a necessidade de flexibilizar conteúdos, tempos e avaliações, mas esse reconhecimento vem acompanhado de dúvidas sobre como agir de maneira responsável. *“Fico na dúvida... será que estou facilitando demais? Será que ele vai sair preparado para o mercado?”* – relata um docente de Informática. A pergunta não expressa resistência à inclusão, mas a preocupação de quem deseja incluir sem comprometer o futuro profissional do estudante. A mesma inquietação aparece em outros relatos. *“Eu sei que preciso adaptar, mas até que ponto? A gente fica sem saber se a flexibilização não vai atrapalhar o estudante depois, quando ele for para o mercado de trabalho”* – afirma um docente da área de manutenção de computadores. Outro professor reforça: *“Se eu adapto muito, será que ele vai conseguir depois atuar no mercado de trabalho? Fico dividido entre flexibilizar para incluir e manter os padrões que a profissão exige”* (Docente de Linguagem e Programação de Computadores).

As falas dos professores indicam que o desafio não está na disposição para incluir, mas na fragilidade das orientações institucionais que poderiam oferecer maior respaldo ao trabalho docente. Quando as diretrizes não são suficientemente definidas, a adaptação curricular passa a depender de decisões individuais, apoiadas na experiência e em ajustes feitos ao longo do percurso. A rigidez dos planos de curso, a carência de normativas específicas e a pressão por resultados tornam esse cenário ainda mais complexo. Ainda assim, no cotidiano, professores encontram possibilidades, criam alternativas e seguem empenhados em viabilizar uma formação que seja inclusiva e, ao mesmo tempo, consistente para o exercício profissional.

A rigidez dos planos de curso, a configuração específica dos aspectos regulatórios e a pressão por resultados contribuem para que muitas adaptações ocorram de forma improvisada. Ainda assim, o cotidiano escolar mostra experiências que ampliam possibilidades pedagógicas. Como síntese de algumas práticas relatadas pelos docentes, o Quadro 3 organiza os principais tipos de adaptação curricular identificados na pesquisa, articulando exemplos, objetivos pedagógicos e fundamentação teórica.

Quadro 3 - Adaptações curriculares fundamentadas teoricamente no contexto da educação profissional

Dimensão da adaptação	Exemplos	Objetivo pedagógico	Fundamentação teórica
Tempo de execução	Ampliação de prazos; tempo extra em avaliações.	Respeitar ritmos de aprendizagem.	Ensino significativo (Pelizzari, 2001); mediação pedagógica (Masseto <i>et al.</i> , 2000).
Avaliação	Atividades práticas; produções orais/visuais.	Diversificar formas de demonstrar competência.	Avaliação formativa (Oliveira, 2024); Habilidades sociais (Del Prette; Del Prette, 2017).
Metodologia	Apoio visual; instruções objetivas.	Tornar a aprendizagem acessível.	Ensino estruturado (Fonseca; Ciola, 2016).
Organização das tarefas	Fragmentação de projetos.	Sustentar engajamento.	Aprendizagem progressiva/significativa (Moreira, 1982; Branco, 2014; Sousa <i>et al.</i> , 2025).
Ambiente pedagógico	Redução de estímulos sensoriais.	Favorecer autorregulação.	Abordagem sistêmica (Gomes <i>et al.</i> , 2014).

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

As práticas relatadas pelos docentes mostram que adaptar não significa reduzir conteúdo, mas reorganizar a mediação pedagógica. Para Vieira (2019), a noção de currículo funcional ajuda a deslocar o debate: o foco deixa de ser o cumprimento rígido do programa e passa a ser a aprendizagem com sentido. A mudança de perspectiva exige também revisão das formas de avaliação. Conforme descrito no Quadro 4, a avaliação adaptada não elimina critérios, mas diversifica linguagens e reconhece o percurso formativo do estudante.

Quadro 4 - Estratégias de avaliação adaptadas na educação profissional

Modelo tradicional	Estratégia inclusiva	Mudança pedagógica
Prova escrita única	Avaliação multimodal	Reconhece múltiplas linguagens
Nota baseada em erro	Avaliação por progresso	Valoriza desenvolvimento
Avaliação final	Avaliação processual	Acompanha aprendizagem
Critério padronizado	Critério individualizado	Reconhece singularidades
Ênfase no produto	Ênfase no processo	Valoriza percurso formativo

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Sousa *et al.* (2025) defendem que o ensino se torna significativo quando o conhecimento se conecta a situações ancoradas na prática. Na educação profissional, isso implica aproximar conteúdos técnicos da vida real. Para estudantes com TEA, essa conexão favorece a generalização, a autonomia e a participação social. Nessa mesma direção, Del Prette e Del Prette (2017) ampliam o debate ao enfatizar que habilidades sociais não são traços inatos, mas competências passíveis de ensino intencional e, por isso, devem **integrar** o projeto pedagógico. Ao reconhecer que comunicação, organização e interação social também constituem dimensões da competência profissional, amplia-se o próprio conceito de formação técnica. Ensinar para o mundo do trabalho, portanto, implica cuidar das dimensões relacionais que perpassam a prática docente.

A ampliação da proposta, contudo, não se realiza de modo espontâneo, exigindo investimento na formação docente, espaços de reflexão coletiva e revisão criteriosa das formas de avaliação. Adaptar o currículo exige segurança teórica e planejamento coletivo para reconhecer as especificidades pedagógicas sem perder de vista os objetivos formativos comuns. O Quadro 5 sintetiza os eixos formativos considerados fundamentais para sustentar práticas pedagógicas adaptadas na educação profissional.

Quadro 5 - Formação docente voltada à adaptação curricular na educação profissional

Eixo formativo	Conteúdo	Impacto na prática
Conhecimento sobre TEA	Neurodiversidade	Reduz patologização
Planejamento inclusivo	Adaptação pedagógica	Aumenta segurança
Habilidades sociais docentes	Comunicação e mediação	Amplia o vínculo
Trabalho colaborativo	Planejamento coletivo	Reduz isolamento
Reflexão sobre prática	Supervisão contínua	Sustenta autonomia

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

A literatura tem abordado a flexibilização curricular como um recurso pedagógico que pode favorecer a aprendizagem quando orientado por intencionalidade e critérios formativos. Em diálogo com a perspectiva da aprendizagem significativa, Sousa *et al.* (2025) destacam que o ensino precisa considerar os conhecimentos prévios do estudante, o que implica ajustar estratégias e percursos sem perder de vista os objetivos formativos da EPT. De modo convergente, Perrenoud (1999) argumenta que diferenciar o ensino é uma forma de responder à heterogeneidade das turmas, propondo variadas situações de aprendizagem para que todos possam avançar.

Com base nesse entendimento, a adaptação curricular pode ser compreendida como ampliação de caminhos de acesso ao conhecimento, preservando a densidade conceitual e o sentido da formação. Repensar o currículo, portanto, implica reconfigurar não apenas estratégias pedagógicas, mas concepções de ensino. Essa transição é ilustrada no Quadro 6, que contrapõe a lógica do currículo tradicional à perspectiva do currículo funcional inclusivo.

Quadro 6 - Currículo tradicional e currículo funcional: elementos comparativos

Currículo tradicional	Currículo funcional inclusivo
Conteúdo como fim	Aprendizagem como finalidade social
Avaliação padronizada	Avaliação diversificada
Ênfase cognitiva	Ênfase cognitiva + social
Tempo uniforme	Ritmo flexível
Foco no erro	Foco no progresso
Formação técnica isolada	Formação técnica + autonomia

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

De acordo com Maciel e Guimarães (2024), o currículo funcional reorganiza prioridades sem reduzir expectativas. Já para Santos (2024), ele amplia o conceito de competência e reconhece que aprender envolve dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Para que esse modelo seja operacionalizado na educação profissional, alguns elementos estruturantes se tornam indispensáveis. O Quadro 7 apresenta esses componentes como referência para a construção desse currículo funcional.

Quadro 7 - Elementos constitutivos de um currículo funcional

Elemento	Descrição	Resultado esperado
Significatividade	Conteúdo relacionado a situações do dia a dia	Aprendizagem contextualizada
Generalização	Transferência para o cotidiano	Autonomia
Mediação social	Apoio ao desenvolvimento das habilidades sociais	Inserção profissional
Flexibilidade	Adaptações previamente delineadas	Permanência escolar
Avaliação formativa	Acompanhamento contínuo	Desenvolvimento global

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dos elementos que constituem um currículo funcional e ajuda a visualizar como cada dimensão do ensino se conecta a resultados na formação dos estudantes. Ao reunir significatividade, generalização, mediação social, flexibilidade e avaliação formativa, ele mostra que não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de reorganizar o próprio modo de ensinar, buscando aprendizagens que tenham sentido, continuidade e utilidade nas experiências do dia a dia.

A significatividade orienta a escolha de conteúdos vinculados a experiências cotidianas, favorecendo uma aprendizagem que o estudante reconhece como relevante. Essa ideia se aproxima da concepção de aprendizagem significativa defendida por David Ausubel, na qual o conhecimento ganha consistência quando se relaciona ao que o sujeito já viveu e compreende (Sousa *et al.*, 2025). A generalização complementa esse movimento ao incentivar que o que é aprendido na escola possa ser utilizado em outros contextos, ampliando a autonomia e a participação social. A mediação social, por sua vez, lembra que aprender também envolve saber conviver, comunicar-se e atuar em grupo. O desenvolvimento dessas habilidades, discutido por Del Prette e Del Prette (2017), é parte do processo educativo e condição importante para a inserção no mundo do trabalho.

Já a flexibilidade permite ajustes planejados que respeitam os diferentes ritmos e modos de aprender, enquanto a avaliação formativa acompanha o percurso do estudante, oferecendo devolutivas que orientam o ensino e valorizam o desenvolvimento ao longo do tempo (Faleiros; Lehman, 2016). Em conjunto, esses elementos mostram que o currículo funcional não simplifica a formação profissional, mas a amplia ao articular conhecimento técnico, experiência e participação social, aproximando a aprendizagem do cotidiano dos estudantes.

O Quadro 7 propõe uma mudança de perspectiva ao apresentar práticas menos rígidas e mais flexíveis, planejadas de modo intencional e sensível à diversidade. Nessa abordagem, o foco deixa de recair sobre o *déficit* do estudante e se desloca para a responsabilidade institucional de criar condições adequadas de aprendizagem, por meio de um currículo adaptado. A inclusão, então, deixa de ser compreendida como um ajuste pontual e passa a constituir, gradualmente, o próprio projeto formativo, orientando a escola a repensar sobre as formas de acesso ao conhecimento e a responder, com maior coerência, aos diferentes modos de aprender.

3.5 Colaboração e corresponsabilidade na inclusão

Para além de adaptações pontuais ou estratégias fragmentadas, a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional apresenta, de forma recorrente, que nenhuma prática pedagógica se sustenta de maneira

isolada. Ainda que a sala de aula seja o espaço em que os estudantes permanecem por mais tempo ao longo do processo educativo, é na articulação entre pessoas, setores e decisões institucionais que a inclusão se realiza ou se fragiliza. Quando essa rede de corresponsabilidade não se organiza, a tarefa de incluir tende a recair quase exclusivamente sobre o professor da disciplina, gerando sobrecarga e, muitas vezes, a sensação de solidão profissional diante de desafios, que são, na verdade, coletivos.

A colaboração entre os diferentes participantes do contexto escolar permite a construção de estratégias articuladas e adaptadas ao contexto da formação. Quando existem espaços de escuta, planejamento coletivo e articulação entre os setores da escola, os desafios da inclusão se tornam mais compartilhados e menos solitários. A experiência mostra que a inclusão escolar não depende apenas de recursos, mas de vontade política, de compromisso com a equidade e de uma gestão que valorize o diálogo e a inovação pedagógica.

Os relatos docentes indicam que a experiência da inclusão se transforma significativamente quando a instituição cria espaços de escuta, diálogo e planejamento coletivo. Um professor sintetiza essa percepção ao afirmar: *“Quando conseguimos conversar com a família e planejar junto com a coordenação, as coisas fluem. Quando não, ficamos sozinhos e sobrecarregados”* (Docente de Sociologia). Esse trecho explicita que o desgaste docente não decorre da presença do estudante com TEA, mas da falta de uma estrutura institucional que sustente o trabalho pedagógico. Assim, a inclusão tende a se fragilizar quando é tratada como uma demanda individual e excepcional, e não como um compromisso assumido coletivamente pela escola.

A literatura que discute temas relacionados ao trabalho docente e à inclusão escolar aponta que a colaboração interprofissional amplia as possibilidades de elaboração e implementação de estratégias pedagógicas com avanços no campo da inclusão. Instituições que operam sob uma lógica colaborativa tendem a desenvolver respostas educacionais mais consistentes, justamente porque compartilham responsabilidades, saberes e processos decisórios (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016; Korpershoek *et al.*, 2020; Lopes; Pociano; Cabanas, 2021; Perrenoud, 1999). Nesse cenário, o professor deixa de atuar de forma isolada e passa a integrar uma comunidade de prática comprometida com a aprendizagem de todos, na qual o ato de ensinar se estabelece de forma conjunta e apoiada.

A importância do trabalho coletivo é expressa em outro relato docente, que explicita os limites da atuação individual frente aos desafios da inclusão: *“Sozinho eu não consigo. Quando a família participa, quando a profissional de apoio está junto, a coisa flui melhor. Mas, do jeito que está, o peso cai todo nas costas do professor”* (Docente de Biologia). O relato desse docente aponta que a participação da família e dos profissionais de apoio

não é complementar, mas estruturante. A inclusão acontece quando a tríade estudante-escola-família se articula, pois do contrário a ausência de parcerias gera isolamento profissional, desgaste emocional e sensação de impotência pedagógica.

A perspectiva das famílias confirma a importância dessa articulação. Uma mãe relata: *“Só da escola chamar a gente para conversar, já faz diferença. A gente traz informações, eles escutam, e o meu filho sente que está todo mundo do lado dele”* (Mãe do Estudante 1). Este relato indica que o diálogo escola-família não apenas qualifica a intervenção pedagógica, mas produz impactos na experiência do estudante, que passa a se perceber amparado por uma rede de suporte. A inclusão, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e se expressa na construção de vínculos e da segurança emocional.

Momentos de planejamento colaborativo são descritos como pontos de redirecionamento pedagógico. Um docente relata: *“Quando o professor [...] sentou comigo e a pedagoga, conseguimos pensar numa atividade adaptada. O aluno participou, aprendeu e ainda apresentou para os colegas. Foi uma conquista”* (Docente de Química). Esse comentário evidencia que a colaboração não apenas distribui responsabilidades, mas potencializa resultados. A adaptação deixa de ser um improviso individual e passa a ser uma construção coletiva, alicerçada em diferentes saberes profissionais.

Do ponto de vista institucional, a corresponsabilidade exige os seguintes dispositivos: tempo de planejamento, reuniões intersetoriais, formação continuada, protocolos de acompanhamento e canais de diálogo com as famílias. Esses elementos contribuem para a compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, e, por extensão, da inclusão, que dependerá da qualidade das interações entre os sistemas que cercam o sujeito (Barreto, 2016; Korpershoek *et al.*, 2020; Pletsch, 2014). Quando a escola organiza essas interações de forma intencional, cria condições mais favoráveis para a permanência e a conclusão da etapa escolar.

As narrativas docentes demonstram padrões de um cenário marcado por ambivalências. Convivem, de um lado, dificuldades estruturais, lacunas formativas e sensação de desamparo institucional; de outro, ações pedagógicas diferenciadas, formação de vínculos afetivos e compromisso ético com os estudantes. Essa diferença de perspectivas indica que a inclusão é um processo em construção, tensionado por contradições, mas também por potência transformadora. A presença de estudantes com TEA atua como articuladora de mudanças pedagógicas, impulsionando a escola a rever rotinas, currículos e concepções.

Como síntese das reflexões docentes, destacam-se alguns eixos: i) a formação precisa ser contínua, situada na prática e institucionalizada; ii) o currículo deve articular formação técnica e desenvolvimento humano; e iii) a inclusão requer redes de apoio e corresponsabilidade, não podendo

recair exclusivamente sobre o professor. Esses elementos reforçam que a inclusão não se limita a escolhas metodológicas, mas envolve decisões políticas e éticas que incidem sobre a organização da escola. Dessa forma, o docente deixa de ser visto como um herói solitário e passa a ser reconhecido como parte de um coletivo, que assume, de forma compartilhada, o compromisso com o direito à aprendizagem.

Diante desse cenário, a inclusão se apresenta menos como uma meta fixa a ser atingida e mais como uma abordagem que se estrutura no diálogo contínuo entre desafios e possibilidades. As tensões presentes nas narrativas docentes não anulam os avanços já realizados; ao contrário, mostram que é justamente ao lidar com essas contradições que a escola se vê convocada a rever práticas, reorganizar sentidos e ampliar sua função social. Nesse movimento, a presença de estudantes com TEA não apenas demanda ajustes pedagógicos, mas provoca a instituição a assumir, de maneira mais consciente, seu compromisso com uma educação que compreende a diversidade como parte do processo educativo do ensinar e do aprender, contribuindo assim, para uma dinâmica institucional mais reflexiva, colaborativa e articulada socialmente.

CAPÍTULO 4

APOIOS E COLABORAÇÕES: AÇÕES QUE SUSTENTAM A PERMANÊNCIA

Este capítulo analisa a atuação dos profissionais de apoio escolar e as formas de colaboração entre docentes, equipes pedagógicas e famílias, destacando como essas ações influenciam diretamente a experiência formativa dos estudantes com TEA. Os profissionais de apoio escolar, mediadores, cuidadores ou técnicos especializados, desempenham um importante papel na estrutura de apoio à permanência de estudantes com TEA. Para Lopes e Mendes (2022), suas ações vão muito além do acompanhamento físico, pois envolvem mediação pedagógica, apoio emocional, organização de rotinas, auxílio na comunicação e construção de pontes entre o estudante e a comunidade escolar.

Os relatos indicam que a presença de um profissional de apoio qualificado gera maior segurança para o estudante e para o professor. Ainda assim, essa presença tão significativa esbarra em desafios que precisam ser observados com cuidado e sensibilidade. A formação inicial nem sempre prepara esses profissionais para a complexidade do trabalho, já que seus papéis institucionais ainda estão em construção e o reconhecimento de sua atuação, muitas vezes, é insuficiente. A alta rotatividade e os vínculos frágeis interrompem relações que levam tempo para se construir, enfraquecendo processos que dependem de continuidade, confiança e conhecimento mútuo.

Por essa razão, faz-se necessário reconhecer a atuação dos profissionais de apoio, bem como a necessidade de formação específica, de vínculos trabalhistas dignos e a importância da integração desse profissional ao projeto pedagógico das instituições. Deste modo, a permanência de estudantes com TEA na educação profissional não se assegura apenas pela matrícula ou por adaptações pontuais. Ela se fundamenta por meio de uma rede de apoio articulada, composta por profissionais especializados, famílias, docentes, equipes pedagógicas e gestores, que atuam conjuntamente no acompanhamento do estudante.

4.1 O papel dos profissionais de apoio escolar

A permanência e o desenvolvimento de estudantes com TEA na educação profissional não se estrutura apenas através de adaptações pedagógicas ou da boa vontade docente. Eles dependem da existência de uma rede de apoio humano, que atue de maneira articulada no cotidiano escolar. É nesse cenário que os profissionais de apoio escolar, identificados nas entrevistas como mediadores e estagiários, assumem um importante papel na viabilização dos percursos educacionais dos estudantes com TEA. Sua atuação se configura como um elo entre o estudante, o professor, a equipe pedagógica, a família e a dinâmica organizacional da instituição.

As entrevistas indicam que o trabalho do profissional de apoio extrapola a dimensão do cuidado físico ou da supervisão funcional. Trata-se de uma atuação multifacetada, que envolve a organização das rotinas escolares, o auxílio na compreensão das instruções pedagógicas, a fragmentação das tarefas, a mediação das relações interpessoais, o suporte emocional diante de situações de sobrecarga sensorial ou social e a criação de condições para os processos de autorregulação. Essas dimensões sinalizam que o profissional de apoio atua simultaneamente nos campos pedagógico, colaborativo e subjetivo do processo educativo, criando condições mais equitativas de participação e aprendizagem.

Do ponto de vista psicopedagógico, essa atuação pode ser compreendida como uma mediação qualificada. Del Prette e Del Prette (2017) destacam que a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sociais ocorrem prioritariamente em contextos interativos, sendo influenciados pela qualidade das mediações estabelecidas. Nesse sentido, o profissional de apoio amplia as oportunidades de interação do estudante com TEA, podendo reduzir barreiras comunicacionais, sociais e organizacionais que, sem esse suporte, poderiam comprometer sua permanência e participação na escola.

Apesar da relevância atribuída a essa função, as entrevistas refletem fragilidades recorrentes na organização institucional do apoio escolar, especialmente no que se refere à sua continuidade e previsibilidade. A ausência do profissional de apoio – quando este é indicado, como no caso dos estudantes pesquisados –, sobretudo no início do ano letivo, aparece como fator de instabilidade, capaz de interromper percursos escolares e gerar sofrimento tanto para os estudantes quanto para suas famílias. Uma mãe relata: *“No começo do ano, meu filho não tinha estagiário. Ele ficou sem frequentar as aulas porque não tinha quem o acompanhasse. Isso desanima a gente”* (Mãe do Estudante 3). Essa mãe reflete que a garantia formal da matrícula não assegura, por si só, o direito à educação. De acordo com Lopes e Mendes (2022), sem os apoios necessários, o espaço escolar pode se transformar

em um ambiente gerador de ansiedade, insegurança e exclusão simbólica, afastando o estudante do convívio e das oportunidades formativas.

A continuidade e a qualidade das interações nos microsistemas, como a escola, constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento (Barreto, 2016). A interrupção frequente dos apoios compromete a estabilidade dessas interações, fragilizando o vínculo e os processos proximais que sustentam a aprendizagem. Assim, a ausência ou a rotatividade excessiva dos profissionais de apoio não representa apenas uma falha administrativa, mas um fator que incide diretamente sobre o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos estudantes com TEA.

A percepção dos docentes reforça essa análise. Do ponto de vista pedagógico, a presença do profissional de apoio é compreendida como um elemento que qualifica o trabalho docente e reduz a sobrecarga individual. Uma professora afirma: *“A presença de um bom profissional de apoio faz toda a diferença. Quando ele não está, a gente percebe que o aluno fica mais perdido e inseguro”* (Docente de Língua Portuguesa). Outro docente complementa: *“Com a profissional de apoio na sala, eu consigo ensinar melhor, porque sei que o estudante vai ter alguém para acompanhar as instruções mais de perto. Sem esse suporte, tudo fica mais difícil”* (Docente da área técnica). Esses relatos indicam que o profissional de apoio não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de atuação, auxiliando nas adaptações e adequações das práticas pedagógicas por meio da observação e dos *feedbacks* relacionados ao cotidiano dos estudantes em sala de aula.

As famílias também destacam o impacto da presença desses profissionais não apenas para o estudante, mas para o ambiente escolar como um todo. Uma mãe observa: *“Quando a profissional de apoio está junto, ele se sente seguro. Eu percebo que até os professores ficam mais tranquilos, porque não precisam dar conta de tudo sozinhos”* (Mãe do Estudante 2). Isso aponta para o impacto estrutural do apoio escolar: ao oferecer segurança ao estudante, o profissional de apoio contribui para a estabilidade do contexto educativo, estimulando interações mais fluidas, redução de conflitos e maior engajamento nas atividades propostas.

Apesar dessa relevância reconhecida, a atuação dos profissionais de apoio ainda é marcada por precariedade estrutural. A contratação tardia, os vínculos temporários, a alta rotatividade e a ausência de formação específica aparecem de forma recorrente nos relatos. Em muitos casos, o profissional chega quando o ano letivo já está em andamento, dificultando a adaptação do estudante e comprometendo a construção de vínculos, aspecto especialmente sensível para estudantes com TEA. Uma mãe desabafa: *“Todo ano é a mesma coisa: a matrícula dele está garantida, mas o estagiário não chega no começo das aulas. Enquanto isso, ele fica sem acompanhamento, ansioso, às vezes até se recusa a ir para a escola”* (Mãe do Estudante 3).

O atraso na contratação dos profissionais de apoio compromete não apenas o aprendizado, mas também o vínculo do estudante, que se vê deslocado em um local que deveria ser de acolhimento. Do ponto de vista dos docentes, a presença do profissional de apoio é uma condição que possibilita maior segurança: *“Quando a estagiária está na sala, eu consigo dar aula para todos. Ela faz a ponte com o estudante, ajuda nas atividades, organiza as tarefas. Sem esse apoio, a gente acaba deixando o aluno de lado sem querer”* (Docente de Informática). Sob a perspectiva psicopedagógica, essa instabilidade fragiliza o processo inclusivo, pois a mediação adequada pressupõe continuidade, expertise do estudante e alinhamento com o projeto pedagógico institucional. Profissionais que atuam sem formação adequada ou sem integração com a equipe escolar tendem a operar de modo assistencialista ou improvisado, limitando o potencial educativo de sua atuação.

A percepção dos próprios estudantes acrescenta uma importante dimensão à análise, pois demonstra como esse apoio é experimentado e significado na vivência de quem o recebe e o constrói no cotidiano. No caso do estudante com TEA nível 3 de suporte, acompanhado com atenção especial pela profissional de apoio, a relação estabelecida aparece marcada por forte necessidade de previsibilidade e exclusividade. Quando questionado sobre como se sente com a presença da estagiária, o estudante respondeu: *“Ela fica comigo. É minha. Quando sai, não gosto”* (Estudante 3). Em outro momento, ao relatar a situação em que a estagiária auxilia outro colega, afirmou: *“Ela foi ajudar ele. Esperei. Não gostei”* (Estudante 3).

As percepções do estudante 3, ainda que breves e com estrutura linguística rígida, evidenciam aspectos da experiência subjetiva do estudante. O ciúme expresso não deve ser interpretado como comportamento inadequado, mas como indicativo de sua necessidade de previsibilidade, estabilidade nas relações e manutenção da rotina. Para estudantes com TEA nível 3 de suporte, a figura do profissional de apoio frequentemente assume a função de base de segurança diante de contextos escolares complexos e sensorialmente exigentes.

Estudos apontam que estudantes com maiores necessidades de suporte tendem a estabelecer vínculos intensos com figuras mediadoras, especialmente quando estas organizam o ambiente e antecipam situações potencialmente ansiogênicas (APA, 2022; Barbosa, 2018). A estagiária que acompanha o estudante 3 reconhece essa complexidade ao relatar: *“Quando preciso ajudar o outro aluno, ele fica inquieto. Eu aviso antes, digo que vou voltar. Aos poucos ele está entendendo, mas ainda é difícil”* (Estagiária 1 “Profissional de Apoio”). O trecho destacado aponta para a tensão existente quando um mesmo profissional precisa atender demandas distintas, sem que haja planejamento institucional adequado. Do ponto de vista psicope-

dagógico, tal situação reforça a necessidade de dimensionamento adequado do apoio escolar, evitando que um único profissional seja responsável por múltiplos estudantes com diferentes níveis de suporte, o que pode gerar insegurança, ansiedade e ruptura do vínculo.

Outra dimensão importante surge quando se analisa o momento de inserção do profissional de apoio. Uma das entrevistadas, estagiária que acompanhava havia cerca de quinze dias um estudante classificado como nível 3 de suporte, relata: *“Eu cheguei no meio do processo. Ainda estou aprendendo a entender os sinais dele, o que o acalma, o que o desorganiza. Às vezes fico insegura, porque não tive formação específica. Vou observando, conversando com os professores e tentando ajudar da melhor forma”* (Estagiária 2 “Profissional de Apoio”). Esse trecho sinaliza que a mediação não se estabelece de forma imediata, mas vai se desenvolvendo gradualmente, no ritmo das interações e das necessidades do estudante. Nessa perspectiva, Lopes e Mendes (2022) ressaltam que, sobretudo nos casos em que há maiores demandas de suporte, a atuação do profissional pede tempo, continuidade e uma observação cuidadosa, aliada a conhecimentos específicos, como os relacionados à comunicação alternativa, à autorregulação emocional e à organização do ambiente.

Em contraste, outra profissional de apoio, que acompanhava há aproximadamente três meses um estudante com TEA nível 2 de suporte, descreveu uma experiência distinta: *“No começo ele não aceitava ajuda, ficava muito fechado. Com o tempo, fui entendendo como abordar, como organizar as atividades em partes menores. Hoje ele confia em mim, e isso ajuda muito dentro da sala”* (Estagiária 1 “Profissional de Apoio”). Esse relato possibilita a reflexão sobre a continuidade do acompanhamento auxiliando na construção do vínculo e nas estratégias de mediação. Deste modo, a previsibilidade relacional permite reconhecer sinais sutis de desconforto, antecipar dificuldades e ajustar as intervenções, corroborando a literatura que aponta a estabilidade das relações como um importante elemento para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com TEA (Barbosa, 2018; Lopes; Mendes, 2021).

As estagiárias “Profissionais de Apoio” também destacam a importância do diálogo com os docentes. Uma estagiária relata: *“Quando o professor conversa comigo antes da aula e explica o que espera, eu consigo ajudar melhor o aluno. Quando isso não acontece, fico sem saber até onde posso ir”* (Estagiária 2 “Profissional de Apoio”). Já a profissional com maior tempo de atuação afirma: *“Quando a gente planeja junto, o trabalho flui. Eu não estou ali para substituir o professor, mas para ajudar o aluno a acompanhar. Quando existe essa clareza, a inclusão acontece”* (Estagiária 1 “Profissional de Apoio”). Os trechos destacados reforçam que o profissional de apoio deve ser compreendido como parte integrante do projeto pedagógico, e não como figura paralela, sendo o trabalho colaborativo parte importante da inclusão.

Os próprios estudantes também expressam os efeitos da presença ou da ausência desse apoio. O estudante 1, que conta com acompanhamento mais estável, afirmou: “*Ela me ajuda. Fica comigo. Ai eu entendo melhor*” (Estudante 1). Já o estudante 2, que recebe auxílio apenas de forma eventual, relatou: “*Ela não fica sempre. Quando vem, ajuda. Quando não vem, é difícil*” (Estudante 2). Os estudantes relatam que a mediação episódica não supre suas necessidades, comprometendo tanto a aprendizagem quanto a inserção social, fatores importantes para a permanência escolar (Barreto, 2016; Lopes; Mendes, 2022).

Os dados caracterizam, portanto, que a presença do profissional de apoio quando indicada por equipe multidisciplinar, alinhada às especificidades pedagógicas do estudante, é condição necessária, mas não suficiente, para o bom desempenho do estudante. Cabe salientar que há fragilidades, pois muitos desses profissionais chegam sem formação específica, e atuam em condições precárias e com vínculos temporários, o que prejudica a continuidade do acompanhamento. Essa rotatividade constante compromete a construção de um vínculo entre o estudante e o mediador, relação que é importante para o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Colaboração Intersetorial e Práticas Compartilhadas

A permanência de estudantes com TEA na educação profissional não se apoia apenas na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Ela depende, de forma decisiva, da existência, ou da ausência, de práticas compartilhadas que articulem professores, coordenação pedagógica, gestão escolar, famílias e, em muitos casos, serviços externos como saúde, assistência social e organizações da comunidade. Essa compreensão dialoga com a literatura da área, que aponta que a inclusão escolar depende da constituição de redes de apoio intersetoriais e de uma cultura escolar comprometida com o direito à aprendizagem (Arantes; Costa, 2025; Pacheco, 2015; Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

As práticas relatadas por docentes, familiares e pelos próprios estudantes com TEA sugerem que a inclusão escolar pode ser observada quando os ambientes escolares abrem espaço para o diálogo, para a definição de papéis e para a divisão de responsabilidades. A análise das entrevistas mostra que a inclusão não se restringe à presença física do estudante na instituição, mas inclui o reconhecimento, por parte da comunidade escolar, de sua corresponsabilidade pela aprendizagem e o bem-estar do estudante. Essa perspectiva converge com os estudos de Araújo e Dourado (2022), que defendem a gestão democrática e o trabalho coletivo como bases importantes da educação inclusiva.

Nesse sentido, os dados indicam que a ausência de espaços de planejamento coletivo fragiliza o processo inclusivo, enquanto sua institucio-

nalização tende a qualificar as práticas pedagógicas. A mãe do estudante 3 expressa essa percepção ao afirmar: *“Quando a escola chama a gente para conversar, tudo melhora. Mas muitas vezes só chamam quando já deu problema”* (Mãe do Estudante 3). Essa reflexão demonstra que o diálogo ainda ocorre, em muitos contextos, de forma reativa, acionado apenas em situações de crise. De modo complementar, um docente aponta a sobrecarga individual decorrente da falta de articulação institucional: *“Fica pesado quando a responsabilidade parece ser só nossa, do professor. Se tivesse mais articulação entre gestão, apoio e família, seria bem diferente”* (Professor de Filosofia). Tais relatos reforçam achados de Kokkonen, Barbosa e Batista, (2022), que indicam que a responsabilização individual do professor é um dos fatores que mais fragilizam a inclusão escolar.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas se refere à fragilidade da articulação intersetorial. A instabilidade no diálogo entre escola, serviços de saúde, assistência social e demais equipamentos públicos compromete a continuidade dos apoios e dificulta o desenvolvimento de estratégias coerentes. Um dos estudantes sintetiza o impacto dessa desarticulação em sua experiência escolar: *“Quando a estagiária fala com o professor sobre o que eu preciso, eu sinto melhor. Mas quando ninguém conversa, fico confuso e triste”* (Estudante 1). Essa resposta demonstra que a inclusão acontece na medida que os diferentes apoios dialogam entre si, corroborando a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos ecológicos, influenciados por múltiplos sistemas em interação (Barreto, 2016; Monteiro *et al.*, 2022).

Quando a rede de apoio se estabelece, os efeitos positivos podem ser reconhecidos. Um professor destaca: *“Quando a família participa, quando a profissional de apoio está presente e a coordenação pedagógica apoia, a inclusão está presente”*. Outro professor complementa: *“O problema é quando cada um joga a responsabilidade para o outro”* (Docente de Biologia). As famílias também percebem esse movimento, como relata a mãe do estudante 2: *“Eu percebo que quando a escola chama a gente para conversar, tudo flui melhor. Não adianta só mandar recado, tem que ter diálogo”* (Mãe do Estudante 2). Esses relatos reforçam a importância da parceria estudante-escola-família, que vem sendo discutida na literatura como condição para a permanência e o desenvolvimento escolar de estudantes públicos da educação especial (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

A presença de profissionais de apoio, quando indicada, surge como elemento fundamental para a permanência e o engajamento dos estudantes com TEA. Um estudante relata: *“Eu gosto quando a estagiária me ajuda, porque às vezes eu não entendo quando o professor diz. Aí ela explica de outro jeito e eu consigo fazer”* (Estudante 2). Essa mediação contribui para a segurança emocional e pedagógica, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, os relatos convergem no apontamento da precariedade desses

vínculos, marcada por alta rotatividade, ausência de formação continuada e indefinição de atribuições. Essa realidade gera ciclos de avanços e retrocessos que impactam diretamente a permanência e o aprendizado, conforme também apontado por estudos sobre políticas de apoio escolar no contexto inclusivo (Araújo; Monteiro, 2025; Souza; Anache, 2020).

Entre os principais entraves identificados estão a demora na contratação de profissionais de apoio, a falta de clareza sobre suas funções, a fragilidade na formação específica para atuação com estudantes com TEA e a baixa valorização profissional. A mãe do estudante 3 relata os efeitos dessa instabilidade: *“Quando ele começa a se adaptar ao estagiário, já trocam a pessoa. Aí tudo recomeça: a insegurança, a dificuldade de confiança. Isso atrapalha demais”* (Mãe do Estudante 3). Tais situações repercutem não apenas na experiência dos estudantes, mas também no trabalho docente, que precisa ser constantemente reorganizado.

Apesar das dificuldades, surgem experiências colaborativas. Um docente da área técnica relata: *“Eu aprendi muito com uma estagiária que trabalhou acompanhando um dos estudantes. Ela entendia bem o estudante, criava estratégias simples que funcionavam e compartilhava comigo. Foi uma parceria que deu certo”* (Docente da área técnica). Esses relatos indicam que, quando há definição de papéis, integração ao projeto pedagógico e valorização profissional, o apoio deixa de ser apenas compensatório e passa a constituir parte estruturante do processo inclusivo, em consonância com a defesa de práticas colaborativas na educação especial (Cruz, 2024).

De modo geral, os dados evidenciam que a colaboração entre escola, família e serviços externos é condição estratégica para a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional, embora ainda seja frequentemente construída de forma pontual e reativa. Para avançar, torna-se necessário garantir formação continuada e condições dignas de trabalho aos profissionais de apoio, instituir protocolos de atuação, criar espaços de planejamento coletivo e ampliar a articulação com políticas públicas de saúde, assistência social e trabalho.

Assim, a permanência de estudantes com TEA deixa de ser um desafio individual e se torna uma responsabilidade compartilhada. Quando a rede de apoio funciona, os efeitos são transformadores: estudantes se engajam mais, famílias se sentem acolhidas e docentes encontram melhores condições para ensinar. Este capítulo reafirma que a inclusão não é um ato isolado, mas um processo coletivo, sustentado por apoios humanos, pedagógicos e institucionais. Sem essa base, aumentam os riscos de evasão e sofrimento; com ela, ampliam-se as possibilidades de permanência e de aprendizagem significativa na educação profissional.

CAPÍTULO 5

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: LAÇOS, BARREIRAS E CONVIVÊNCIA

As relações interpessoais no contexto escolar exercem um importante papel na experiência dos estudantes com TEA. O ambiente escolar não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas também um território de afetos, trocas simbólicas e construção de vínculos. Neste capítulo, analisamos as dinâmicas relacionais que permeiam a convivência entre estudantes com TEA e seus pares, docentes e demais membros da escola, evidenciando tanto os potenciais formativos quanto os obstáculos sociais que se apresentam.

Mais do que o desempenho acadêmico, a escola é um espaço de convivência, formação de vínculos e construção da identidade. Para os estudantes com TEA, as relações interpessoais no ambiente escolar representam tanto oportunidades de desenvolvimento quanto barreiras significativas. Este capítulo analisará, portanto, como essas dinâmicas se manifestam na experiência dos jovens com TEA, considerando os relatos de estudantes, familiares e professores.

5.1 Dinâmicas sociais na escola, habilidades sociais e empregabilidade na educação profissional

As dinâmicas sociais vivenciadas no contexto escolar contribuem significativamente para a formação de estudantes da educação profissional, especialmente quando se considera a articulação entre habilidades sociais, processos de socialização e empregabilidade. A escola, nessa modalidade de ensino, não é apenas um espaço de apropriação de conhecimentos técnicos, mas um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências relacionais, comunicativas e comportamentais que serão exigidas no mundo do trabalho (Costa *et al.*, 2025; Garbin *et al.*, 2024). Para estudantes com TEA, essa articulação se torna ainda mais relevante, uma vez que dificuldades nas interações sociais podem impactar tanto na experiência escolar quanto nas possibilidades de inserção e permanência profissional.

As entrevistas realizadas indicam que muitos estudantes com TEA expressam o desejo de convivência e integração com os colegas, reconhecendo a escola como espaço importante de socialização. No entanto, esse desejo frequentemente esbarra em dificuldades relacionadas à leitura de pistas sociais, à compreensão de normas implícitas de convivência, ao início e à manutenção de diálogos, e à participação em interações espontâneas. Tais habilidades, embora raramente explicitadas nos currículos formais, constituem requisitos importantes tanto para o convívio escolar quanto para o desempenho profissional futuro. A mãe do estudante 3 destaca esse aspecto ao afirmar: *“Os colegas respeitam, mas ele fica muito no cantinho dele. Não consegue se enturmar fácil”* (Mãe do Estudante 3). Já o estudante 2 verbaliza sua percepção da dificuldade comunicativa: *“Eu gosto de estar aqui, mas às vezes não sei como falar com eles. Parece que não entendem”* (Estudante 2).

Os entrevistados indicam que o sentimento de fazer parte, na escola, não é estimulado apenas pela matrícula ou pela presença física em sala de aula, mas pela possibilidade de desenvolver habilidades sociais funcionais, como iniciar conversas, pedir ajuda, trabalhar em grupo, lidar com frustrações e compreender regras sociais não verbalizadas. Na educação profissional, essas competências estão relacionadas à empregabilidade, uma vez que o mercado de trabalho valoriza, além do domínio técnico, a capacidade de comunicação, cooperação, resolução de problemas interpessoais e adaptação a contextos sociais diversos (Del Prette; Del Prette, 2017; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

O ambiente escolar, nesse sentido, configura-se como um espaço de aprendizagem social contínua. Para estudantes com TEA, a convivência cotidiana pode representar simultaneamente uma oportunidade de ampliação do repertório de habilidades sociais e um campo de tensão, marcado por barreiras invisíveis que dificultam a participação. O estudante 1 expressa essa ambivalência ao relatar: *“Eu gosto de ficar perto dos colegas, mas não sei o que falar. Então, prefiro ficar no NAPNE”* (Estudante 1). Esse trecho sinaliza uma estratégia de autoproteção diante das exigências sociais do convívio, mas também aponta limites institucionais na promoção de interações mais inclusivas e mediadas.

No contexto da educação profissional, a ausência de intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades sociais pode resultar em percursos formativos tecnicamente qualificados, porém fragilizados, no que diz respeito à inserção profissional. Estudos apontam que jovens com TEA, mesmo quando apresentam bom desempenho acadêmico, enfrentam maiores dificuldades para acessar e manter empregos justamente em função de barreiras relacionais e comunicativas (Hedley *et al.*, 2017; Monteiro *et al.*, 2022). Assim, as dinâmicas sociais vivenciadas na escola funcionam como um ensaio das relações que serão experimentadas no ambiente de trabalho.

As entrevistas também indicam que, quando a escola cria condições estruturadas para a interação, como atividades em grupo com papéis bem definidos, projetos integradores, tarefas colaborativas e mediação docente, os estudantes com TEA tendem a se engajar com maior segurança. Professores relatam que, ao explicitar expectativas, organizar etapas e favorecer a previsibilidade das interações, os estudantes passam a participar de forma mais ativa. Essas estratégias contribuem não apenas para a socialização, mas para o desenvolvimento de habilidades sociais diretamente transferíveis ao contexto profissional, como trabalho em equipe, cumprimento de tarefas compartilhadas e comunicação funcional.

O posicionamento do estudante 2 ilustra uma compreensão progressiva da importância do vínculo social: *“Eu fico no meu canto, mas gosto de ver os colegas conversando. Às vezes eu participo, outras vezes não consigo”* (Estudante 2). Esse relato sugere que a participação social não precisa ser homogênea ou constante para ser significativa. Na perspectiva da educação profissional inclusiva, respeitar os tempos e modos singulares de interação não significa abdicar do desenvolvimento de habilidades sociais, mas reconhecer que elas se constituem de forma gradual, contextualizada e mediada. O vínculo social, portanto, assume caráter relacional e funcional, aproximando-se das exigências do mundo do trabalho, no qual diferentes perfis de interação coexistem.

A mãe do estudante 2 reforça a importância de um ambiente escolar respeitoso: *“Ele sempre teve dificuldade de se enturmar. Mas no IF os colegas respeitam, não zombam, não maltratam. Isso já é uma vitória”* (Mãe do Estudante 2). Embora o respeito represente um avanço significativo, a literatura aponta que a empregabilidade de pessoas com TEA exige mais do que a ausência de discriminação: exige oportunidades de interação, aprendizagem social e participação ativa em contextos coletivos, tanto na escola quanto em experiências pré-profissionais, como estágios e projetos práticos (Araújo; Dourado, 2022).

Nesse sentido, as dinâmicas sociais escolares devem ser compreendidas como parte integrante da formação profissional. Desenvolver habilidades sociais no contexto escolar significa preparar o estudante para lidar com supervisores, colegas de trabalho, clientes e situações imprevistas. Quando a escola assume intencionalmente esse papel, a educação profissional deixa de se restringir à formação técnica e passa a contribuir para a inserção qualificada no mundo do trabalho.

Os dados analisados indicam, portanto, que a socialização escolar, o desenvolvimento de habilidades sociais e a empregabilidade constituem dimensões indissociáveis no percurso de estudantes com TEA na educação profissional. A inclusão, nesse contexto, não se limita à permanência escolar, mas projeta efeitos diretos sobre o futuro profissional desses jovens.

Promover ambientes escolares socialmente acessíveis, com mediação pedagógica e valorização das interações, é investir em percursos de trabalho mais autônomos, dignos e socialmente reconhecidos.

5.2 Laços de amizade, habilidades sociais e redes de apoio entre pares

A presença de vínculos afetivos e de amizade se configura como algo importante para o bem-estar, a permanência e o desenvolvimento das habilidades sociais de estudantes com TEA na educação profissional. Quando os contextos educacionais ampliam as oportunidades de envolvimento de todos os estudantes, as relações entre colegas funcionam como importantes mediadoras da aprendizagem, estimulando a participação, o engajamento e a comunicação de modo consistente nas atividades escolares. A literatura aponta que a qualidade das interações sociais no ambiente educacional exerce impacto sobre a adaptação acadêmica e emocional de estudantes com TEA, especialmente em contextos que exigem maior autonomia e interação social, como a educação profissional (Aydos, 2019; Custódio; Pessoa, 2025).

As amizades estabelecidas na vivência escolar contribuem para a ampliação da autoestima e para a redução de estigmas sociais. Relações que respeitam os tempos, modos de comunicação e especificidades dos estudantes com TEA possibilitam experiências de aprendizagem social, importantes para o desenvolvimento de habilidades como cooperação, empatia, comunicação funcional e resolução de conflitos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), essas habilidades são reconhecidas como competências importantes para a empregabilidade, especialmente em contextos profissionais que demandam trabalho em equipe, flexibilidade e interação interpessoal.

Os dados expressam que os pares assumem, muitas vezes, o papel de mediadores sociais e emocionais. O estudante 1 relatou: *“Minha colega sempre me ajuda quando fico nervoso. Ela explica de novo e me deixa calmo”* (Estudante 1). Esse tipo de apoio contribui para a autorregulação emocional e a permanência nas atividades acadêmicas, além de criar oportunidades para a prática de habilidades sociais em situações cotidianas. Segundo Ramos *et al.* (2021), as interações entre pares constituem um dos principais contextos naturais de aprendizagem e generalização de habilidades sociais, sobretudo para estudantes com TEA.

Do ponto de vista docente, as redes de apoio entre pares foram reconhecidas como um recurso pedagógico relevante. O professor de Matemática destacou: *“Muitas vezes, são os colegas que ajudam mais do que a gente. Eles têm uma paciência incrível e criam vínculos que envolvem a sala inteira”* (Docente de Matemática). Essa percepção dialoga com estudos de Pache-

co (2015) e Ramos *et al.* (2021), que indicam que práticas de mediação por pares contribuem não apenas para a inclusão social, mas também para a melhoria do clima escolar e para o desenvolvimento de competências socioemocionais em toda a turma.

Além do impacto no contexto acadêmico, as amizades se mostraram necessárias para a ampliação da participação social dos estudantes com TEA em espaços informais da instituição, aspecto também relacionado à preparação para o mundo do trabalho. A mãe do estudante 1 relatou: “*Ele nunca tinha sido convidado para uma festa. No IF, isso aconteceu*” (Mãe do Estudante 1). Situações como essa representam experiências relevantes de socialização, nas quais o estudante exercita vínculo, iniciativa social e autonomia, elementos que influenciam positivamente em seu percurso educacional e profissional. Estudos de Gurbuz *et al.* (2019) indicam que boas experiências sociais durante a formação profissional aumentam as chances de inserção e permanência no mercado de trabalho de pessoas com TEA.

O estudante 2 também ressaltou a importância do apoio dos colegas: “*Tem uma colega que me ajuda a copiar a matéria, quando me perco às vezes. Gosto disso*” (Estudante 2). A amizade, nesse sentido, atua como suporte emocional e pedagógico, reduzindo o impacto de barreiras comunicacionais e organizacionais. Para Camargo e Bosa (2009), relações de amizade favorecem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, além de contribuírem para a construção da identidade social.

Do ponto de vista institucional, os dados indicam que a escola possui papel ativo na criação de contextos que favoreçam o surgimento e a estruturação dessas relações. Embora a espontaneidade seja relevante, práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas, como projetos colaborativos, atividades em grupo com papéis definidos e espaços de convivência mediados, ampliam as oportunidades de interação e aprendizagem social. A docente de Língua Portuguesa afirmou: “*Quando os colegas assumem o papel de ajudar, o estudante se sente menos isolado. E o grupo também aprende a conviver melhor com a diferença*” (Docente de Língua Portuguesa). Essa perspectiva reforça a compreensão de que a inclusão é um processo coletivo, que demanda ações planejadas pela e alicerçadas na cultura escolar (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

Assim, os laços de amizade e as redes de apoio entre pares se configuram como dimensões relevantes da educação profissional, ao articularem bem-estar, desenvolvimento de habilidades sociais e preparação para a empregabilidade. Ao promover interações significativas entre estudantes, a escola contribui para a formação, criando condições para que jovens com TEA desenvolvam as competências sociais e profissionais necessárias para uma inserção planejada no mundo do trabalho.

5.3 Barreiras sociais, preconceitos e capacitismo no cotidiano escolar

O preconceito, o capacitismo e a desinformação podem ser considerados elementos estruturantes de muitas das barreiras enfrentadas por estudantes com TEA no contexto escolar, especialmente na educação profissional. Essas barreiras extrapolam o acesso físico ou pedagógico e se expressam, de modo recorrente, nas relações sociais, nas expectativas construídas sobre os estudantes e nas práticas institucionais que tendem a normatizar comportamentos, ritmos e formas de participação. Conforme apontam Diniz (2007) e Mello (2016), o capacitismo opera justamente ao estabelecer um padrão de normalidade que hierarquiza corpos, modos de aprender e de se comunicar, produzindo exclusões simbólicas e materiais.

As experiências relatadas pelos entrevistados demonstram que nem todas as vivências escolares são marcadas por acolhimento e inserção social. Episódios de exclusão em atividades coletivas, isolamento social e atitudes discriminatórias por parte de colegas – e, em alguns casos, por parte de profissionais da educação –, compõem o percurso de muitos estudantes com TEA. A mãe do estudante 2 relatou: *“Ele nunca participou de Educação Física até chegar no IF, porque antes os professores não aceitavam que ele tivesse um jeito diferente de fazer”* (Mãe do Estudante 2). Esse relato demonstra como práticas pedagógicas pouco flexíveis reforçam barreiras atitudinais ao desconsiderar a diversidade de formas de participação, aspecto discutido por Vitorino e Grego (2016) ao problematizarem modelos escolares baseados na homogeneização.

O capacitismo se manifesta, ainda, por meio de expectativas reduzidas sobre os repertórios dos estudantes com TEA, ou pela interpretação equivocada de seus comportamentos. Um docente da área técnica destacou: *“Já ouvi comentários de que ele era preguiçoso ou desinteressado, quando na verdade estava sobrecarregado com o barulho e a confusão”* (Docente da área técnica). Conforme discutem Pedreira-Oliveira (2023) e Pellicano e Den Houting (2022), esse tipo de julgamento decorre da falta de compreensão sobre as especificidades sensoriais, comunicacionais e sociais do autismo, transferindo para o estudante a responsabilidade por dificuldades que são, em grande medida, produzidas pelo ambiente escolar pouco acessível.

Os dados desse estudo indicam que essas barreiras atitudinais tendem a ser mais prejudiciais do que as demais barreiras, justamente por operarem de forma silenciosa e naturalizada. O preconceito velado, expresso por atitudes de indiferença, exclusão simbólica ou ausência de mediação institucional, compromete o vínculo e reforça o isolamento social. A mãe do estudante 3 relatou: *“Na escola anterior, os colegas não aceitavam o jeito dele. Aqui melhorou, mas ainda percebo que às vezes ele fica sozinho, ninguém convida para sair na hora do intervalo”* (Mãe do Estudante 3). Tal

situação dialoga com os estudos de Quin (2017) e Roorda (2011), que destacam como a exclusão social impacta a autoestima e o desenvolvimento socioemocional de estudantes com TEA.

As experiências relatadas expõem que o problema não se restringe à falta de informação sobre o autismo, mas está associado a uma cultura escolar que ainda privilegia padrões normativos de comportamento e interação. O estudante com TEA, muitas vezes, é formalmente aceito, mas não incluído nas dinâmicas sociais e pedagógicas. Um docente da área técnica sintetizou essa contradição ao afirmar: *“Existe um discurso de respeito, mas na prática ainda há exclusão velada. O estudante é aceito, mas nem sempre incluído de verdade”* (Docente da área técnica). Essa dissociação entre discurso e prática institucional é discutida por Ainscow (2020), ao analisar os limites das políticas inclusivas quando não acompanhadas por transformações culturais.

Para Mello (2016), o preconceito e o capacitismo, quando não enfrentados de forma intencional, tendem a se reproduzir nas interações entre pares e nas decisões pedagógicas, fragilizando a permanência e o bem-estar dos estudantes com deficiência. No caso dos estudantes com TEA, a ausência de intervenções mediadoras por parte da escola contribui para a naturalização do isolamento, deslocando para o estudante a responsabilidade por sua exclusão. Nesse sentido, conforme defendem Mendes, Silva e Plesth (2022), a inclusão precisa ser compreendida como compromisso ético-político, com a transformação das relações escolares.

O enfrentamento dessas barreiras exige ações contínuas e articuladas, como a formação ética e pedagógica dos profissionais, campanhas de conscientização, espaços de diálogo com estudantes e famílias, e uma gestão democrática que reconheça e combata práticas discriminatórias, ainda que sutis. Ao deslocar o foco do *déficit* individual para as barreiras social e institucionalmente produzidas, a escola avança na construção de ambientes mais sensíveis às necessidades dos estudantes e comprometidos com a permanência, o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Deste modo, combater essas barreiras exige ações pedagógicas intencionais, e sua redução exige ação, bem como uma gestão democrática que não naturalize o isolamento.

5.4 Mediação e intencionalidade nas relações

No campo da educação inclusiva, as relações interpessoais no contexto escolar não se constituem de maneira espontânea ou neutra, mas são social e institucionalmente produzidas, estando condicionadas às políticas educacionais, às práticas pedagógicas e às concepções epistemológicas e ético-políticas que orientam a atuação dos profissionais da escola (Barbosa, 2018; Lopes; Mendes, 2022). Nessa perspectiva, professores, mediadores e demais profissionais assumem um papel estratégico como facilitadores do convívio,

ao promoverem interações pautadas no respeito mútuo, na cooperação e no reconhecimento das diferenças. Quando essa mediação é orientada pela intencionalidade pedagógica e pela ética da escuta, o ambiente escolar ultrapassa a função instrucional e se configura como um espaço de formação humana.

A convivência, nesse sentido, deixa de ser um simples reflexo das relações sociais externas e passa a constituir um campo privilegiado de aprendizagem da empatia, do diálogo e da corresponsabilidade. O planejamento de atividades colaborativas, bem como os ajustes intencionais na organização da rotina escolar, mostra-se necessário para favorecer a participação de estudantes com TEA. Essa dinâmica pode ser observada no relato do docente de Biologia: *“Quando a gente organiza os trabalhos em grupo e combina os papéis, ele participa mais. Precisa de ajuda para entrar, mas depois se envolve bem”* (Docente de Biologia). Em sua fala, o professor mostra que a convivência não pode ser deixada ao acaso e que ela exige ações pedagógicas deliberadas, ideia que dialoga com estudos que apontam que a definição objetiva de papéis e a estruturação das atividades colaborativas reduzem a ansiedade social e ampliam o engajamento de estudantes com TEA (Monteiro *et al.*, 2022; Oliveira, 2023; Souza; Anache, 2020).

Nessa direção, a intencionalidade pedagógica transforma a convivência em conteúdo formativo em si. A escola amplia sua função para além da transmissão de conhecimentos técnicos e passa a se constituir como um espaço de aprendizagem social, no qual valores como empatia, respeito e cooperação são vivenciados cotidianamente. Conforme destacam Pasqualli *et al.* (2023), a inclusão escolar requer práticas planejadas, contínuas e avaliadas coletivamente, evitando que a participação do estudante com deficiência dependa de iniciativas isoladas ou pontuais. Quando professores e profissionais de apoio atuam como mediadores do processo educativo, criam-se oportunidades para que estudantes com TEA participem de atividades sociais de forma significativa e progressivamente autônoma. O docente de Língua Portuguesa ilustra essa mediação ao relatar: *“Eu escolhi pares que fossem pacientes e respeitosos. Com isso, o estudante com TEA conseguiu participar e, depois, passou a interagir mais espontaneamente”* (Docente de Língua Portuguesa). Esse relato reforça a importância da organização intencional das interações, em consonância com estudos de Petroni e Souza (2010), Kitahara e Custódio (2017) e Medeiros e Barrera (2018) que indicam que o apoio inicial do professor favorece a autonomia social e contribui para o enfrentamento de preconceitos no contexto escolar.

As relações interpessoais, portanto, não surgem de forma homogênea em todos os contextos, sendo necessário que sejam continuamente pensadas, cultivadas e revistas por meio de práticas pedagógicas mediadas. O docente de Matemática exemplifica esse processo ao afirmar: *“No começo, ele ficava isolado nos trabalhos em grupo. Então comecei a criar dinâ-*

micas em que cada um tinha uma tarefa específica. Ele passou a participar, e os colegas também perceberam que ele contribuía” (Docente de Matemática). Essa experiência dialoga com as pesquisas de Estef e Glat (2021) e Vilaronga e Mendes (2014), que defendem a atribuição de funções como estratégia pedagógica para promover o reconhecimento das competências dos estudantes com TEA, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para o reconhecimento de suas habilidades e potencialidades.

A mediação intencional pode favorecer uma mudança significativa na forma como o estudante é percebido no coletivo escolar. Ele deixa de ser visto exclusivamente como alguém que necessita de ajuda e passa a ser reconhecido como pessoa apta a contribuir de maneira relevante. A mãe do Estudante 1 reforça essa dimensão ao relatar: *“Quando o professor chama ele pelo nome, dá uma função na atividade, ele se sente importante. Isso faz diferença no jeito dele voltar para casa, mais animado, mais confiante”* (Mãe do Estudante 1). A intencionalidade pedagógica, portanto, converte a convivência em um processo formativo, no qual o respeito às diferenças se transforma em oportunidade de aprendizagem coletiva.

Os dados analisados indicam que as relações interpessoais exercem papel decisivo na permanência e no bem-estar dos estudantes com TEA na educação profissional. Enquanto relações de apoio podem ampliar o engajamento e a autoestima, barreiras sociais e atitudes preconceituosas podem gerar isolamento, sofrimento emocional e até evasão escolar (Mello, 2016; Santos *et al.*, 2023). Diante disso, os achados apontam para a necessidade de que a escola crie maiores oportunidades de convivência colaborativa, reforce a mediação pedagógica intencional e reconheça que as relações afetivas e as amizades integram a formação profissional e humana.

A inclusão educacional, portanto, não se restringe à matrícula formal, mas implica o reconhecimento dos estudantes como pessoas de direitos, dotados de potencialidades para aprender, conviver e contribuir nos diferentes espaços da vida social e escolar. Nesse contexto, a escola pode ser pensada como um território de aprendizagens sociais, de afetos e de construção de identidades. O próximo capítulo analisará os projetos de futuro, os medos e as expectativas dos estudantes com TEA e de suas famílias, discutindo as possibilidades e os limites da transição entre a formação escolar e o mundo do trabalho.

CAPÍTULO 6

PERSPECTIVAS DE FUTURO: ESCOLHAS, MEDOS E EXPECTATIVAS

As perspectivas de futuro constituem uma importante dimensão da educação profissional, indo além da simples escolha de uma profissão. Para os estudantes com TEA, esse processo envolve múltiplas dimensões e não se trata apenas de escolher uma profissão, mas de explorar possibilidades futuras, com autonomia, respeito, reconhecimento e dignidade, especialmente no que diz respeito à formação para a autonomia, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Esse processo envolve não apenas decisões profissionais, mas também dimensões afetivas, familiares, sociais e institucionais, que estruturam cada percurso formativo. Em uma sociedade que ainda enfrenta barreiras significativas à inclusão laboral, refletir sobre o futuro significa reconhecer obstáculos, mas também valorizar as potencialidades e os esforços que sustentam cada percurso, abrindo caminhos mais acessíveis e significativos para cada estudante.

Ao descrever as narrativas dos estudantes, das famílias e dos docentes, o capítulo procura mostrar que o futuro não deve ser pensado de forma isolada. Ele demonstra que cada perspectiva futura carrega uma história e que cada expectativa se apoia em experiências anteriores. Os percursos não surgem de decisões isoladas; eles vão sendo elaborados nas interações diárias, nas aulas práticas, nas conversas depois das aulas, nas primeiras experiências de estágio, nas tentativas que dão certo e também naquelas que precisam ser refeitas. O papel da escola, nesse processo, é menos o de definir destinos e mais o de organizar experiências que constituam um futuro vislumbrável.

Famílias e profissionais caminham juntos nessa construção. Apoiar não é decidir pelo estudante, mas oferecer segurança para que ele possa experimentar, errar, ajustar e seguir tentando. Quando escola, família e comunidade se articulam, os projetos deixam de ser ideias distantes e passam a se transformar em percursos viáveis, sustentados por pequenas adaptações, orientações objetivas, oportunidades mediadas e relações de confiança.

A inclusão, nesse contexto, toma a forma de práticas institucionais, e não de discursos. Ela se expressa em ambientes organizados de modo

previsível, com tempo para aprender no próprio ritmo, e com acompanhamento nos primeiros passos do estágio. Também se desenvolve na medida que o estudante encontra espaço para comunicar suas necessidades sem medo de julgamento. São gestos simples, mas consistentes, que reduzem barreiras e ampliam condições para o desenvolvimento do estudante.

Os relatos que compõem este capítulo mostram jovens que desejam trabalhar, continuar estudando e ser reconhecidos por seus repertórios. Eles mostram, também, os desafios que ainda se fazem presentes, relacionados à insuficiência de informações, às inseguranças institucionais e às políticas de transição entre escola e trabalho, ainda incipientes. Construir projetos de vida, portanto, é um processo gradual e compartilhado, que implica reconhecer cada estudante a partir de suas potencialidades de desenvolvimento e fazer não apenas ajustes pontuais, mas criar condições que possibilitem a participação.

Discutir a passagem da escola para o mundo do trabalho significa observar esse processo com sensibilidade e realismo; significa, portanto, reconhecer os desafios, mas também perceber as potencialidades e os esforços que dão sustentação a cada percurso. Mais do que apresentar dados ou análises, este capítulo busca aproximar o leitor dessas experiências, convidando-o a refletir sobre os elementos que possibilitam a construção de percursos formativos e profissionais.

6.1 Projetos de vida, empregabilidade e transição para o mundo do trabalho

A construção de projetos de vida constitui um importante elemento da educação profissional, especialmente quando se trata de jovens com TEA, para os quais as transições para a vida adulta e para o mundo do trabalho são marcadas por expectativas, incertezas e barreiras sociais. Arantes e Costa (2025) e Vitorino e Grego (2016) discutem a inclusão e os percursos formativos de jovens com deficiência, indicando que a formação profissional não se limita à aquisição de competências técnicas, mas que ela favorece a elaboração de planos de futuro quando articulada ao desenvolvimento de habilidades de autoconhecimento, tomada de decisão e autonomia.

Outras pesquisas também sugerem que a definição de metas futuras e o reconhecimento de interesses pessoais contribuem para o engajamento escolar e para a transição para a vida adulta (Hume *et al.*, 2021; Van Schalkwyk; Volkmar, 2017). É nesse contexto que surgem os relatos dos estudantes, nos quais sonhos, interesses e inseguranças se articulam à experiência da formação profissional, indicando que projetar o futuro envolve tanto aspirações individuais quanto condições estruturais de apoio e participação social.

Os relatos dos estudantes sugerem que os projetos de vida estão, por vezes, articulados ao desejo de trabalhar, ser reconhecidos socialmente e

conquistar maior autonomia. As aspirações profissionais mencionadas, como atuar nas áreas de tecnologia, comunicação, gastronomia ou construção civil, não aparecem dissociadas da experiência escolar, mas são construídas a partir de vivências, interesses pessoais e oportunidades de aprendizagem oferecidas ao longo do percurso na educação profissional. Tratam-se de projetos situados, marcados pelas condições de acesso, apoio e reconhecimento experimentadas no cotidiano escolar.

Durante as entrevistas, os estudantes expressaram sonhos com entusiasmo, mas também de demonstraram insegurança quanto à possibilidade de concretizá-los. O Estudante 1 afirmou: *“Eu quero trabalhar com computador, porque gosto de ficar pesquisando e descobrindo coisas novas”* (Estudante 1). Já o Estudante 2 destacou um projeto de vida vinculado à comunicação e à visibilidade social: *“Meu sonho é ser repórter, vou conseguir! Quero mostrar coisas do mundo, falar com as pessoas”* (Estudante 2). Esses fragmentos indicam que, quando existe espaço para escuta e validação dos interesses, os estudantes com TEA conseguem elaborar boas narrativas sobre o futuro, reconhecendo suas habilidades e demonstrando motivação para o trabalho.

A educação profissional, nesse contexto, assume papel estratégico na mediação entre os desejos dos estudantes e as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Para jovens com TEA, a escola não representa apenas um espaço de formação técnica, mas um lugar no qual se constroem expectativas, identidades e sentidos sobre o futuro. Os relatos mostram que o trabalho é frequentemente associado à independência financeira, à autonomia na vida cotidiana e ao reconhecimento social. O Estudante 1 expressou essa relação de forma direta: *“[...] quero também ser piloto de corrida e arquiteto. Se eu tiver um emprego, posso comprar minhas coisas”* (Estudante 1). Por meio de suas reflexões, o Estudante 1 aponta que o projeto de vida está ancorado em necessidades de consumo e no desejo de autossuficiência, aspecto recorrente em estudos sobre juventude e educação profissional inclusiva (Cage; Di Monaco; Newell, 2018; Elster; Parsi, 2020; Wong *et al.*, 2015).

Os dados também indicam que a construção desses projetos de vida não ocorre de forma linear. Sonhos e expectativas convivem com medos relacionados à discriminação, às exigências do mercado de trabalho e à falta de apoio na transição da escola para o emprego. Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2023) e Monteiro e Adamatti (2019) sugerem que estudantes com TEA se beneficiam de estratégias de empregabilidade apoiada, nas quais a preparação para o trabalho envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, a adaptação gradual aos contextos laborais e o acompanhamento durante a inserção profissional. Embora essas estratégias ainda apareçam de forma incipiente no contexto investigado, os relatos evidenciam a necessidade de ações mais estruturadas voltadas à transição escola-trabalho. Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que nem todos os projetos

de vida estão exclusivamente relacionados ao trabalho formal. Alguns estudantes destacaram desejos ligados à autonomia pessoal, como gerenciar o próprio dinheiro, circular pela cidade de forma independente ou construir relações afetivas. Esses elementos ampliam a compreensão de empregabilidade, deslocando-a de uma lógica estritamente produtivista para uma perspectiva mais ampla de inclusão social e cidadania. Assim, “preparar para o trabalho” implica também preparar para a vida adulta, considerando dimensões emocionais, sociais e relacionais, conforme defendem estudos nacionais sobre educação inclusiva e juventudes com deficiência (Kitahara; Custódio, 2017; Medeiros; Barrera, 2018).

Os relatos analisados indicam que, quando a escola reconhece os interesses dos estudantes, oferece apoio pedagógico e cria oportunidades de experimentação, o futuro deixa de ser uma ideia abstrata e passa a ser percebido como horizonte alcançável. A construção de projetos de vida, nesse sentido, é aperfeiçoada por práticas escolares que articulam formação técnica, desenvolvimento de habilidades sociais e orientação para o mundo do trabalho. A educação profissional, portanto, mostra-se como um importante fator para sustentar percursos mais autônomos, reduzindo o hiato entre escolarização e empregabilidade, e ampliando as possibilidades de participação social dos estudantes com TEA.

6.2 Perspectivas das famílias e dos professores: apoio e incertezas

As perspectivas das famílias e dos professores sobre o percurso de estudantes com TEA na educação profissional sinalizam a complexidade que envolve o processo de transição da escolarização para a vida adulta. A literatura na área da educação especial tem apontado que, embora avanços significativos tenham sido alcançados no acesso à escola e à formação profissional, persistem fragilidades no que diz respeito à continuidade do apoio após a conclusão dos cursos e a inserção desses jovens no mundo do trabalho (Elster; Parsi, 2020; Sargento; Lopes, 2019; Van Schalkwyk; Volkmar, 2017). Dessa forma, famílias e docentes ocupam um importante papel, pois acompanham de perto o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, e, ao mesmo tempo, vivenciam as incertezas relacionadas ao futuro.

Nesse interim, familiares e docentes compartilham tanto o desejo de que os estudantes tenham um futuro promissor quanto as angústias diante das lacunas relacionadas às possibilidades de ingresso no mundo do trabalho. Se, para os estudantes, o futuro aparece frequentemente como um campo de sonhos e expectativas, para as famílias ele é permeado por sentimentos de preocupação, medo e insegurança. Para Araújo e Dourado (2022) e Elster e Parsi (2020), essas emoções não se originam da descrença

nas habilidades dos jovens, mas da percepção de que o contexto social e laboral ainda impõe barreiras significativas à inclusão de pessoas com TEA, especialmente na vida adulta.

O medo do que acontecerá após a conclusão do curso técnico foi recorrente entre as mães entrevistadas, sobretudo no que se refere à autonomia e à empregabilidade de seus filhos. Tal preocupação pode ser observada no seguinte trecho da entrevista da Mãe do Estudante 3: *“Tenho medo do futuro dele, quando eu não estiver mais aqui. Quem vai cuidar, quem vai dar oportunidade de trabalho?”* (Mãe do Estudante 3). Esse relato expressa uma angústia que vai além da inserção profissional imediata e indica o receio quanto à ausência de redes de apoio duradouras ao longo da vida adulta. Como argumentam Araújo e Dourado (2022) e Hume *et al.* (2021), a transição para a vida pós-escolar é um dos períodos mais críticos para jovens com TEA, justamente pela descontinuidade de serviços e políticas públicas que garantam acompanhamento sistemático. Assim, o debate sobre inclusão não pode se restringir ao ambiente escolar, sendo necessário considerar a transição para a vida adulta e a inserção no mundo do trabalho como partes constitutivas do percurso educacional.

Os professores, por sua vez, também expressaram preocupações ao refletirem sobre o futuro dos estudantes. Embora reconheçam as potencialidades dos jovens, demonstram ceticismo em relação à preparação para o mercado de trabalho, à continuidade do suporte institucional e à frágil articulação com serviços de inclusão laboral. Ainda que desejem apoiar esses estudantes, muitos docentes se sentem limitados pelas falhas estruturais da rede de apoio existente. Conforme relata um professor que ministra duas disciplinas da área técnica: *“Percebo que eles têm capacidade, mas as empresas ainda não estão preparadas. A gente forma, mas não sabe se o mercado vai absorver”* (Docente da área técnica). O discurso desse docente sinaliza a tensão entre o investimento pedagógico realizado na escola e a incerteza quanto à receptividade do mercado de trabalho, aspecto que vem sendo discutido na literatura sobre inclusão laboral de pessoas com deficiência (Aydos, 2019; Carvalho *et al.*, 2023).

Do ponto de vista docente, existe, portanto, um reconhecimento consistente das capacidades técnicas e cognitivas dos estudantes, acompanhado de uma consciência crítica sobre as barreiras estruturais que ainda marcam o mundo do trabalho. O docente responsável por disciplinas relacionadas à área de manutenção de computadores afirma: *“Vejo potencial em muitos deles, mas as empresas não estão preparadas. Ainda contratam pessoas com deficiência só para cumprir cota, e não para dar oportunidade de verdade”* (Docente da área de manutenção de computadores). Essa contradição entre o discurso inclusivo e as práticas para realizar a contratação reforça o argumento de que a inclusão laboral não pode se limitar ao cumprimento

legal de cotas, mas deve envolver mudanças culturais, organizacionais e formativas nas empresas (Aydos, 2016; Araújo; Dourado, 2022).

Se os estudantes falam com entusiasmo sobre seus sonhos e projetos de vida, as famílias carregam uma combinação de orgulho pelas conquistas já alcançadas e preocupação em relação ao futuro. Muitas famílias comemoram o acesso dos filhos à educação profissional, mas expressam receio diante da falta de garantia e de oportunidades reais de trabalho e desenvolvimento profissional para pessoas com TEA. A mãe do estudante 2 explicita essa ansiedade ao afirmar: *“As empresas dizem que contratam pessoas com deficiência, mas na prática é só para cumprir a lei. Tenho medo que meu filho seja usado assim, sem que reconheçam a capacidade dele”* (Mãe do Estudante 2). Essa percepção dialoga com estudos que apontam que experiências de inserção precária ou simbólica no mercado de trabalho podem reforçar processos de exclusão, mesmo quando, formalmente, há inclusão (Aydos, 2016; Costa *et al.*, 2025).

Os professores compartilham dessa ambiguidade vivenciada pelas famílias: reconhecem o talento e o esforço dos estudantes, mas apontam que as lacunas estruturais do mercado de trabalho comprometem a continuidade do processo formativo iniciado na escola. Um outro professor da área técnica relata: *“Eles têm talento, mas o mercado ainda não está preparado. A gente ensina, estimula, mas depois eles vão encontrar barreiras muito maiores lá fora”* (Docente da área técnica). Esse relato reforça a ideia de que a escola, embora desempenhe um papel importante, não consegue, de forma isolada, dar conta da complexidade que envolve a transição para a vida adulta e profissional.

A tensão entre desejo e realidade, evidenciada nos relatos de familiares e docentes, aponta para a necessidade de um esforço intersetorial que articule escola, família, políticas públicas, empresas e comunidade. Deste modo, reforça-se que a escola, sozinha, não consegue responder à complexidade da transição para o futuro. Conforme destacam Aydos (2019) e Monteiro *et al.* (2022), percursos mais exitosos de jovens com TEA dependem de ações integradas que ultrapassem os limites da escolarização e promovam condições de participação social e laboral. Assim, as incertezas expressas nos relatos não representam falta de confiança nos estudantes, mas uma leitura crítica e fundamentada dos desafios que ainda precisam ser enfrentados.

6.3 Lacunas na orientação profissional

A orientação profissional compõe os processos de transição entre a escolarização e a vida adulta, assumindo papel relevante na educação profissional ao articular formação, interesses pessoais e perspectivas de futuro. No entanto, no caso de estudantes com TEA, essa orientação, quando existe, raramente é acessível ou personalizada: como apontado pela literatura disponível, tal etapa costuma ocorrer de forma pouco estruturada,

genérica ou descontínua, o que dificulta a construção de projetos de vida compatíveis com as especificidades dos estudantes (Barbosa, 2018; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022). Faltam materiais adaptados, estratégias de comunicação adequadas e profissionais preparados para oferecer apoio no processo de escolha. Essa lacuna compromete não apenas a definição dos rumos profissionais, mas a própria motivação para seguir estudando.

Para Mouta e Nascimento (2008), quando ausente ou pouco acessível, a orientação profissional limita não apenas as escolhas formativas, mas também o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e do vínculo com o percurso escolar. De modo geral, as iniciativas existentes raramente consideram as especificidades comunicacionais e cognitivas dos estudantes com TEA, o que compromete a compreensão sobre as profissões, as exigências do mundo do trabalho e os percursos formativos possíveis. Tal cenário se agrava diante da insuficiência de materiais acessíveis relacionados a planos de futuro, do uso restrito de recursos visuais e da formação insuficiente dos profissionais envolvidos nesse processo.

Estudos na área da educação especial indicam que práticas de orientação profissional pouco contextualizadas tendem a ampliar sentimentos de confusão e insegurança, em vez de favorecer escolhas mais conscientes e planejadas (Arantes; Costa, 2025; Hume *et al.*, 2021; Zanuttini, 2023). Os relatos dos estudantes ilustraram essa experiência. O Estudante 1 relata: *“Eu não sei direito escolher. Às vezes quero, mas depois fico confuso”* (Estudante 1). A fala torna perceptível que a indecisão não decorre apenas do momento de escolha, mas da ausência de mediações pedagógicas que auxiliem na organização de interesses, no reconhecimento de habilidades e na compreensão de perspectivas futuras.

A literatura aponta que estudantes com TEA se beneficiam de processos de orientação profissional mais estruturados, com etapas bem direcionadas, uso consistente de recursos visuais e oportunidades de vivências práticas que conectem interesses pessoais a demandas do trabalho (Fonseca; Ciola, 2016; Monteiro; Adamatti, 2019; Carvalho *et al.*, 2023; Heinze, 2025). Essa fragilidade também é reconhecida pelos docentes. Um professor de matemática afirma: *“A gente até tenta orientar, mas não tem material adaptado nem formação para isso. Cada aluno acaba ficando meio sozinho para decidir”* (Docente de Matemática). O relato desse docente aponta que, sem diretrizes institucionais bem definidas, a orientação profissional ocorre de forma improvisada, deslocando para o estudante a responsabilidade por decisões complexas, muitas vezes sem o apoio necessário. Mendes, Silva e Pletsch (2011) e Sargento e Lopes (2019) destacam que a ausência de políticas institucionais articuladas contribui para percursos marcados por descontinuidade e desigualdade de oportunidades.

As famílias também percebem essa fragilidade. A mãe do Estudante 3 relata: *“Ele gosta de muitas coisas, principalmente de música, mas não sabe*

direito o que pode fazer no futuro. Fica perdido porque ninguém orienta e eu não sei como fazer” (Mãe do Estudante 3). O relato dessa mãe explicita a sobrecarga familiar diante da falta de apoio especializado e reforça a necessidade de que a orientação profissional seja incorporada ao cotidiano escolar, e não tratada como ação eventual. Estudos de Barreto (2016) e Silva, Ferreira e Cardoso (2024) indicam que a participação da família, quando articulada a práticas escolares organizadas, contribui para a construção de projetos de vida mais coerentes com as potencialidades dos estudantes com TEA.

Os docentes também reconhecem que a ausência de tempo, de materiais e de uma formação específica são fatores que comprometem a qualidade do acompanhamento oferecido. Um professor de biologia afirma: *“Falta material acessível, tempo para conversar com cada estudante. A orientação profissional deveria ser parte do currículo, mas acaba sendo deixada de lado”* (Docente de Biologia). Esse depoimento reforça a compreensão de que a orientação profissional não pode ser tratada como atividade secundária, sobretudo para estudantes que necessitam de apoio contínuo na organização de expectativas e escolhas futuras.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas diz respeito à dificuldade de compreender como funcionam os cursos, as profissões e os caminhos de acesso ao trabalho. O Estudante 1 afirma: *“Eu queria saber melhor como são os cursos e as profissões. Quero escolher”* (Estudante 1). Essa demanda demonstra que modelos tradicionais de orientação, baseados em explicações abstratas e generalistas, não atendem às necessidades de muitos estudantes com TEA. Conforme apontam Santos (2024) e Zanuttini (2023), práticas inclusivas devem priorizar experiências, como visitas técnicas, simulações e uso de imagens, favorecendo a compreensão e a tomada de decisão.

Essa perspectiva é reforçada pela mãe do Estudante 1, ao afirmar: *“Ele precisa de alguém que mostre na prática, que faça visitas técnicas, que use exemplos concretos. Só falar não adianta”* (Mãe do Estudante 1). O relato dialoga com estudos que defendem abordagens experienciadas como fundamentais na orientação profissional de jovens com TEA, permitindo transformar interesses difusos em possibilidades concretas de ação (Díaz-Lauzurica; Moreno-Salinas, 2025; Monteiro *et al.*, 2022; Nicholas *et al.*, 2015). De forma geral, os principais pontos a serem aprimorados, identificados neste estudo, são relativos à ausência de estrutura institucional, de práticas acessíveis e de articulação entre escola e família. Tais pontos estão organizados no Quadro 8, que reúne os aspectos identificados e suas implicações para o percurso educacional dos estudantes com TEA.

Quadro 8 - Lacunas na orientação profissional de estudantes com TEA na educação profissional

Aspectos identificados	Evidências	Implicações no percurso formativo
Ausência de estrutura institucional	Relatos de docentes sobre imprevisto e falta de diretrizes.	Decisões individuais sem suporte pedagógico.
Falta de materiais acessíveis	Percepções de professores e familiares.	Dificuldade de compreensão sobre cursos e profissões.
Pouca formação dos profissionais	Reconhecimento docente da fragilidade da orientação.	Orientação genérica e pouco individualizada.
Sobrecarga familiar	Discurso das mães sobre a falta de apoio.	Insegurança e indefinição quanto ao futuro.
Carência de experiências práticas	Demandas por visitas técnicas e estágios.	Dificuldade em transformar interesses em projetos.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

A carência de orientação profissional compromete não apenas a escolha profissional, mas também a permanência e o sentido atribuído à formação. Sem informações objetivas e apoio, muitos estudantes permanecem inseguros e com dificuldade em transformar interesses em projetos viáveis. As evidências deste estudo reforçam, assim, a necessidade de compreender a orientação profissional como uma prática contínua, acessível e integrada à educação profissional, especialmente no atendimento a estudantes com TEA.

6.4 Desafios na transição escola-trabalho

A transição da escola para o mundo do trabalho constitui uma etapa sensível da formação de jovens com TEA, especialmente no contexto da educação profissional. Trata-se de um período em que expectativas, projetos e desejos construídos ao longo do percurso escolar entram em contato direto com as reais condições do mercado de trabalho, ainda marcado por desigualdades, preconceitos e baixa compreensão sobre a neurodiversidade. Alguns estudos indicam que, para pessoas com deficiência, e particularmente para jovens com TEA, essa transição tende a ser mais complexa e menos linear, exigindo apoios específicos, planejamento antecipado e articulação interinstitucional (Aydos, 2019; Garbin *et al.*, 2024; Hume *et al.*, 2021, Monteiro; Adamatti, 2019).

Os relatos dos participantes desta pesquisa apontam que a carência de programas de inserção laboral inclusivos, somada ao preconceito por parte de empregadores e à fragilidade das políticas públicas de empregabilidade, cria barreiras que dificultam a continuidade dos percursos iniciados na escola. A mãe do Estudante 1 sintetiza essa percepção ao afirmar: “Já ouvi dizer

que só contratam para bater meta, não para dar oportunidade de verdade” (Mãe do Estudante 1). O relato dialoga com estudos que apontam a persistência de contratações simbólicas, voltadas mais ao cumprimento formal da Lei de Cotas do que ao investimento real no desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência (Brasil, 2015; Sargento; Lopes, 2019).

Além dos obstáculos objetivos, a transição escola-trabalho é condicionada por percepções individuais que afetam diretamente a forma como os estudantes se percebem e projetam seu futuro. Ansiedade, medo do fracasso, insegurança diante de ambientes desconhecidos e receio da rejeição social aparecem de forma recorrente nos relatos. O Estudante 1 expressa essa vivência ao afirmar: *“Quero trabalhar, mas tenho medo de não saber as coisas. E se as pessoas não tiverem paciência comigo?”* (Estudante 1). Essa questão mencionada pelo estudante indica que a inserção laboral não envolve apenas competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais e experiências prévias, frequentemente fragilizadas ao longo do percurso escolar de estudantes com TEA.

As famílias demonstram preocupação semelhante. A mãe do Estudante 3 relata: *“A escola faz a parte dela, mas depois? O mundo do trabalho ainda é cruel. Tenho medo de que ele sofra de novo como sofreu em outras fases da vida escolar”* (Mãe do Estudante 3). Esse relato traz à tona a percepção de descontinuidade entre a proteção relativa oferecida pela escola e a exposição a ambientes de trabalho pouco preparados para acolher a diferença. De acordo Souza e Anache (2020) e Aydos (2019), na ausência de políticas públicas articuladas, a responsabilidade pela transição tende a recair de forma desproporcional sobre as famílias, ampliando o sentimento de insegurança e a sobrecarga emocional.

Também emergem dos discursos algumas expectativas pouco realistas sobre o ingresso no trabalho, indicando a necessidade de mediações pedagógicas mais consistentes. O Estudante 2 afirma: *“Quando eu for trabalhar, alguém vai me mostrar um lugar legal, divertido e que dá muito dinheiro, acho que minha mãe ou um professor conseguirá pra mim”* (Estudante 2). Esse tipo de expectativa, embora compreensível, aponta para a ausência de experiências reais de aproximação com o mundo do trabalho e de processos sistemáticos de orientação profissional ao longo da escolarização. Segundo Cabral (2021) e Maciel e Guimarães (2024), a falta de informações acessíveis e vivências práticas pode gerar tanto insegurança quanto idealizações que dificultam a adaptação futura.

Do ponto de vista docente, a fragilidade dessa transição está associada à falta de articulação entre a formação profissional oferecida na escola e as políticas de inclusão laboral. Um professor da área técnica afirma: *“Preparamos o estudante, mas não existe rede de apoio para inserção no trabalho. O que fazemos aqui fica limitado se lá fora não houver abertura”* (Docente da área técnica). O rela-

to reforça a compreensão de que a educação profissional, embora importante, não é suficiente quando não há continuidade dos apoios após a conclusão do curso. Para Carvalho *et al.* (2023) e Elster e Parsi (2020), programas de transição bem-sucedidos envolvem parcerias com empresas, acompanhamento no local de trabalho e suporte contínuo nos primeiros meses de inserção laboral.

Outro docente chama a atenção para a necessidade de antecipar esse preparo: “A escola precisa começar a preparar o estudante para o trabalho desde cedo, não só no último ano” (Docente de área técnica). Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Aydos (2016), Bravim (2017), Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020), que defendem a transição escola-trabalho como um processo gradual, iniciado ainda durante a formação, constituído por estágios supervisionados, visitas técnicas, projetos integradores e experiências práticas que reduzam a imprevisibilidade do ambiente laboral.

O Estudante 2 menciona: “Quero trabalhar, mas não sei se vão me aceitar do jeito que eu sou” (Estudante 2). Sua fala sintetiza as tensões que atravessam esse momento. O desejo de autonomia e participação social convive com o receio de não conseguir ingressar no mercado de trabalho, ainda pouco sensível à diversidade neurológica. Assim, embora os Institutos Federais ofereçam formação técnica consistente, a ponte entre a escola e o trabalho permanece frágil quando carece de políticas inclusivas que sustentem essa passagem.

De forma geral, os principais desafios identificados neste estudo, envolvendo barreiras institucionais, preconceito, preocupações pessoais e fragilidade de redes de apoio, estão organizados no Quadro 9, que reúne algumas inseguranças e suas implicações para a continuidade dos percursos educacionais e profissionais dos estudantes com TEA.

Quadro 9 - Inseguranças relatadas na pesquisa e implicações para a transição educacional e profissional de estudantes com TEA

Dimensões do desafio	Evidências	Implicações para a trajetória
Preconceito e capacitismo	Relatos dos familiares sobre contratações simbólicas.	Restrição de oportunidades de inserção no mercado de trabalho.
Fragilidade das políticas públicas	Docentes mencionam a ausência de redes de apoio.	Descontinuidade entre escola e trabalho.
Insegurança emocional	Estudantes relatam o medo da rejeição.	Ansiedade e evasão de oportunidades.
Falta de experiências práticas	Demandas por estágios e visitas técnicas.	Dificuldade de adaptação ao ambiente laboral.
Sobrecarga familiar	Discursos sobre a preocupação com o futuro.	Planejamento fragilizado da vida adulta.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

A análise das entrevistas demonstra que o futuro é percebido de maneira ambivalente, existindo sonhos, expectativas de autonomia e desejo de inserção profissional, mas também medo, incerteza e preocupação com a exclusão. Esse cenário reforça a necessidade de articular a educação profissional a políticas públicas de empregabilidade inclusiva, investir em orientação profissional acessível, ofertar estágios supervisionados e ampliar o diálogo com as famílias. Mais do que preparar para uma ocupação específica, a educação profissional é chamada a contribuir para a construção de percursos possíveis, sustentados por autonomia, participação social e garantia de direitos.

Cabe salientar que a inclusão não se limita ao espaço da sala de aula, devendo se estender ao mundo do trabalho e às diversas esferas da vida social. O próximo capítulo reunirá recomendações e reflexões para educadores, gestores e famílias sobre possíveis caminhos para uma educação profissional que, de fato, prepare os jovens com TEA para a vida e para o exercício de seus direitos.

CAPÍTULO 7

RECOMENDAÇÕES PARA EDUCADORES

A inclusão de estudantes com TEA na educação profissional não se sustenta em ações fragmentadas ou iniciativas ocasionais. Ela se desenvolve no cotidiano institucional, por meio de decisões éticas, de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e de condições educacionais que reconheçam e acolham as especificidades desses estudantes. A literatura recente tem mostrado que os percursos formativos e as possibilidades de transição para o mundo do trabalho estão diretamente relacionados à qualidade dos apoios oferecidos pela escola, à organização de ambientes previsíveis, acessíveis e ao trabalho colaborativo distribuído entre professores, familiares e outros profissionais (Anderson *et al.*, 2015; Scott; Sedgewick, 2021). Quando essas dimensões se articulam, ampliam-se as oportunidades de engajamento, de participação e de construção de autonomia ao longo da formação (Gurbuz *et al.*, 2019; Nicholas *et al.*, 2015).

Ao mesmo tempo, discussões recentes inspiradas no paradigma da neurodiversidade têm provocado uma mudança de ótica importante: em vez de focalizar apenas as dificuldades do estudante, passa-se a refletir sobre o quanto os próprios contextos educacionais precisam se reorganizar para responder à diversidade humana. Isso implica repensar currículos, modos de ensinar, formas de avaliação e relações pedagógicas, reconhecendo diferentes maneiras de aprender, comunicar-se e participar da vida escolar (Bottema-Beutel *et al.*, 2021; Kapp *et al.*, 2012; Malta *et al.*, 2025).

Nessa perspectiva, as recomendações apresentadas neste capítulo não pretendem prescrever modelos, mas dialogar com a realidade vivenciada nos Institutos Federais, evidenciando que, mesmo diante de limites estruturais, é possível desenvolver práticas consistentes, baseadas em evidências e sensíveis às experiências dos estudantes com TEA.

7.1 Acolhimento e escuta: vínculos que sustentam a permanência e a aprendizagem

Os dados desta pesquisa indicam que o acolhimento não se configura como um gesto inicial ou protocolar, restrito aos primeiros dias de aula, mas

como uma prática que se materializa continuamente nas relações pedagógicas e institucionais. Para os estudantes com TEA, sentir-se acolhido está diretamente associado à possibilidade de permanecer no curso, participar das atividades e se envolver nos processos de aprendizagem. Estudos têm sinalizado que experiências escolares marcadas por parceria constante e ambientes sensíveis às necessidades desses estudantes favorecem tanto seu engajamento acadêmico quanto seu bem-estar emocional, contribuindo para percursos educacionais mais estáveis (Arantes; Costa, 2025; O'Neill; Cumming, 2018).

Entre os relatos, a escuta ativa aparece como um dos elementos mais significativos para a materialização desse acolhimento. O estudante 2 sintetiza essa experiência ao afirmar: *“Aqui eu sinto que eles me escutam, não só mandam. Isso ajuda porque eu fico mais tranquilo e consigo aprender melhor”* (Estudante 2). Esse trecho permite compreender que ser escutado não diz respeito apenas à comunicação, mas à forma como o estudante se percebe reconhecido em sua singularidade, o que repercute na redução da ansiedade e na ampliação da disponibilidade para a aprendizagem. A literatura aponta que contextos educacionais que respeitam diferentes formas de expressão e oferecem interações sensíveis às necessidades do aluno contribuem para sua maior participação e envolvimento nas atividades escolares (Ainscow, 2020; Hume *et al.*, 2021).

Do ponto de vista teórico, essa experiência dialoga com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, ao evidenciar que a qualidade das interações no microssistema escolar influencia diretamente os processos de desenvolvimento e adaptação (Barreto, 2016). Na educação inclusiva, o vínculo construído nessas interações é condição para que o acesso se transforme, de fato, em participação (Ainscow, 2020). Entre os docentes, a escuta emerge como uma aprendizagem construída na prática. Um professor da área técnica relata: *“Aprendi que escutar é mais importante do que explicar. Quando escuto, ensino melhor”* (Docente da área técnica).

Ao perceber que ensinar também exige observar, esperar, ajustar a linguagem e reorganizar estratégias, o docente desenvolve repertórios que vão além da transmissão de conteúdo. Essa postura se aproxima da noção de competência social docente, entendida como a capacidade de ler o contexto, compreender as necessidades do aluno e flexibilizar a própria ação pedagógica de maneira sensível e responsiva (Del Prette; Del Prette, 2017). Pesquisas na área da educação de pessoas com TEA reforçam que intervenções pedagógicas adaptadas combinam planejamento estruturado com responsividade às características individuais dos alunos (Barbosa, 2018; Wong *et al.*, 2015).

As famílias reforçam essa percepção ao destacar que o acolhimento amplia a confiança e favorece a expressão. A mãe do estudante 3 observa: *“Às vezes ele não fala muito, mas quando alguém tem paciência para ouvir,*

ele se abre. Isso faz toda a diferença no aprendizado e na confiança” (Mãe do Estudante 3). Esse relato demonstra que a escuta ativa precisa considerar pausas, silêncios, interesses específicos e formas alternativas de participação; tudo isso é parte de uma abordagem que reconhece o estudante como sujeito de sua experiência educativa (Orrú, 2012).

Ao longo das entrevistas, os jovens sinalizaram que gestos simples, como ser convidado a opinar, ter sua percepção considerada e receber explicações com paciência, produzem efeitos significativos sobre o modo como eles se relacionam com a escola. O estudante 2 relata: *“Quando o professor pergunta minha opinião, eu fico feliz. Antes ninguém queria saber o que eu acho”* (Estudante 2). Seu relato reflete que o acolhimento acontece nas microinterações cotidianas, quando o estudante se sente visto, escutado e respeitado, sinalizando assim que a sua presença importa. Esses gestos simples contribuem para construção de ambientes emocionalmente mais seguros, importantes para a aprendizagem de estudantes com TEA (Barreto, 2016; Hume *et al.*, 2021). Assim, acolher vai além de ações pontuais, sendo uma atitude contínua que estreita vínculos e favorece a permanência na escola.

Assim, a escuta ativa deixa de ser vista como algo complementar e passa a orientar o próprio fazer pedagógico. Ela orienta decisões pedagógicas, sustenta vínculos, e contribui para a construção de um ambiente previsível e confiável, favorecendo a autorregulação emocional e auxiliando o estudante a se reconhecer como parte daquele espaço formativo. Mais do que uma estratégia, trata-se de uma postura ética: ao abrir espaço para a voz dos estudantes com TEA, a escola reafirma a inclusão como direito e constrói relações mais dialógicas, nas quais aprender também é resultado de encontro, reconhecimento e confiança, deslocando práticas hierárquicas e construindo suas práticas no diálogo e no reconhecimento das diferenças.

Além de seus efeitos pedagógicos, a escuta ativa assume uma dimensão ética e política. Ao reconhecer a voz dos estudantes com TEA, a escola tensiona modelos escolares hierárquicos e excludentes, reafirmando a inclusão como direito e não como concessão. Escutar, nesse contexto, é também produzir deslocamentos institucionais, abrindo espaço para práticas mais dialógicas e menos normalizadoras.

As aprendizagens produzidas nesse eixo são sintetizadas no Quadro 10, que reúne aspectos observados na pesquisa e suas implicações para a prática educativa na educação profissional.

Quadro 10 - Práticas de acolhimento e escuta na educação profissional

Dispositivos de apoio pedagógico – Acolhimento e escuta ativa
Favorecer espaços regulares, formais e informais, de escuta do estudante ao longo do semestre, e não apenas em momentos avaliativos.
Reconhecer e legitimar diferentes formas de comunicação, incluindo linguagem escrita, visual e mediada.
Respeitar tempos de resposta e evitar intervenções apressadas ou correções excessivas durante a fala do estudante.
Incorporar a escuta às decisões pedagógicas, demonstrando ao estudante que sua fala e percepções produzem efeitos no seu processo de formação.
Compartilhar, de forma ética, percepções relevantes com a equipe pedagógica, promovendo o trabalho coletivo.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Os dispositivos apresentados no Quadro 10 reafirmam que o acolhimento e a escuta, quando intencionalmente incorporados ao planejamento pedagógico, deixam de ser atitudes circunstanciais e passam a constituir fundamentos da prática docente. Ao prever momentos regulares de diálogo, reconhecer múltiplas formas de expressão e respeitar os diferentes tempos de elaboração, cria-se um ambiente em que o estudante se percebe legitimado em sua singularidade. Mais do que ouvir, trata-se de permitir que a palavra produza efeitos palpáveis nas decisões pedagógicas, sinalizando que sua experiência importa e orienta ajustes no percurso formativo. Nesse movimento, a partilha ética de percepções com a equipe estimula o trabalho coletivo e sustenta uma cultura institucional sensível às diferenças, na qual permanência, aprendizagem e cuidado caminham de forma integrada na educação profissional.

7.2 Questionamentos sobre a escolha profissional: entre interesses, possibilidades e inseguranças

A escolha profissional é um caminho desafiador para qualquer jovem. Envolve expectativas da família, condições de vida, experiências escolares e muitas dúvidas sobre o futuro. Para estudantes com TEA, esse processo costuma exigir ainda mais cuidado, pois nem sempre as informações sobre cursos e profissões são apresentadas de forma objetiva, realista e acessível. Pesquisas sobre transição para a vida adulta mostram que jovens com TEA se beneficiam de acompanhamentos contínuos, que os ajudem a relacionar seus interesses com possibilidades reais de formação e trabalho, reduzindo incertezas e tornando o futuro mais compreensível (Nicholas *et al.*, 2015; Wehman *et al.*, 2020).

Os dados desta pesquisa demonstram que a orientação profissional, quando ocorre, aparece de forma fragmentada e pouco sistemática, o que gera confusão e insegurança. O estudante 1 expressa essa vivência ao afirmar: *“Eu não sei direito como escolher. Às vezes quero uma coisa, mas depois fico confuso”* (Estudante 1). A fala não sinaliza apenas a indecisão comum da juventude, mas aponta para a falta de espaços estruturados que o ajudem a reconhecer habilidades, compreender melhor as opções existentes e estabelecer relações entre aquilo de que gosta e o que o mundo do trabalho exige. Estudos indicam que muitos jovens com TEA encontram dificuldades justamente na mediação entre preferências pessoais e expectativas profissionais, quando não recebem apoio explícito nesse processo (Araújo; Monteiro, 2025; Bravim, 2017).

Essa sensação também aparece em outros relatos. O estudante 2 comenta: *“Eu queria que alguém me explicasse melhor como são os cursos e as profissões. Às vezes eu não sei se vou dar conta”* (Estudante 2). A dúvida não está apenas na escolha, mas na compreensão do que cada caminho envolve. A literatura mostra que intervenções que utilizam exemplos cotidianos, experiências práticas e acompanhamento individualizado ajudam o estudante a visualizar melhor as possibilidades, e a adquirir maior segurança para decidir (Hume *et al.*, 2021).

As famílias percebem essa necessidade de tornar o processo mais próximo da realidade. A mãe do estudante 3 afirma: *“Ele precisa de alguém que mostre na prática, que faça visitas técnicas, que use exemplos. Só falar não adianta”* (Mãe do Estudante 3). Esse tipo de experiência – conhecer ambientes de trabalho, observar atividades cotidianas e participar de simulações – é apontado por diferentes estudos como fundamental para que jovens com TEA consigam construir projetos profissionais mais consistentes e menos abstratos (Nicholas *et al.*, 2015; Wehman *et al.*, 2020).

Ao longo das entrevistas, ficou evidente que, quando a orientação profissional acontece apenas em momentos pontuais ou muito teóricos, ela tende a aumentar a ansiedade em vez de ajudar. A escolha passa a ser vivida como algo repentino, desconectado do percurso escolar. Em contrapartida, pesquisas sobre transição escola-trabalho destacam que esse planejamento precisa acontecer de forma gradual, integrado ao percurso formativo, permitindo que o estudante explore interesses, desenvolva habilidades e crie expectativas mais realistas sobre o futuro (Hume *et al.*, 2021; Scott; Sedgewick, 2021). Na educação profissional, isso significa tratar a reflexão sobre o trabalho como parte do currículo e não como uma atividade eventual. Oficinas de orientação adaptadas, conversas individuais, uso de recursos visuais, rodas de diálogo sobre profissões e visitas técnicas aparecem, nos dados da pesquisa, como estratégias que tornam esse processo mais delimitado e menos angustiante. Assim, o estudante vai, pouco a pouco, organizando seus desejos, seus receios e suas possibilidades.

Outro aspecto importante é a participação das famílias. Quando escola e família conversam e constroem juntas esse percurso, o projeto de vida deixa de ser uma responsabilidade solitária do jovem. Ele passa a ser elaborado de forma compartilhada, respeitando limites, reconhecendo potencialidades e criando condições mais seguras para a transição para o mundo do trabalho, algo que a literatura também aponta como decisivo para melhores resultados na vida adulta de pessoas com TEA (Nicholas *et al.*, 2015).

As reflexões decorrentes desse eixo estão sintetizadas no Quadro 11, que reúne os principais desafios identificados na pesquisa e as mediações pedagógicas que se mostraram mais promissoras no apoio à escolha profissional de estudantes com TEA na educação profissional.

Quadro 11 - Questionamentos relacionados à escolha profissional de estudantes com TEA

Dispositivos de apoio pedagógico – Questionamentos sobre a escolha profissional
Compreender a orientação profissional como processo contínuo, distribuído ao longo do curso, e não como evento isolado.
Utilizar recursos visuais, roteiros simples e exemplos concretos para apresentação de cursos, profissões e histórias de formação.
Oferecer espaços individualizados de escuta, respeitando o ritmo do estudante em sua expressão de interesses e inseguranças.
Promover experiências práticas, como visitas técnicas, simulações e estágios supervisionados, para reduzir a abstração.
Envolver as famílias nas reflexões sobre projetos de vida, tornando mais consistente o apoio ao estudante dentro e fora da escola.
Registrar, junto ao estudante, interesses, expectativas e receios, retomando esses registros ao longo do percurso formativo.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Os questionamentos sobre a escolha profissional não devem ser tratados como dúvidas pontuais, mas como parte de um processo que acompanha o estudante ao longo de todo o curso. Quando a orientação é distribuída no tempo, abre-se espaço para que interesses, inseguranças e expectativas sejam elaborados de forma gradual, respeitando-se o ritmo de cada um.

A utilização de recursos visuais, roteiros simples e exemplos contribui para tornar mais compreensíveis as possibilidades formativas e profissionais, reduzindo a abstração que, muitas vezes, dificulta a tomada de decisão. Da mesma forma, experiências práticas, como visitas técnicas, simulações e estágios, permitem que o estudante confronte a ideia da profissão com situações reais, ampliando sua capacidade de escolha.

Ao oferecer momentos individualizados de escuta, envolver as famílias e registrar interesses e receios para retomá-los ao longo do percurso, a instituição sinaliza que o projeto de vida é construído em diálogo. Nesse movimento, a escolha profissional deixa de ser um ponto de chegada e passa a ser um caminho acompanhado, estruturado por mediações contínuas.

7.3 Organização do currículo funcional: flexibilidade, sentido e permanência

Os dados da pesquisa indicam que a organização curricular ocupa um lugar importante nas experiências de inclusão escolar, não como um conjunto fixo de conteúdos a serem cumpridos, mas como um campo de decisões pedagógicas que pode ampliar ou restringir a permanência e a aprendizagem dos estudantes com TEA. A rigidez curricular foi apontada, de forma recorrente por docentes e familiares, como uma das principais barreiras no cotidiano da educação profissional.

Alguns estudos apontam que currículos pouco flexíveis tendem a dificultar o engajamento de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, enquanto propostas que admitem variações de percurso favorecem a participação e a continuidade escolar (Florian; Black-Hawkins, 2011; Lopes; Pociano, 2021; Santos, 2024; Scott; Sedgewick, 2021; Vieira, 2019). Entre os professores, surge uma tensão constante entre a necessidade de flexibilizar e o receio de comprometer a formação técnica. Um docente da área técnica expressa essa dúvida ao afirmar: “*Fico na dúvida: será que estou facilitando demais? Será que ele vai sair preparado para o mercado?*” (Docente da área técnica). Sua fala sinaliza um dilema ético-pedagógico frequente: a flexibilização ainda é percebida, em muitos contextos, como sinônimo de redução de exigência, e não como estratégia de acesso, participação, aprendizagem e permanência.

A literatura tem problematizado essa compreensão, mostrando que adaptar não significa empobrecer o currículo, mas reorganizar formas de ensinar e avaliar para que diferentes estudantes possam demonstrar competências de modos variados (Florian; Black-Hawkins, 2011; Malta *et al.*, 2025). Desse modo, observa-se que currículos excessivamente rígidos tendem a produzir exclusão silenciosa, especialmente quando desconsideram modos diversos de aprender e de revelar competências.

A perspectiva do currículo funcional, que vem sendo cada vez mais discutida na educação especial, propõe deslocar o foco do cumprimento formal de conteúdo para a construção de aprendizagens significativas, articuladas à vida cotidiana e ao mundo do trabalho (Cabral, 2021; Maciel; Guimarães, 2024; Pletsch, 2014). Essa compreensão aparece no relato de um professor de matemática: “*Se você quer realizar a igualdade, tem que observar as condições de cada um. O currículo não pode ser engessado, senão exclui sem per-*

ceber” (Docente de Matemática). O relato do docente aponta que a equidade curricular não se produz pela padronização, mas pela capacidade de ajustar objetivos, linguagens e estratégias às condições reais dos estudantes.

Outro docente, da área de linguagens e programação, reforça essa tensão ao afirmar: *“Eu sei que preciso adaptar, mas até que ponto? Fico sem saber se a flexibilização não vai atrapalhar o estudante depois, quando ele for para o mercado de trabalho”* (Docente da área de linguagens e programação). Essa preocupação demonstra a necessidade de superar a dicotomia entre adaptação e qualidade. Evidências sobre a transição para a vida adulta mostram que currículos que articulam formação técnica e habilidades funcionais, como planejamento, resolução de problemas e comunicação, podem contribuir de forma significativa para melhores resultados na inserção profissional de jovens com TEA (Hume *et al.*, 2021; Maciel; Guimarães, 2024; Wehman *et al.*, 2020).

Um currículo funcional, nesse contexto, combina conteúdos técnicos com o desenvolvimento de competências de vida prática, como organização de rotinas, gestão do tempo, resolução de problemas, comunicação funcional, colaboração e autonomia (Lopes; Pociano, 2021; Vieira, 2019). Essas habilidades são reconhecidas pela literatura como fundamentais tanto para o desempenho no trabalho quanto para a adaptação a contextos sociais mais amplos, especialmente durante o período de transição escola-trabalho (Hume *et al.*, 2021; Scott; Sedgewick, 2021).

O discurso dos docentes indica que pequenas mudanças no desenho curricular produzem efeitos significativos na participação e na permanência dos estudantes. Uma professora de língua estrangeira reflete: *“A gente fica na dúvida do que pode adaptar sem comprometer a formação. Mas se o estudante não conseguir permanecer, de que adianta ter o currículo ideal no papel?”* (Docente de língua estrangeira). Esse trecho desloca o debate do currículo como documento para o currículo como experiência vivida, construída na relação entre estudante, professor e contexto institucional.

Nesse sentido, a flexibilização de prazos, a segmentação de tarefas complexas em etapas menores, a diversificação dos instrumentos de avaliação e o uso de suportes visuais ou tecnológicos aparecem, nos dados da pesquisa, como estratégias que favorecem a autonomia e reduzem a sobrecarga cognitiva e emocional. Tais práticas estão alinhadas a estudos que sugerem que ajustes pedagógicos estruturados contribuem para um maior engajamento acadêmico e um melhor desempenho de estudantes com TEA, permitindo que estes demonstrem o que sabem por diferentes vias, sem serem penalizados por dificuldades que não dizem respeito ao domínio do conteúdo (Hume *et al.*, 2021; Malta *et al.*, 2025).

A organização de um currículo funcional, portanto, não implica abrir mão dos objetivos formativos da educação profissional, mas repensar os caminhos para alcançá-los. Trata-se de construir um currículo que re-

conheça a diversidade como dado constitutivo da escola e que tome a vida cotidiana e o mundo do trabalho como referências concretas de formação. As principais aprendizagens desse eixo estão sistematizadas no Quadro 12, que reúne os desafios curriculares identificados na pesquisa e as estratégias que se mostraram mais potentes para a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional.

Quadro 12 - Desafios curriculares e organização do currículo funcional na educação profissional

Dispositivo de Apoio Pedagógico – Organização do currículo funcional
Compreender a flexibilização curricular como estratégia de acesso e permanência, e não como redução de exigência.
Ajustar prazos, linguagens e instrumentos de avaliação, preservando os objetivos formativos relevantes do curso.
Fragmentar tarefas complexas em etapas menores, favorecendo a organização e a previsibilidade.
Diversificar formas de avaliação, incluindo produções práticas, avaliações orais, registros visuais e recursos digitais.
Integrar ao currículo conteúdos funcionais relacionados à autonomia, habilidades sociais e organização da vida adulta.
Utilizar tecnologias assistivas e materiais adaptados como mediadores da aprendizagem, e não como recursos excepcionais.
Registrar e discutir coletivamente, entre docentes e equipe pedagógica, os efeitos das adaptações realizadas.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Os dispositivos reunidos no Quadro 12 apontam que os desafios curriculares, na educação profissional, exigem uma compreensão ampliada do que significa flexibilizar. Flexibilizar não é reduzir expectativas, mas criar condições reais de acesso, participação e permanência. Quando a instituição assume essa perspectiva, desloca-se da lógica da concessão para a lógica do direito, preservando os objetivos formativos centrais do curso e, ao mesmo tempo, ajustando caminhos para que todos possam alcançá-los.

A organização de um currículo funcional implica revisar prazos, linguagens e instrumentos avaliativos, de modo que as exigências acadêmicas não se confundam com barreiras desnecessárias. Fragmentar tarefas complexas em etapas menores, por exemplo, não simplifica o conteúdo, mas oferece previsibilidade e estrutura, favorecendo o planejamento e a autorregulação do estudante. Essa organização mais objetiva do percurso contribui para reduzir a ansiedade, ampliar a compreensão das etapas do trabalho e possibilitar o desenvolvimento da sensação de competência.

A diversificação das formas de avaliação também se apresenta como um importante elemento. Ao incluir produções práticas, avaliações orais, registros visuais e recursos digitais, o currículo reconhece que a aprendizagem pode se expressar de múltiplas maneiras. Esse movimento amplia as possibilidades de demonstração de conhecimento, valoriza diferentes perfis cognitivos e aproxima a formação das demandas presentes no mundo do trabalho. Integrar conteúdos funcionais relacionados à autonomia, às habilidades sociais e à organização da vida adulta reforça a dimensão formativa da educação profissional para além da técnica. Trata-se de articular saberes específicos da área com competências que sustentam a inserção social e laboral, favorecendo percursos mais estáveis e independentes.

O uso de tecnologias assistivas e materiais adaptados, quando compreendido como mediação pedagógica e não como recurso excepcional, contribui para naturalizar apoios e implementar práticas inclusivas. Por fim, o registro e a discussão coletiva das adaptações realizadas possibilitam o trabalho em equipe, permitindo avaliar efeitos, ajustar estratégias e construir, de forma compartilhada, respostas mais consistentes aos desafios curriculares.

7.4 Vínculo professor-estudante: confiança, permanência e engajamento

O vínculo estabelecido entre professores e estudantes ocupa um lugar importante na experiência de inclusão na educação profissional. Mais do que uma dimensão afetiva dissociada do ensino, esse vínculo se configura como condição pedagógica que sustenta a aprendizagem, reduz a ansiedade e favorece a permanência dos estudantes com TEA nos cursos técnicos de nível médio, especialmente quando associado a práticas docentes responsivas e previsíveis (Hume *et al.*, 2021; Ferreira; Elias, 2022). Pesquisas têm sinalizado que relações educativas marcadas por apoio, disponibilidade e reconhecimento do estudante estão associadas ao aumento do engajamento escolar e à continuidade dos estudos (Oliveira *et al.*, 2021; Quin, 2017).

Entre os relatos, a confiança aparece como ponto de partida para qualquer processo educativo significativo. Uma docente da área de química sintetiza essa compreensão ao afirmar: “*Primeiro ele precisa confiar em mim. Só depois consigo ensinar de verdade*” (Docente de Química). A fala indica que, para muitos estudantes com TEA, a aprendizagem não se inicia pelo conteúdo, mas pela segurança mediada pelas interações construída com o professor, aspecto identificado como necessário para a participação acadêmica de estudantes com TEA em contextos escolares (Barbosa, 2018; Cage; Di Monaco; Newell, 2018).

Do ponto de vista teórico, essa evidência reforça que as relações interpessoais ocupam um lugar decisivo nos processos de desenvolvimento e

aprendizagem, repercutindo tanto na dimensão emocional quanto no percurso acadêmico dos estudantes (Zee; Koomen, 2016). Quando o vínculo entre professor e estudante é construído com base na confiança, na escuta e em expectativas positivas, ele passa a exercer uma função organizadora da experiência escolar: favorece a regulação das emoções, sustenta a autorregulação do comportamento e amplia a disposição para participar das atividades propostas. Estudos como os de Saxer *et al.* (2024) indicam que estudantes que percebem essa qualidade na relação com seus professores tendem a se envolver mais nas tarefas, persistir diante das dificuldades e se afastar menos das demandas escolares.

A afetividade, conforme apontam os participantes da pesquisa, não se expressa em gestos grandiosos, mas em práticas consistentes e cotidianas. Um docente da área de informática sintetiza essa postura ao afirmar: *“A inclusão começa quando paramos de esperar o aluno ideal e passamos a construir estratégias para os alunos reais”* (Docente de Informática). Essa perspectiva dialoga com concepções inclusivas, que deslocam o foco da “adequação do estudante” para a construção de ambientes pedagogicamente acessíveis, nos quais o vínculo é construído nas interações diárias (Goodall, 2020). Outro professor da área de educação física reforça essa dimensão relacional da docência ao destacar: *“Não tenho todas as respostas, mas tenho disposição para aprender junto com o estudante. Isso já muda tudo”* (Docente de Educação Física). A literatura aponta que essa postura colaborativa fortalece vínculos pedagógicos e favorece o engajamento emocional dos estudantes, criando condições para percursos acadêmicos mais funcionais mesmo diante de desafios (Zee; Koomen, 2016).

Os estudantes também reconhecem o impacto direto desse vínculo sobre sua motivação e autoestima. O estudante 2 relata: *“Quando o professor acredita em mim, eu tento mais, quero mostrar que consigo”* (Estudante 2). O reconhecimento da capacidade do estudante funciona como um importante reforçador social, ampliando sua persistência diante das dificuldades. Essa compreensão dialoga com a análise do comportamento, que destaca o papel das contingências sociais na manutenção de repertórios adaptativos (Alves Guimarães *et al.*, 2025; Korpershoek *et al.*, 2020; Quin, 2017; Skinner, 1968). As famílias, por sua vez, destacaram que professores disponíveis ao diálogo e atentos às especificidades dos estudantes contribuem para reduzir o medo, a evasão e o sofrimento emocional acumulado ao longo do percurso escolar. Esse movimento amplia o sentimento de pertencimento, variável reconhecida como preditora tanto de bem-estar quanto de permanência escolar (Korpershoek *et al.*, 2020; Quin, 2017; Schmidt *et al.*, 2016).

Os dados indicam ainda que ambientes previsíveis, com rotinas bem definidas, instruções organizadas e *feedbacks* consistentes, auxiliam na construção desse vínculo e ampliam a autonomia do estudante (Barbosa,

2018; Hume *et al.*, 2021). A previsibilidade reduz a ansiedade e cria condições para que o estudante se arrisque mais, experimente, erre e aprenda, transformando a sala de aula em um espaço de confiança, no qual o erro deixa de ser punição e passa a ser compreendido como parte do processo formativo, estando essa condição associada a melhores indicadores de participação e aprendizagem (Lacroix *et al.*, 2025).

Assim, o vínculo professor-estudante deixa de ser compreendido como elemento acessório e passa a ser entendido como dimensão estruturante da prática pedagógica sustentada pelo engajamento, que viabiliza a permanência e ressignifica a experiência escolar como possibilidade de desenvolvimento (Roorda, 2011). As reflexões desse eixo estão sintetizadas no Quadro 13, que reúne os elementos relacionais identificados na pesquisa como importantes para o vínculo pedagógico na educação profissional inclusiva.

Quadro 13 - Vínculo professor-estudante como elemento mediador no processo formativo

Dispositivo de Apoio Pedagógico – vínculo professor-estudante
Construir relações pedagógicas baseadas em confiança, empatia e respeito, reconhecendo o estudante em sua singularidade.
Manter postura de abertura ao diálogo, demonstrando disponibilidade para ouvir e ajustar práticas.
Reconhecer conquistas individuais, mesmo que pequenas, valorizando os avanços ao longo do percurso.
Criar rotinas previsíveis e ambientes seguros, que reduzam a ansiedade e favoreçam a participação.
Utilizar <i>feedbacks</i> positivos e orientadores, evitando práticas punitivas ou exposições desnecessárias.
Assumir a docência como um trabalho mediado pelas relações, em que professor e estudante aprendam juntos ao longo do processo.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

As informações apresentadas no Quadro 13 trazem reflexões importantes, dentre elas, que o vínculo professor-estudante constitui um dos elementos mais decisivos no processo formativo, especialmente na educação profissional, na qual as exigências técnicas e práticas podem intensificar inseguranças e desafios. Deste modo, construir relações baseadas em confiança, empatia e respeito implica reconhecer o estudante em sua singularidade, compreendendo que cada percurso é influenciado por experiências, ritmos e modos próprios de aprender. Não se trata apenas de estabelecer proximidade afetiva, mas de sustentar uma postura que legitime o estudante como sujeito ativo de seu percurso.

A abertura ao diálogo, acompanhada da disponibilidade para escutar e ajustar práticas, transforma a relação pedagógica em espaço de construção compartilhada. Quando o estudante percebe que sua opinião é considerada e pode produzir mudanças, isso amplia o sentimento de vínculo com o grupo e de responsabilidade pelo próprio processo. Esse movimento é particularmente significativo para estudantes que, ao longo da escolarização, podem ter vivenciado experiências de incompreensão ou invisibilidade.

O reconhecimento das conquistas individuais, mesmo quando discretas, contribui para o desenvolvimento da autoestima acadêmica e da motivação. Valorizar avanços graduais sinaliza que o percurso é tão importante quanto o resultado final, e que o esforço empregado é percebido e respeitado. Paralelamente, a criação de rotinas previsíveis e de ambientes seguros reduz a ansiedade e amplia as condições de participação, favorecendo a organização interna e a confiança necessária para enfrentar novos desafios.

A utilização de *feedbacks* positivos e orientadores, em lugar de práticas punitivas ou exposições desnecessárias, reforça uma cultura pedagógica com foco no desenvolvimento. O erro deixa de ser compreendido como falha pessoal e passa a ser interpretado como etapa do aprendizado, orientando ajustes e novos ensaios. Nesse contexto, a docência se expressa como prática mediada pelas interações, na qual professor e estudante aprendem juntos, reelaborando estratégias, expectativas e significados ao longo do percurso formativo.

7.5 Formação continuada e trabalho em equipe: corresponsabilidade, aprendizagem profissional e sustentabilidade da inclusão

A formação continuada e o trabalho em equipe são condições que orientam a inclusão de estudantes com TEA na educação profissional. Diferentemente de ações pontuais ou iniciativas individuais, os relatos obtidos ao longo da pesquisa indicaram que a inclusão escolar ocorre quando existe investimento institucional em processos formativos contínuos e em dinâmicas colaborativas de planejamento e reflexão. Nesse âmbito, a formação docente aparece nos discursos não como expectativa difusa, mas como necessidade diante das necessidades educacionais, relacionada ao cotidiano da sala de aula e às situações complexas que envolvem o ensino de estudantes com TEA. Uma docente sintetiza essa percepção ao afirmar: *“Eu entendo que tudo muda quando a gente para de esperar que o estudante se encaixe num modelo e começa a ajustar o ensino para quem está, de fato, na sala todos os dias”* (Docente de Língua Portuguesa). Esse relato demonstra que a formação não se limita à aquisição de informações sobre o autismo, mas envolve uma mudança na forma de compreender o ensino, o currículo e o próprio papel docente.

Do ponto de vista teórico, essa compreensão dialoga com estudos que concebem a formação continuada como processo situado, articulado às práticas e aos contextos cotidianos de atuação profissional (Costa *et al.*, 2025). Na perspectiva da educação especial, formar professores implica criar condições para que eles compreendam a diversidade como constitutiva do processo educativo e desenvolvam repertórios pedagógicos flexíveis, sensíveis às especificidades dos estudantes (Ferreira; Azevedo, 2020).

Um dos pontos mais recorrentes nas entrevistas foi a crítica à realização de cursos rápidos, desarticulados da prática e pouco conectados às demandas cotidianas da escola. Um docente de Física expressa essa insatisfação: *“O que a gente precisa não é só de curso rápido, mas de momentos de estudo e troca de experiências. Sozinho, cada professor fica perdido”* (Docente de Física). O posicionamento desse docente expõe a sensação de isolamento profissional vivenciada por muitos professores e aponta para a necessidade de espaços formativos coletivos, nos quais o conhecimento seja construído de forma compartilhada.

Para Vilaronga e Mendes (2014), essa percepção indica que formações baseadas na colaboração, na análise de casos e na reflexão sobre a prática tendem a produzir impactos mais duradouros do que modelos transmissivos e fragmentados. No contexto da inclusão de estudantes com TEA, a articulação entre teoria e prática se torna ainda mais relevante, uma vez que as demandas pedagógicas são dinâmicas e exigem ajustes contínuos. Além da formação individual, o trabalho em equipe aparece como um elemento importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas. De forma geral, os dados indicam que a inclusão não pode ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva do professor da disciplina.

Os relatos coletados na pesquisa indicam que, quando essa articulação não ocorre, o professor tende a assumir sozinho demandas que extrapolam sua função, o que intensifica a sobrecarga emocional e profissional. Por outro lado, experiências de planejamento coletivo e de troca entre pares foram descritas como potentes, tanto para qualificar as práticas quanto para reduzir o sentimento de isolamento. Um docente relata: *“Quando a gente consegue sentar junto, pensar estratégias e dividir responsabilidades, tudo fica mais possível”* (Docente de informática).

Sob a ótica ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Barreto (2016) e por Vasconcelos (2022), a aprendizagem e o processo formativo do estudante são influenciados por múltiplos sistemas interconectados. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas e adequadas às especificidades observadas em sala de aula dependem da articulação entre esses diferentes níveis, o que reforça a importância do trabalho colaborativo e da comunicação entre os atores envolvidos no processo educativo.

Este estudo também demonstrou que a valorização das experiências docentes constitui um importante elemento da formação continuada. Muitos professores relatam desenvolver estratégias consistentes no cotidiano, a partir da observação atenta dos estudantes e da experimentação pedagógica. No entanto, essas práticas frequentemente permanecem invisíveis ou restritas ao âmbito individual. Espaços institucionais de socialização dessas experiências contribuem para a construção de saberes coletivos e para a valorização da identidade profissional docente (Bezerra; Pantoni, 2022).

As principais reflexões analisadas por meio das entrevistas com os docentes estão sistematizadas no Quadro 14, que sintetiza os principais desafios, estratégias e condições institucionais relacionadas à formação continuada e ao trabalho em equipe presentes no Instituto Federal.

Quadro 14 - Desafios, estratégias e condições institucionais associadas à formação continuada

Dispositivo de Apoio Pedagógico – Formação continuada e trabalho em equipe
Instituir políticas de formação continuada permanentes, com foco em inclusão e TEA, articulando fundamentos teóricos e situações práticas do cotidiano escolar.
Priorizar modelos formativos colaborativos, como grupos de estudo, oficinas práticas e análise coletiva de casos.
Garantir espaços institucionais regulares para planejamento pedagógico conjunto, envolvendo professores, profissionais de apoio e equipe pedagógica.
Valorizar e socializar práticas docentes que obtiveram êxito, reconhecendo o conhecimento produzido no cotidiano da escola.
Distribuir responsabilidades de forma compartilhada, evitando a centralização das demandas inclusivas em um único profissional.
Assegurar o envolvimento da gestão escolar na promoção do trabalho colaborativo, garantindo tempo, recursos e reconhecimento institucional.
Ampliar a articulação com as famílias, compreendendo-as como parceiras no processo educativo.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

Os elementos apresentados no Quadro 14 sugerem que a formação continuada não pode ser compreendida como iniciativa isolada, mas como parte que compõe a cultura institucional. Quando a escola assume o compromisso de investir, de forma permanente, em estudos sobre inclusão e TEA, articulando teoria e situações do cotidiano, ela cria condições para que o professor se sinta mais seguro diante dos desafios que surgem na prática. A formação, nesse sentido, deixa de ser um acúmulo de informações e passa a ser um espaço de reflexão crítica e amadurecimento profissional.

Já as experiências formativas colaborativas, como grupos de estudo, oficinas e discussões de casos, possibilitam a construção de respostas mais consistentes e contextualizadas. Ao compartilhar dúvidas, estratégias e aprendizados, os profissionais rompem o isolamento e ampliam o sentimento de corresponsabilidade. Nesse âmbito, o planejamento pedagógico conjunto, realizado de maneira sistemática, pode contribuir para alinhar expectativas, integrar apoios e tornar as ações mais coerentes. Assim, valorizar as práticas que têm produzido bons resultados no cotidiano escolar também se faz necessário.

Ao reconhecer o saber construído na experiência, a instituição legitima o professor como produtor de conhecimento e estimula a circulação de estratégias que podem beneficiar outros estudantes. Do mesmo modo, distribuir responsabilidades de forma compartilhada evita a sobrecarga de um único profissional e reafirma que a inclusão é um compromisso de todos. Por essa razão, para que essas iniciativas se sustentem, o envolvimento da gestão é decisivo. Garantir tempo para encontros, oferecer recursos adequados e reconhecer o trabalho colaborativo como parte da rotina institucional são medidas que dão concretude às intenções. Outro ponto que deve ser considerado é a articulação com as famílias, o que, por sua vez, amplia o diálogo e o engajamento da rede de apoio com o estudante, tornando o processo formativo mais integrado. Assim, a formação continuada se estrutura como fluxo contínuo, enraizado na prática e sustentado pela cooperação.

7.6 Políticas institucionais, permanência escolar e transição para o mundo do trabalho

A inclusão de estudantes com TEA na educação profissional não se sustenta apenas na iniciativa individual de professores ou em práticas pedagógicas pontuais. Ela exige um compromisso institucional contínuo, capaz de organizar, orientar e dar sentido às ações pedagógicas ao longo do percurso formativo. Quando esse compromisso não se traduz em políticas articuladas com a prática, a inclusão tende a ocorrer de forma fragmentada, dependente de esforços isolados, ainda que bem-intencionados.

Nas narrativas docentes, não há a busca por culpados, mas a expressão de um sentimento recorrente de incerteza e solidão institucional. Um professor da área de exatas que também já ocupou cargo na gestão sintetizou essa percepção ao comentar: *“A gente tenta acertar, vai ajustando no caminho, mas muitas vezes sente falta de algo que nos diga: é por aqui”* (Docente da área de exatas). O relato explicita mais uma demanda por orientação e respaldo do que uma crítica direta à instituição, evidenciando a necessidade de diretrizes construídas coletivamente. Do ponto de vista teórico, essa constatação dialoga com a compreensão da inclusão como um processo sistêmico, que de-

pende de políticas educacionais e institucionais que possam sustentar práticas pedagógicas adequadas e adaptadas ao perfil dos estudantes (Bezerra; Pantoni, 2022; Maciel; Guimarães, 2024; Teixeira *et al.*, 2017). Na educação profissional, essas políticas precisam ir além do acesso formal e considerar a permanência e a preparação para a vida adulta e para o trabalho.

A permanência escolar apareceu nas entrevistas como uma preocupação tensionada por múltiplos fatores. Professores relataram que muitos estudantes com TEA ingressam nos cursos motivados, mas encontram dificuldades ao longo do percurso, especialmente quando não há apoios ao longo desse processo. Um docente da área técnica compartilhou: *“Eles entram cheios de expectativa, mas se não tiver alguém acompanhando mais de perto, vão se afastando, às vezes sem a gente perceber”* (Docente da área técnica). Esse trecho desloca o foco da dificuldade do estudante para a necessidade de um acompanhamento institucional atento. Essa percepção encontra respaldo em estudos que apontam a permanência como resultado das condições oferecidas pela instituição, incluindo apoio pedagógico, previsibilidade, flexibilidade e relações de confiança (Brasil, 2015; Cabral, 2021). A evasão, nesse sentido, não pode ser compreendida como falha individual, mas como sinal de que algo no percurso formativo precisa ser revisto.

Outro aspecto recorrente nos relatos diz respeito à transição para o mundo do trabalho. Professores, familiares e profissionais de apoio reconhecem avanços na formação técnica, mas apontam fragilidades quando o estudante precisa sair do espaço protegido da escola e se inserir em contextos laborais mais exigentes. Um docente de informática comentou: *“A gente se preocupa em preparar bem aqui dentro, mas quando chega a hora do estágio, percebe que o estudante precisa de mais apoio, e a escola não consegue oferecer isso sozinha”* (Docente de Informática). O trecho destacado aponta a complexidade dessa etapa e a necessidade de articulação para além dos muros da instituição.

A literatura sobre educação profissional reforça que a transição escola-trabalho deve ser planejada de forma gradual e mediada, especialmente para estudantes com TEA, considerando aspectos técnicos, sociais e emocionais (Elster; Parsi, 2020; O’Neill; Cumming, 2018). Quando a instituição assume esse planejamento de forma intencional, cria-se um cenário mais favorável tanto para o estudante quanto para os contextos de acolhimento profissional.

Algumas experiências relatadas nas entrevistas mostram que soluções são possíveis quando há um maior envolvimento institucional. Um dos professores responsáveis pela área de estágio destacou: *“Quando a escola conversa com a empresa, explica, acompanha, tudo fica menos tenso. O estudante se sente mais seguro, e a empresa também entende melhor como apoiar, mas ainda não conseguimos esse suporte para os estudantes com TEA”* (Docente

responsável pela área de estágio). O trecho analisado aponta para caminhos viáveis, baseados no diálogo e na corresponsabilidade, e não na exigência de adaptação unilateral do estudante.

As análises desses trechos das entrevistas indicam, portanto, que políticas e regulamentações institucionais precisam ser construídas com foco na permanência e na transição para o trabalho, compreendendo esses processos como etapas contínuas e interdependentes. Essas aprendizagens estão sistematizadas no Quadro 15, que sintetiza fragilidades identificadas e estratégias institucionais possíveis, a partir das vozes dos participantes e do diálogo com a literatura.

Quadro 15 - Políticas institucionais, permanência e transição profissional de estudantes com TEA

Dispositivo de Apoio Pedagógico – Políticas institucionais, permanência e transição profissional
Construir políticas institucionais de inclusão de forma participativa, envolvendo docentes, gestores, profissionais de apoio e famílias.
Definir fluxos bem delineados de acompanhamento dos estudantes com TEA, desde o ingresso até a conclusão do curso.
Criar espaços institucionais de escuta e monitoramento da permanência escolar, atentos aos sinais de sobrecarga ou afastamento.
Planejar a transição para o mundo do trabalho como parte do currículo, e não como etapa isolada.
Estabelecer diálogo contínuo com empresas e instituições parceiras, promovendo sensibilização e alinhamento de expectativas.
Garantir acompanhamento institucional nos momentos iniciais de estágio ou inserção profissional.
Valorizar soluções construídas coletivamente, reconhecendo dificuldades, habilidades e potencialidades de todos os envolvidos.

Fonte: derivado dos dados da pesquisa.

As informações apresentadas no Quadro 15 refletem que a permanência e a transição profissional de estudantes com TEA exigem um compromisso institucional contínuo e compartilhado. Quando a inclusão é estabelecida de forma participativa, com envolvimento de docentes, gestores, profissionais de apoio e famílias, cria-se uma rede de apoio mais consistente ao longo do percurso formativo.

Estabelecer fluxos objetivos de acompanhamento, desde o ingresso até a conclusão do curso, permite intervenções mais cuidadosas diante de sinais de sobrecarga ou desengajamento. Do mesmo modo, inserir a preparação para o mundo do trabalho no próprio currículo, e não como etapa

isolada, possibilita uma transição mais segura. O diálogo com empresas parceiras e o acompanhamento nos primeiros momentos de estágio promovem a confiança do estudante e alinham expectativas, desenvolvendo percursos profissionais mais estáveis e possíveis.

Ao finalizar este capítulo, fica a sensação de que refletir sobre a inclusão na educação profissional é, sobretudo, falar de relações; falar de encontros entre professores e estudantes, expectativas e possibilidades, limites e potencialidades, que, muitas vezes, só se revelam quando há espaço seguro para sua existência. Ao longo destas páginas, refletimos sobre práticas, dispositivos e políticas, mas, no fundo, tratamos de algo mais profundo: a responsabilidade ética de sustentar percursos.

A permanência de estudantes com TEA não depende apenas de adaptações pontuais, mas de uma cultura institucional que acolhe, escuta, ajusta e acompanha; ela depende de vínculos que ofereçam segurança, de currículos que se organizem sem abrir mão da qualidade, de orientações profissionais que respeitem o tempo de amadurecimento, e de equipes que compartilhem responsabilidades e aprendam juntas.

Formar para o trabalho é também cuidar da construção de identidade, autonomia e confiança. Quando a escola assume esse compromisso de maneira coletiva, ela amplia horizontes e transforma percursos que poderiam ser marcados pela exclusão em histórias de continuidade e vínculo social. Talvez seja esse o maior desafio, e também a maior potência, da educação profissional: o reconhecimento de que cada estudante carrega um projeto de vida em construção e que cabe à comunidade escolar ajudar a torná-lo possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final deste livro não significa encerrar uma discussão, mas abrir um espaço de pausa e reflexão. Ao longo das páginas, o que se buscou não foi apresentar modelos prontos ou respostas definitivas, e sim acompanhar percursos, escutar experiências e tornar visíveis os encontros, os impasses e as possibilidades que incidem sobre a educação profissional de estudantes com TEA. Escrever este livro foi também um exercício de escuta das experiências dos estudantes, das inquietações dos professores, das angústias e esperanças das famílias e dos profissionais de apoio.

As histórias, relatos e análises aqui reunidas mostram que a inclusão não acontece de forma linear. Ela se desenvolve em meio a tentativas, ajustes, dúvidas e aprendizados compartilhados. Em muitos momentos, o que faz a diferença não é uma estratégia sofisticada, mas a disposição para observar com mais cuidado, flexibilizar quando necessário, explicar de outro modo, sustentar o vínculo e acreditar que o desenvolvimento é possível quando há adequação no apoio.

A educação profissional aparece, neste percurso, como um espaço potente e, ao mesmo tempo, desafiador. Potente porque pode ampliar horizontes, favorecer autonomia e auxiliar na construção de projetos de vida; desafiador porque exige da escola mais do que a transmissão de conteúdos técnicos: pede escuta, planejamento, trabalho coletivo e compromisso institucional com percursos diversos. Os estudantes com TEA, longe de serem exceções, expõem com objetividade aquilo que a escola muitas vezes reluta em reconhecer: que ninguém aprende do mesmo jeito, no mesmo tempo e sob as mesmas condições.

Este livro não busca apontar culpados, mas provocar uma mudança de perspectiva. Convida educadores, gestores e profissionais a observarem suas práticas com curiosidade e abertura, reconhecendo os limites sem perder de vista as possibilidades. Incluir, como mostram as experiências aqui narradas, é um processo interacional que acontece quando alguém se dispõe a caminhar junto, a explicar de novo, a adaptar, a sustentar expectativas realistas e a construir, pouco a pouco, um ambiente em que as rotinas sejam objetivas e as relações sejam cuidadosas, de modo que cada estudante se sinta, de fato, visto e respeitado.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587?scroll=top&needAccess=true#abstract>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ALVES GUIMARÃES, Áurea; SEGALA, Fernanda; MELLO BALSAMO, Gisiê; LISBÔA MEZZOMO, Carolina. Transtorno do espectro autista em adolescentes: repercussões do diagnóstico tardio. **Educação**, v. 48, n. 1, e47560, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.47560>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/47560>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ANDERSON, Kristy A; SOSNOWY, Collette; KUO, Alice A, SHATTUCK Paul T. Transition of individuals with autism to adulthood: a review of qualitative studies. **Pediatrics**, Burlington, v. 141, p. 318-327, 2015 (Suppl 4):S318-S327. doi: 10.1542/peds.2016-4300I. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29610413/> Acesso em: 18 mar. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARANTES, Otávio Vinícius; COSTA, Emerson de Sousa. Desafios e possibilidades para a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica. **EPT em Revista: Educação Profissional e Tecnológica**, v. 8, p. 5–19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v8iEspecial.3142>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3142/1326>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ARAÚJO, Adriana Silvino de; DOURADO, Jackson Luis Galdino. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a empregabilidade: entre a formação e a inclusão. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 291-306, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15378>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15378>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ARAUJO, Ana Paula de Oliveira Fernandes; MONTEIRO, Marcia Cristina Lauria de Moraes. Revisão sistemática da literatura: adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 31, e0062, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0062>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CDwCd7nZX64CpPPFjSgTqGj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2026.

AYDOS, Valéria. Agência e Subjetivação na Gestão de Pessoas com Deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, julho/dezembro 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/k4TvVwkTFm9PmjcmMLDgmLR/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>. Acesso em: 02 fev. 2026.

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.3492>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/3492>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248>. Acesso em: 02 fev. 2026.

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

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-296, maio/agosto 2016. DOI: <https://doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000200003. Acesso em: 02 fev. 2026.

BEZERRA, Marli Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e182622, janeiro/dezembro 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1826>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BOTEMA-BEUTEL, Kristen; KAPP, Steven K.; LESTER, Jessica Nina; SASSON, Noah J.; HAND, Brittany N.. Avoiding ableist language: suggestions for autism researchers. **Autism in Adulthood**, v. 3, n. 1, p. 18-29, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1089/aut.2020.0014>. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRANCO, Maria Luísa. A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 475-489, abril/junho 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6sH4YmSXMrbZB46sQnM3cdR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRAVIM, Rafael Teixeira. Contratação e retenção de profissionais com TEA: fatores contributivos e restritivos de sua incorporação às ações estratégicas de responsabilidade social corporativa. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fucape Business School. Vitória, 2017. Disponível em: <https://share.google/BimKZZh17Rx8zteTS>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Índice de funcionalidade brasileiro modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 45, n. 133, e00237, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223543>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CAGE, Eilidh; DI MONACO, Jessica; NEWELL, Victoria. Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 2, p. 473-484, fevereiro 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3342-7>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5807490/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKsG/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CARVALHO, Mirian Carla Lima *et al.* Inserção de Pessoas com Autismo no Mercado de Trabalho: Revisão Integrativa. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 23, n. 2, p. 2479-2486, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/rpot/2023.2.23838>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v23n2/1984-6657-rpot-23-2-2479.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

CARVALHO, Marcelo Augusto Moreira de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de escolas de aprendizes artífices (1909 a 1930)**. 2017. Tese (História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/publico/2017_MarceloAugustoMonteiroCarvalho_VOrig.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

CIAVATTA, Maria.; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 13 jan. 2026.

COSTA, Adriana Aparecida Rodrigues da *et al.* A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica e sua formação para o mundo do trabalho. **REIN! – Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 200-216, 2025. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/4160. Acesso em: 02 fev. 2026.

COSTA, Bruna Santos; NAKANDAKARE, Eduardo Bento; PAULINO, Eduardo. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. **Refas: Revista Fatec Zona Sul**, v. 4, n. 4, junho, 2018. Disponível em: <https://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/190> Acesso em: 02 fev. 2026.

CRUZ, Neila Aparecida da *et al.* Educação inclusiva: princípios e práticas para uma escola para todos. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2690-2702, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n2-134>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/833>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; PESSOA, Regina Ribeiro. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 15, n. 2, p. 206-226, 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 02 fev. 2026.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEN HOUTING, Jacqueline.; HIGGINS, J Julianne; ISAACS, Kathy; MAHONY, Joanne.; PELLICANO, Elizabeth. From ivory tower to inclusion: Stakeholders' experiences of community engagement in

Australian autism research. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 876990, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.876990/full>. Acesso em: 05 fev. 2026.

DÍAZ-LAUZURICA, Belkis; MORENO-SALINAS, David. Active Learning Methodologies for Increasing the Interest and Engagement in Computer Science Subjects in Vocational Education and Training. **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 8, art. 1017, agosto 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15081017>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/1017>. Acesso em: 09 dez. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELSTER, Nanette; PARSI, Kayhan. Transitioning from adolescence to adulthood with Autism Spectrum Disorder: an overview of planning and legal issues. **Psychiatric Clinics of North America**, v. 43, n. 4, p. 723-733, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2020.08.008>. Disponível em: <https://bioethics.pitt.edu/sites/default/files/Elster%20-%20Transitioning%20from%20Adolescence%20to%20Adulthood.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2026.

ENGEL, George L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. **Science**, v. 196, n. 4286, p. 129-36, 1977. Disponível em: <https://www.urmc.rochester.edu/MediaLibraries/URMCMedia/medical-humanities/documents/Engle-Challenge-to-Biomedicine-Biopsychosocial-Model.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ESTEF, Suzanli; GLAT, Rosana. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19708.096>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68466219096/68466219096.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FALEIROS, Naiara Paula; LEHMAN, Yvette Piha. Desafios na implantação da educação para a carreira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 17, n. 2, p. 233-243, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n2/11.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virlene Cardoso (org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/cem-anos-de-educacao-compressed.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

FERREIRA, Samuel Anderson; AZEVEDO, Rosa. Orientação Profissional e Formação Humana Integral na Profissional Técnica de Nível Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.488>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/488/444/1916>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FERREIRA, S. A.; AZEVEDO, R. Orientação Profissional e Formação Humana Integral na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/488/444/1916> Acesso em: 02 fev. 2026.

FERREIRA, Vânia da Silva; ELIAS, Nassim Chamel. Práticas educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo na educação profissional. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 707-718, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.vi.197>. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/197>. Acesso em: 02 fev. 2026.

FERREIRA, Jessica Moura; NOZI, Gislaine Semcovici. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: Um retrato dessa temática no cenário acadêmico. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 34, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63595/momento.v34i2.17229>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17229>. Acesso em: 26 mar. 2026.

FERREIRA, Vânia Silva; GROSSI, Fabiana Regina Silva; FIAES, Carla. Inclusão escolar: ingresso de um adolescente com autismo no ensino sumário técnico profissionalizante. In: SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA; Ilvanete dos Santos de; LIMA, Reinaldo Feio (org.). **Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação 5**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2021. v. 5, p. 114-152. Acesso em: 02 fev. 2026.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01411926.2010.501096>. Acesso em: 09 dez. 2025.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino Estruturado para Pessoas com Autismo**. 2. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016. Acesso em: 02 fev. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, julho/setembro 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARBIN, Cléa Adas Saliba *et al.* O transtorno do espectro autista (TEA) e a inserção no mercado de trabalho: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 37, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X84098>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84098>. Acesso em: 02 fev. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

GLAT, Rosana; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

GOMES, Lauren Beltrão *et al.* As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando Famílias**, v. 18, n. 2, p. 3-16, dezembro 2014. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n2/v18n2a02.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2025.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

GOODALL, Craig. Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1523475>. Acesso em: 02 fev. 2026.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GURBUZ, Emine; HANLEY, Mary; RIBY, Deborah M. University students with autism: the social and academic experiences of university in the UK. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 49, n. 2, p. 617-631, fevereiro 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30173311/>. Acesso em: 09 dez. 2025.

HEDLEY, Darren *et al.* Employment programmes and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. **Autism**, v. 21, n. 8, p. 929-941, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361316661855>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27542395/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

HEINZE, Cécile. Workplace accommodations and employment outcomes among employees with autism: a systematic review. **Cureus**, v. 17, n. 12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.99353>. Disponível em: <https://www.cureus.com/articles/431741-workplace-accommodations-and-employment-outcomes-among-employees-with-autism-a-systematic-review#!/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. [2018].

HUME, Kara *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. **Journal of Autism and**

Developmental Disorders, v. 51, n. 11, p. 4013-4032, novembro 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05438-w>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35059951/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

KAPP, Steven K. *et al.* Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. **Developmental Psychology**, abr. 2012. DOI: https://doi.org/10.1037/a0028353?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/224869514_Deficit_Difference_or_Both_Autism_and_Neurodiversity. Acesso em: 02 fev. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, setembro 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

KAULFUSS, Marco Aurélio; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 321-328, maio/agosto 2016. DOI:10.1590/2175-353920150202974. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XsG7nJxpYt47WwqgvhHV3Ph/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2025.

KINSELLA, W. Organising inclusive schools. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 12, p. 1340-1356, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1516820>. Acesso em: 02 fev. 2026.

KITAHARA, Mariana L.; CUSTÓDIO, Eliane M. Inclusão escolar e o papel do professor: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2017000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 21 mar. 2026.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 37, n. 1, janeiro/junho 2022. DOI: <https://doi.org/10.30681/21787476.2022.37.2941>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103/7233>. Acesso em: 02 fev. 2026.

KORPERSHOEK, H. *et al.* The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2019.1615116>. Acesso em: 09 dez. 2025.

KUNZE, Nádía Cuiabano. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, novembro 2009. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939/pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LACROIX, Adeline *et al.* Cognitive flexibility in autism: how task predictability and sex influence performances. **Autism Research**, v. 18, p. 281-294, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.3281>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/aur.3281>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos, nível ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 29-44, janeiro/março 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2018.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LOPES, Claudio Neves; PONCIANO, Vera Lucia de Oliveira; CABANAS, Ana. Ponderações epistemológicas acerca do currículo funcional. **Revista Científica Educ@ção**, v. 5, n. 9, p. 1209-1219, 2021. Disponível em: <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/27>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LORD, Catherine *et al.* Autism spectrum disorder. **Nature Reviews Disease Primers**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4>. Acesso em: 09 dez. 2025.

MACIEL, Viviane Barros; GUIMARÃES, Paulo Henrique Purcena. A formação docente na perspectiva das adaptações curriculares às diferenças. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 7, e5669, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-119>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5669>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes *et al.* Avaliação formativa e *feedback* construtivo: transformando o olhar sobre o erro. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 25689-25705, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-266>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5196>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MASSETO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Maria A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MEDEIROS, Cíntia; BARRERA, Sylvia D. Inclusão escolar: desafios e práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 1-9, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682018000100012&script=sci_arttext Acesso em: 21 mar. 2026.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany Tavares; PLETSCHE, Marcia Denise. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-265, setembro/dezembro 2011. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2969>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MONTEIRO, Giulia; ADAMATTI, Diana. Utilização da Realidade Virtual como ferramenta para inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho: uma revisão sistemática. In: **Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, novembro 2019. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2019.1171>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/40146>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MONTEIRO, Patricia Ortiz *et al.* Desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 1, e227105, 2022. DOI: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/274>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, de Oliveira Wanessa; CARVALHO, Delou Cristina Maria. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v6i2.1622>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DÍAZ-LAUZURICA, Belkis; MORENO-SALINAS, David. Active learning methodologies for increasing the interest and engagement in computer

science subjects in vocational education and training. **Education Sciences**, Basel, v. 15, n. 8, p. 1017, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci15081017>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MOUTA, Ana; NASCIMENTO, Inês. Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 87-101, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 dez. 2025.

NICHOLAS, David B. *et al.* Vocational support approaches in autism spectrum disorder: a synthesis review of the literature. **Autism**, v. 19, n. 2, p. 235-245, fevereiro 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362361313516548>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24449603/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

NUNES, Débora; ARAÚJO, Eliane Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 22, n. 84, p. 1-18, ago. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650465> Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Letícia Dal Picolo Dal Secco de *et al.* Transtorno do espectro autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 52, p. 74-85, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p74-85>. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n52/n52a08.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Avaliação formativa na aprendizagem baseada em problemas: caracterização e relações em processo colaborativo e cooperativo de ensino e aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e53136, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469853136>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pydhrFZhMNdMhwMKfbfT9hd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, e14688, junho 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688/3721>. Acesso em: 22 dez. 2025.

O'NEILL, Sue C.; CUMMING, Therese M. The ins and outs: how principals can smooth transitions between school and juvenile justice centres. **Australasian Journal of Special and Inclusive Education**, v. 42, n. 2, p. 158-170, dezembro 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.15>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-and-inclusive-education/article/abs/ins-and-outs-how-principals-can-smooth-transitions-between-school-and-juvenile-justice-centres/4CD74551165C0CAE2379254C3992979E>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

OSWAL, Nidhi *et al.* A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: current challenges and future directions. **Education Sciences**, v. 15, n. 5, p. 518, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15050518>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/5/518>. Acesso em: 02 fev. 2026.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

PASQUALLI, Roberta; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e73172, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.73172>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JBS8tmBKd8gZhKNg8p6w68q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2025.

PEDREIRA-OLIVEIRA, Andréa Martins. A Complexidade do Autismo: Da Genética ao Comportamento, da Conscientização à Inclusão. **ID on line - Revista de psicologia**, v. 17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v17i68.3831>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3831>. Acesso em: 02 fev. 2026.

PELIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, julho 2001/julho 2002. Disponível em: <https://cienciasecognicao.com.br/wp-content/uploads/2024/04/820a3-ausubel.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2026.

PELLICANO, Elizabeth; DEN HOUTING, Jac. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.13534>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SERRA, Rita; ROCHA, Sara; OLIVEIRA, Carla; ALMEIDA, Pedro; BENEDETTO, Mayne; PELLICANO, Elizabeth. **Saúde mental de pessoas autistas em Portugal: experiências e recomendações de autistas adultos e profissionais aliados**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/114182>. Acesso em: 24 abr. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. As relações na escola e a construção da autonomia. **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/D5Jgz95RQWqTRmqbnn3KmPq/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PINTO, Alex Barbosa Abreu. A relação família-escola nas publicações da ABRAPEE: estado do conhecimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, 458-472. 2022. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220029>. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/139>. Acesso em: 26 mar. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, outubro/dezembro 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016160477>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4mdgh6ZbMDkYHhhdhpZrWCn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

QUIN, Daniel. Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. **Review of Educational Research**, v. 87, n. 2, p. 345-387, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308264827_Longitudinal_and_Contextual_Associations_Between_Teacher-Student_Relationships_and_Student_Engagement_A_Systematic_Review. Acesso em: 02 fev. 2026.

RAMOS, Fabiane dos Santos *et al.* Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, e0261, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100340. Acesso em: 22 dez. 2025.

ROORDA, Debora L. *et al.* The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. **Review of Educational Research**, Washington, v. 81, n. 4, p. 493-529, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311421793>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SANTOS, Gisele Cristina Menezes dos *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e46/1-28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 12 fev. 2026.

SANTOS, Thais Emilia de Campos dos. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, e6500, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-071>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6500>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 4, outubro/dezembro. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf4CHSzhNpJCWyJG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 fev.2026.

SARGENTO, Débora Cristina M.; LOPES, Claudio Neves. Políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho. **Revista Científica Educação**, v. 3, n. 6, p. 699-712, 2019. Disponível em: <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/63>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SAXER, Katja *et al.* The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students’ well-being in Switzerland. **International Journal of Educational Research Open**, v. 6, 100318, junho 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000936?via%3Dihub>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, janeiro/abril 2016. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357/5721>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SCOTT, Matthew; SEDGEWICK, Felicity. ‘I have more control over my life’: a qualitative exploration of challenges, opportunities, and support needs among autistic university students. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 6, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/23969415211010419>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36440371/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SILVA, Izaura Maria Andrade; DORE, Rosemary. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 203-214, março 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19152>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19152/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Maria Luiza da; FERREIRA, Laura Araújo; CARDOSO, Angela Maria Rosas. Adolescência da pessoa com transtorno do espectro do autismo: ótica dos pais. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, v. 35, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51723/ccs.v35i01.1288>. Disponível em: <https://>

revistaccs.espdf.fepecs.edu.br/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/pt_BR/article/view/1288. Acesso em: 02 fev. 2026.

SKINNER, B. F. **The technology of teaching**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, e69/ 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SOUSA, Marcos Paulo Moreira de *et al.* Aprendizagem significativa proposta por David Ausubel e sua contribuição na EPT. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12096>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12096/version/12739>. Acesso em: 02 fev. 2026.

SOUZA, Alvarenga Luiz André. de; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14330>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna; GRYGIEL, Pawel. Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education–Does the type of inclusion matter? **PLoS ONE**, v. 17, n. 7, e0270124, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0270124>. Acesso em: 02 fev. 2026.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger A brief historic review of the conceptions of Autism and Asperger syndrome. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=html&lang=pt> Acesso em: 23 mar. 2026.

TEIXEIRA, Maria Cristina Tiguerro Veloz *et al.* Perfil cognitivo e comportamental do Transtorno do Espectro Autista. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz (org.). **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica no curso de vida**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 29-41.

TSOU, Yung Ting. *et al.* School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40489-024-00429-2>. Acesso em: 22 dez. 2025.

VAN SCHALKWYK, Gerrit. I.; VOLKMAR, Fred R. Autism Spectrum Disorders: Challenges and Opportunities for Transition to Adulthood. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 26, p. 329-339, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.013>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28314459/>. Acesso em: 02 fev. 2026.

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

VASCONCELOS, Joelson Menezes. Inclusão escolar da criança e do adolescente com TEA: uma revisão sistemática de literatura de 2015 a 2021. **Revista Educação Pública**, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/33/inclusao-escolar-da-crianca-e-do-adolescente-com-tea-uma-revisao-sistemica-de-literatura-de-2015-a-2021>. Acesso em: 13 jan. 2026.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Maria Mônica Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555-570, outubro/dezembro 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?format=html&lang=pt> Acesso em: 02 fev. 2026.

VIEIRA, Jéssica Sousa Mendes. Práticas pedagógicas na educação especial: o currículo funcional natural. **Revista Gepesvida**, n. 13, v. 5, 2019. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/365> Acesso em: 02 fev. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, janeiro/abril 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2026.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sônia Maria Duarte. Avaliação Formativa na Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8568/5749>. Acesso em: 22 dez. 2025.

WEHMAN, Paul *et al.* Competitive employment for transition-aged youth with significant impact from autism: a multi-site randomized clinical trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, n. 6, p. 1882-1897, junho 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-03940-2>. Acesso em: 13 jan. 2026.

WELD-BLUNDELL, Isabelle *et al.* Vocational interventions to improve employment participation of people with psychosocial disability, autism and/or intellectual disability: a systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 22, p. 12083, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph182212083>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/22/12083>. Acesso em: 02 fev. 2026.

WONG, Connie *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, p. 1951-1966, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-014-2351-z>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ZANUTTINI, Jessica Zoe. Capturing the perspectives of students with autism on their educational experiences: A systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 117, 102115, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102115>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035522001896?via%3Dihub>. Acesso em: 13 jan. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZEE, Marjolein; KOOMEN, Helma M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654315626801>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ZEIDAN, Jinan. *et al.* Global prevalence of autism: A systematic review update. **Molecular Psychiatry**, v. 27, p. 1-12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2696> Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2696> Acesso em: 22 dez. 2025.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- acessibilidade comunicacional** 41-126
- adaptação curricular** 45-126, 47-126, 48-126
- adaptação pedagógica** 47-126
- ansiedade** 15-126, 23-126, 26-126, 27-126, 41-126, 55-126, 57-126, 68-126, 76-126, 84-126, 87-126, 91-126, 92-126, 94-126, 95-126
- aprendizagem significativa** 31-126, 41-126, 47-126, 49-126, 60-126, 116-126
- autismo** 5-126, 9-126, 13-126, 15-126, 16-126, 29-126, 108-126, 110-126, 115-126, 116-126, 118-126, 119-126, 125-126, 126
- autonomia** 18-126, 20-126, 24-126, 26-126, 27-126, 30-126, 34-126, 47-126, 48-126, 49-126, 64-126, 65-126, 68-126, 71-126, 72-126, 73-126, 74-126, 75-126, 77-126, 81-126, 82-126, 83-126, 90-126, 91-126, 92-126, 93-126, 101-126, 103-126, 116-126

B

- barreiras** 13-126, 14-126, 19-126, 22-126, 24-126, 25-126, 30-126, 31-126, 54-126, 61-126, 62-126, 65-126, 66-126, 67-126, 69-126, 71-126, 72-126, 75-126, 76-126, 79-126, 81-126, 89-126, 91-126
- barreiras sociais** 66-126, 125-126

C

- currículo** 21-126, 37-126, 42-126, 44-126, 46-126, 47-126, 48-126, 49-126, 51-126, 78-126, 87-126, 89-126, 90-126, 91-126, 92-126, 95-126, 100-126, 108-126, 113-126, 114-126, 118-126, 120-126
- currículo funcional** 37-126, 46-126, 48-126, 49-126, 89-126, 90-126, 91-126, 113-126, 120-126

D

- desenvolvimento humano** 17-126, 34-126, 39-126, 51-126, 84-126, 96-126, 106-126
- docência** 38-126, 44-126, 93-126, 94-126, 95-126, 116-126
- educação inclusiva** 27-126, 31-126, 32-126,

38-126, 39-126, 43-126, 58-126, 67-126, 74-126, 84-126, 112-126

E

- educação profissional e tecnológica** 15-126, 30-126, 31-126, 105-126, 108-126, 112-126, 114-126
- escuta dos estudantes** 27-126, 28-126
- estratégias pedagógicas** 42-126, 43-126, 48-126, 50-126

F

- família** 13-126, 17-126, 22-126, 50-126, 51-126, 54-126, 59-126, 60-126, 71-126, 76-126, 78-126, 86-126, 88-126, 117-126
- formação continuada** 34-126, 38-126, 43-126, 44-126, 51-126, 60-126, 95-126, 96-126, 97-126, 98-126
- formação profissional** 13-126, 15-126, 16-126, 17-126, 18-126, 19-126, 23-126, 25-126, 26-126, 32-126, 34-126, 49-126, 63-126, 65-126, 69-126, 72-126, 74-126, 80-126, 108-126, 126

H

- Habilidades Sociais** 108-126

I

- Inclusão** 11-126, 26-126, 29-126, 34-126, 107-126, 108-126, 110-126, 112-126, 114-126, 116-126, 117-126, 118-126, 120-126, 125-126
- Inclusão escolar** 110-126, 112-126, 114-126, 117-126, 118-126, 120-126, 125-126

M

- mediação pedagógica** 114-126, 125-126
- modelo biopsicossocial** 29-126

P

- práticas pedagógicas** 120-126, 125-126
- processo de aprendizagem** 17-126, 33-126, 38-126, 42-126, 51-126
- projetos de vida** 17-126, 18-126, 22-126, 24-126, 26-126, 34-126, 72-126, 73-126, 74-126, 76-126, 77-126, 78-126, 88-126, 103-126

R

relações interpessoais 13-126, 17-126, 27-126,
54-126, 61-126, 67-126, 68-126, 69-126,
92-126, 126

T

transição escola-trabalho 34-126, 73-126,
79-126, 80-126, 81-126, 87-126, 90-126,
99-126

Transtorno do Espectro do Autismo TEA 5-126,
9-126, 13-126, 15-126, 16-126, 29-126,
118-126, 126

AUTORES

VÂNIA FERREIRA COSTA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário São Francisco de Barreiras (UNIFASB). Especialista em Psicologia Escolar e Inclusiva pelo Centro Universitário Unyleya-DF e em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, aos Atrasos do Desenvolvimento Intelectual e à Linguagem pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra e Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar.

Email: vania.ferreira@estudante.ufscar.br

NASSIM CHAMEL ELIAS

Doutor em Educação Especial e Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professor do Departamento de Psicologia e orientador nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e em Psicologia (PPGPsi) da UFSCar.

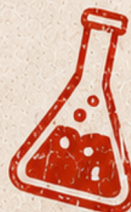
Email: nassim@ufscar.br



Este livro é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante o mestrado e tem como objetivo analisar como ocorre a formação profissional de nível médio para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em um dos campi do Instituto Federal localizado na região nordeste do país. A partir da escuta atenta de estudantes com TEA, docentes, profissionais de apoio e familiares, a obra traça um panorama das condições de inclusão e permanência desses jovens na educação profissional integrada ao ensino médio.

Com base em entrevistas semiestruturadas organizadas em quatro categorias: inclusão escolar, práticas pedagógicas, relações interpessoais e projetos de futuro, o livro explora, de forma sensível e fundamentada, os sentidos da inclusão na educação profissional. Os resultados apontam avanços, tensões e lacunas nas práticas inclusivas, ressaltando a importância de uma formação docente qualificada, de currículos funcionais e do aprimoramento das relações entre as pessoas envolvidas no processo educacional.

Ao entrelaçar os dados empíricos à literatura especializada, esta obra oferece não apenas uma análise crítica da realidade institucional, mas também sugestões para educadores, gestores e familiares. É um convite ao compromisso coletivo com a inclusão e ao reconhecimento das singularidades das pessoas com TEA como parte legítima do direito à educação profissional pública e de qualidade.



DE CASTRO



EDESP-UFSCar