educte
Revista Científica do IFAL

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF AUTISM SPECTRUM DISORDER IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Allana Karine Aureliano da Silva[1]
Instituto Federal de Sergipe – IFS

Rodrigo Bozi Ferrete[2]
Instituto Federal de Sergipe – IFS

RESUMO

O presente estudo se dedicou a compreender como se estabelece o processo de inclusão escolar de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* Aracaju. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja coleta de dados foi realizada através de análise documental e entrevista semiestruturada, utilizando-se para análise de dados a Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2001). Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade de ampliação do conhecimento sobre o TEA e sobre a importância da educação inclusiva; a identificação da relação direta entre os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e os da educação inclusiva, sobretudo no tocante à integralidade e a formação para vida; e a necessidade de desenvolver práticas educativas capazes de promover a inclusão por meio do compromisso coletivo, acolhimento das singularidades e respeito às diferenças no processo de inclusão escolar do discente com TEA.

[1] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (ProfEPT/IFS). Enfermeira do Instituto Federal de Sergipe (IFS). ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9961-0227. E-mail: allana.silva@ifs.edu.br
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7912-107X. E-mail: rbferrete@gmail.com

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the process of school inclusion of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) is established in the Integrated Computer Science Technician course at the Aracaju campus of the Instituto Federal de Sergipe. This is a qualitative study, whose data collection was carried out through document analysis and semi-structured interviews, using Discourse Analysis from Orlandi's perspective for data analysis. The results of the study demonstrated the need to expand knowledge about ASD and the importance of inclusive education; the identification of the direct relationship between the principles of Professional and Technological Education and those of inclusive education, especially with regard to integral (omnilateral) education and education for life; and the need to develop educational practices capable of promoting inclusion through collective commitment, acceptance of singularities and respect for differences in the process of school inclusion of students with ASD.

Keywords: *Professional and Technological Education. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education.*

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se apresenta como uma modalidade educacional que busca a superação da dualidade estrutural existente, ao propor uma formação humana integrada, cujo objetivo é preparar o indivíduo para atuar no mundo do trabalho de maneira crítica e consciente da sua realidade, que segundo Ciavatta (2005, p. 2), consiste em “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão”, o que também supõe a preparação desses indivíduos para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade.

No entanto, apesar de atualmente haver grande discussão sobre o tema, os desafios para se alcançar os ideais de igualdade de direitos e o respeito às diversidades ainda são grandes, pois o fato do discente com necessidade específica ter acesso ao ensino regular e à educação profissional, não significa que os processos de ensino e de aprendizagem estão sendo inclusivos, sobretudo para as pessoas com transtornos no neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por prejuízos sociocomunicativos, comportamentos estereotipados e repertório restrito de atividades e interesses. Nessa perspectiva, este estudo pretende

responder ao seguinte problema de pesquisa: Como ocorre a implementação da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado?

Para tentar responder a esse problema de pesquisa, é necessário, antes de tudo, entender o contexto específico de Educação Profissional que está sendo abordado e o conceito de modalidade integrada. A educação profissional técnica de nível médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma modalidade de ensino que se desenvolve de maneira articulada com o Ensino Médio, podendo ocorrer de forma integrada, concomitante ou subsequente. A modalidade integrada, objeto deste estudo, destina-se somente a quem já concluiu o ensino fundamental e o curso é planejado de forma a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica, enquanto cursa o Ensino Médio, por meio de matrícula única (Brasil, 1996).

Por muito tempo, o termo Ensino Médio Integrado esteve associado ao ensino de múltiplas técnicas, ofertado através de uma educação fragmentada, mas a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais trabalha com a concepção de educação politécnica defendida por Ramos (2008, p. 3), ou seja, aquela que “ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Nesse âmbito, percebe-se que o sentido de integração não se restringe ao valor pedagógico, mas sim a uma formação humana integrada que, ao considerar todas as dimensões da vida durante o processo formativo, é capaz de promover a transformação da realidade social dos sujeitos.

No entanto, a autora também reconhece que o currículo integrado se apresenta como algo desafiador, cuja consolidação depende da superação de conflitos históricos sobre o papel da escola, sobre “os limites de um currículo fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos” (Ramos, 2012, p. 108), outro agravante é que, apesar da proposta de integração, a carga horária é extensa e marcada pela falta e/ou escassez da interdisciplinaridade.

Ao considerar o contexto do estudante com TEA matriculado no Ensino Médio Integrado, observa-se uma realidade onde os desafios supracitados são acrescidos aos do transtorno, sendo, portanto, um adolescente vivenciando todas as mudanças

inerentes a essa fase da vida e que, a depender de cada caso, pode apresentar também dificuldades no processo de aprendizagem, mas está matriculado em diversas disciplinas e que, mesmo com prejuízos na comunicação e interação social, frequenta a escola nos dois turnos.

Aos estudantes com TEA é legalmente previsto o direito à educação no sistema regular de ensino e à profissionalização, através de adaptações, a partir de um projeto pedagógico especializado que atenda às características individuais e que conceda acesso ao currículo escolar em condições de equidade. No entanto, uma vez que em todo o mundo essa população é sujeita à estigmatização e violação dos direitos humanos, é preciso investigar e refletir sobre o cumprimento da legislação, sobre a utilização dessas medidas adaptativas na prática escolar e se esses mecanismos estão sendo disponibilizados na Educação Profissional e Tecnológica para garantia do acesso, permanência, aprendizagem, sociabilização e preparo desses estudantes para o mundo do trabalho.

Considerando a escola como um dos espaços responsáveis pelo desenvolvimento e formação humana, e o professor sendo o mediador dessa formação, é imprescindível pensar no papel que este desempenha em uma sala de aula composta, atualmente, por estudantes típicos e atípicos. Pensando nisso, também cabe uma reflexão sobre como tem sido a preparação desses docentes para trabalhar com estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva.

Esse estudo se concentra, portanto, na busca pela compreensão sobre como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, considerando a abrangência e complexidade da temática, para tornar a pesquisa exequível e responder ao referido problema de pesquisa, foi realizado um recorte e o estudo se deu a partir da investigação do processo de inclusão de uma estudante com TEA de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Sergipe (IFS) – *Campus* Aracaju para que, a partir da sua singularidade, seja possível ampliar o conhecimento sobre o tema e pensar estratégias para efetivação de uma educação mais inclusiva, com igualdade de oportunidades e que responda ao discente com TEA de acordo com suas potencialidades e necessidades. Nesse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como se estabelece o processo de inclusão

escolar de uma estudante com TEA em um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, do IFS – *Campus* Aracaju.

2 METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, dedica-se, portanto, ao universo dos significados, aspirações, motivações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Essa abordagem é adequada ao presente estudo, pois busca-se compreender o processo de inclusão do estudante com autismo, bem como a percepção da realidade vivenciada por este e por seus professores e gestores da instituição.

A amostra dessa pesquisa foi constituída por 1 (uma) discente com diagnóstico de TEA matriculada em um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio[3]; a mãe da referida discente; 8 (oito) professores, todos do Ensino Médio Integrado, que tiveram contato com a discente com TEA e que pertenciam a áreas de ensino distintas, para melhor conhecimento sobre as habilidades e dificuldades vivenciadas pela discente em cada área; 2 (dois) profissionais da equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), *campus* Aracaju, para entendimento das estratégias de educação inclusiva utilizadas e os desafios para implementação; e 2 (dois) gestores do *campus* Aracaju para conhecimento das possíveis estratégias para implementação de ações de inclusão no referido *campus*.

Diante do exposto, a amostra foi do tipo intencional uma vez que as pessoas foram selecionadas por possuir uma relação direta com a discente com TEA e com as questões relacionadas aos processos que envolvem a promoção da educação inclusiva na realidade específica do *campus* Aracaju.

Os participantes da pesquisa foram identificados de acordo com o perfil: Discente com TEA (D1); mãe da discente com TEA (M); Professores (P1, P2, P3, ..., P8); Profissionais do NAPNE (N1 e N2) e Gestores (G1 e G2).

A coleta de dados foi realizada mediante as seguintes etapas:

1ª Etapa: Pesquisa bibliográfica em livros e periódicos acerca do TEA e das práticas de educação inclusiva para esse público, tendo como recorte temporal os últimos 10 anos após a publicação da Lei 12.764 de 2012 que institui a Política

[3] Por questões éticas, foram suprimidas informações sobre o curso da participante, a fim de preservar sua confidencialidade e reduzir o risco de identificação indireta.

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, seguida por análise documental das legislações específicas sobre o TEA.

2ª Etapa: Entrevistas semiestruturadas com todos os participantes, com o intuito de identificar, sob diferentes perspectivas, tanto os fatores que interferem no processo de inclusão dos discentes com TEA como possíveis práticas e ações que o favoreça.

3ª Etapa: Análise de dados, esta foi realizada por meio da técnica de Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2001), a qual trata o discurso, que etimologicamente remete a ideia de curso, percurso, movimento e cuja finalidade não é interpretar, mas compreender como um texto produz sentido e defende que "por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se". Não ficando preso apenas ao que foi dito, mas também as reações, gestos e comportamentos durante a fala. (Orlandi, 2001, p. 15).

É oportuno registrar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFS, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado em janeiro de 2024, sob o número do parecer consubstanciado 6.624.256.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O indivíduo com o TEA pode apresentar déficits que provocam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional. Esses déficits se apresentam, geralmente, ainda na infância, nos primeiros marcos de desenvolvimento e durante a idade escolar e, por essa razão, começa-se realizando a análise da percepção do estudante com TEA, matriculado no Ensino Médio Integrado, sobre seu processo de inclusão na escola de ensino regular.

Nessa direção, ao perguntar a D1 sobre como se sente em relação ao diagnóstico de TEA e como foi o seu percurso escolar, respondeu, timidamente, que: "antes quando eu estudava no particular, no fundamental, eu sofria bullying, aí era mais excluída, aqui eu também fui excluída...bom eu acho que era por causa do meu autismo, eu acho né? Porque ainda sou um pouco insegura com isso" (Entrevistado D1).

Percebe-se na fala de D1 que o preconceito e a exclusão fizeram parte do seu processo de aprendizagem desde os primeiros anos de estudo e se estende até os

dias atuais, enquanto estudante do Ensino Técnico Integrado. Nota-se também que a exclusão foi vivenciada na rede regular de ensino, tanto particular, quanto na rede pública federal, o que nos permite inferir que a escola, de modo geral, ainda não está preparada para realizar a inclusão desses estudantes de maneira satisfatória. Atualmente tem se falado muito em inclusão, mas discutir profundamente sobre a temática e sobre o papel de cada um, enquanto coletividade, ainda parece algo complexo.

Sobre esse assunto, Santos (2017, p. 4), ao discorrer em seu artigo 'Autismo e educação: uma reflexão acerca da escola comum inclusiva', realiza uma reflexão profunda, dentre outros aspectos, sobre o ambiente escolar, a integração da criança autista e a função da escola na educação da criança com autismo na rede regular de ensino e afirma que a escola deve ser um ambiente oportuno para que "o aluno possa se sentir integrado e que as atividades consigam levar esse educando a sua realização pessoal, promovendo a qualidade de vida, além de ser reconhecido na sociedade enquanto ser humano, histórico, social, intelectual, cultural".

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de se pensar e implementar estratégias que garantam, não apenas o acesso ao ensino regular, mas em atender os objetivos constantes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), garantindo a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino, bem como oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, além da participação da família e da comunidade.

O relato da estudante também nos leva a refletir sobre como D1 interpreta a situação vivenciada, chegando a sugerir, por meio da hesitação e da pausa no discurso, que o sentimento de exclusão pode estar relacionado a sua própria insegurança e não necessariamente ao preconceito dos seus colegas de turma. Durante a entrevista, D1 revelou que foi reprovada no primeiro ano do ensino médio e, no ano seguinte, tentou uma nova vaga e conseguiu retornar. Quando questionada sobre o motivo da reprovação, respondeu, com tom de voz entristecido, que foi devido ao número de faltas e que "no ano passado, já disse que eu pensava que era por meu autismo, então meio que era um pouco excluída, e meio que, eu achava que ninguém ia se importar, e faltava" (Entrevistado D1).

Essa fala nos mostra o quanto que a exclusão vivenciada pode contribuir para desmotivação e até mesmo para desistência do estudante com TEA em permanecer no ambiente escolar, pois além das dificuldades inerentes ao transtorno, precisa lidar com as situações de estigmatização e preconceito. Percebe-se, portanto, que essa realidade se apresenta na contramão do sentido de educação inclusiva proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

Para entender melhor o processo de inclusão no *campus* Aracaju, foi perguntado aos participantes o que eles entendiam por Transtorno do Espectro Autista, duas respostas que se destacaram foram de G2, que afirmou que enxerga que o TEA tem muito a ver com a questão de interação, comunicação e como eles interagem com as pessoas que estão ali ao seu redor e com o mundo mesmo que está ali ao seu redor e P1 destacou que entende que tem níveis diferentes, no caso de autismo, da forma como a pessoa com o espectro autista lida com as relações sociais e outros níveis menos severos.

Por essas falas, percebe-se que há um entendimento sobre o TEA e, apesar de não ter sido explícito com essa palavra, alguns entrevistados destacaram características que correspondem ao sentido de espectro, ou seja, há variações e cada indivíduo apresenta determinadas características que podem não estar presentes em outro.

No entanto, apesar desse reconhecimento implícito das variações/níveis, todos destacaram a dificuldade de interação e comunicação. De fato, quando fala-se em autismo, logo vem à mente questões relacionadas a dificuldades de comunicação e de interação social, sendo definido por Orrú (2012, p. 17) como “um termo utilizado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo”, do mesmo modo, Silva (2017, p. 15), afirma que “no indivíduo autista, as alterações no engajamento afetivo surgem como uma hipótese que alicerça o comprometimento na sua comunicação”. No entanto, D1 demonstrou, com expressão sorridente e entusiasmada, que não tem dificuldade de se comunicar e que inclusive gosta de fazer novas amizades destacando que gostou dos jogos internos por ter conseguido interagir e fazer novos amigos e socializado com todos os colegas da sua sala de aula.

Esse dado de D1 não contradiz as definições e conceitos já estabelecidos na literatura sobre a inclusão escolar, ele foi trazido com o intuito de reforçar que o autismo faz parte de um espectro e que, por essa razão, não se deve generalizar as pessoas, algumas têm dificuldade de comunicação, outras podem não apresentar essa característica ou apresentar de maneira menos acentuada, como parece ser o caso específico de D1.

Outro ponto que fica claro, até o momento, é que não se deve focar nas dificuldades e limitações, mas na singularidade de cada um, em como cada pessoa lida com sua condição e quais as formas de evidenciar suas potencialidades. Teles, Cruz e Souza (2017) reforçam esse entendimento ao discorrem sobre o tema 'Educação, TEA e singularidades: desafios para construção da inclusão', reconhecendo que o caminho a ser percorrido para se alcançar a inclusão do discente com TEA ainda é longo e carece de metodologias de ensino que se adequem a essa realidade específica. Teles, Cruz e Souza (2017) também defendem e reforçam o entendimento de outros autores sobre a importância desses estudantes estarem matriculados na rede regular de ensino, por proporcionar convivência e interação, o que, além de favorecer o aprendizado, possibilita que a cultura inclusiva seja promovida dentro da escola.

Foi percebido, durante as entrevistas realizadas, que esse não é o entendimento de dois entrevistados, que ao serem perguntados sobre o TEA e a importância da inclusão desses estudantes na rede regular de ensino responderam:

> Eu já tive aluno que era muito inteligente na área de física (Entrevistado P3).
>
> Normalmente a sociedade tem área de exatas como área difícil. Os cursos que tem no IFS, vem da antiga escola técnica, e a maioria são da área de exatas, então são cursos difíceis de serem cursados, esse aluno tem esse perfil? Não! Aí você coloca agora um aluno que tem um grau de dificuldade um pouco maior, imagina a dificuldade desse aluno aqui, entendeu? (Entrevistado P5).

Nota-se, no primeiro discurso, que o fato do discente com TEA demonstrar inteligência e ter um bom rendimento na matéria de física causa estranheza, surpresa, como sendo algo fora do comum, fora do que é esperado e até do que é possível para um discente com autismo. De igual modo, o segundo discurso está carregado de frases estigmatizadas, preconceituosas e limitantes. Percebe-se, portanto, que esses

discursos estão imbuídos do chamado capacitismo, uma vez que enxergam o discente como incapaz ou menos capaz que os outros.

Afirmar que ‘até teve’ um estudante com TEA inteligente revela que esse docente realiza, em sala de aula, essa distinção entre estudantes inteligentes e não inteligentes, por meio do seu próprio conceito de inteligência, enquanto dizer que os cursos são difíceis e que o estudante com TEA não tem esse perfil, afirma a mesma coisa, com palavras distintas, ambas discriminatórias.

Sabe-se que a forma como a pessoa com deficiência é reconhecida varia de acordo com a cultura em que está inserida e o momento histórico que vivencia. De acordo com Pinto (2020), na Roma e na Grécia Antigas os pais sacrificavam seus próprios filhos em caso de deficiência física e/ou mental, uma vez que os corpos eram supervalorizados, pois favoreciam a luta nas guerras. Somente após o surgimento do cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista como criatura de Deus e merecedora de cuidados. No Brasil não foi diferente, a corrente de exclusão foi disseminada por muito tempo até chegar nos dias atuais, onde as legislações, iniciando pela Constituição Federal de 1988, começaram a garantir os direitos dessas pessoas (Pinto, 2020).

No entanto, apesar das garantias legais e do acesso às escolas regulares, como os Institutos Federais, as pessoas com deficiência ainda não vivenciam na prática a inclusão de maneira plena, pois convivem a todo momento com as barreiras atitudinais e a concepção capacitista que, segundo Mello (2014, p. 25), “está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais”. Mello (2014) destaca que o termo capacitismo se refere a atitudes que menosprezam e desvalorizam as pessoas com deficiência e o entrevistado N1 destaca que é preciso lembrar que o aluno tem direito de estar na escola.

Afirmação similar a N1 foi identificada em pesquisa realizada no Instituto Federal de Goiás, *campus* Anápolis, cujo objetivo foi compreender o processo de inclusão dos estudantes com TEA a partir da implementação do NAPNE. Na referida pesquisa, um dos membros do NAPNE também afirmou, em entrevista, que uma das dificuldades está diretamente relacionada aos docentes, pois “muitos professores não conhecem os fundamentos da educação inclusiva, não compreendem a importâncias

das adaptações curriculares, pois nem todos fizeram licenciatura, alguns são bacharéis, por isso é preciso mais formação" (Magalhães, 2021, p. 80).

Diante desses achados, é necessário fazer também uma reflexão sobre o que isso revela, não apenas sobre o *campus* Aracaju, mas sobre os Institutos Federais que estão recebendo os estudantes com TEA, sobre a preparação dos docentes para atuar com esse público e sobre a necessidade latente de ampliar as discussões sobre o TEA, sobre a educação inclusiva e sobre as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para apoiar esses estudantes em sala de aula.

Ao ser perguntado quais fatores são limitantes para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA na instituição, N1 destacou que o que considera mais crítico é a percepção dos servidores sobre inclusão, pois possuem dificuldade em entender que a inclusão só é feita na coletividade.

O representante do NAPNE revela que para o alcance da inclusão é necessário, antes de tudo, um trabalho de sensibilização para que toda comunidade acadêmica se conscientize do seu papel e se envolva nesse processo. Esse pensamento é corroborado por Lima (2022, p. 27), que também entende que é papel de toda comunidade escolar "garantir aos estudantes com deficiência seu desenvolvimento integral proporcionando meios para que participem ativamente de todas as tarefas propostas e em todos os espaços educativos com autonomia", sendo esse o verdadeiro significado de inclusão escolar. Nessa mesma direção, Santos (2017), também destaca que o conhecimento é imprescindível para o processo de inclusão dos estudantes com TEA, ao afirmar que:

> Ensinar para promover o desenvolvimento de todos é inclusão. E com esse posicionamento os educadores também aprendem, quando se deixam refletir, colaborar, pesquisar. O professor e a escola precisam querer atender aos alunos autistas de forma inclusiva, mas para isso é preciso conhecimento, saber o que é inclusão, porque muitas vezes pensamos que estamos sendo inclusivos quando, por exemplo, matriculamos um aluno autista na escola regular, porém só a matrícula não garante o acesso e permanência desse educando (Santos, 2017, p. 138).

Diante desses discursos, e de tudo que foi exposto, torna-se evidente que os desafios a serem superados para se alcançar a inclusão escolar dos estudantes com TEA no *campus* Aracaju perpassam os âmbitos institucional, pedagógico e social e que para se praticar a educação inclusiva é necessário, primeiramente, um

compromisso de todos na busca por compreender a realidade do outro e isso só é possível por meio da disseminação da informação que deve ser largamente ampliada para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam cada vez mais difundidas no *campus*, contribuindo assim, para diminuição do preconceito e da discriminação vivenciados no contexto social e escolar desses estudantes.

Em relação a Educação Profissional no Brasil uma das mais importantes discussões se concentra em torno da integração do ensino técnico ao ensino médio, cujos debates iniciaram na década de 1990, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a reforma do Ensino Técnico, que trazia indícios da extinção do ensino técnico de nível médio (Moura, 2016). Com efeito, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) sobre a educação profissional reforçou a dualidade existente entre educação geral e formação profissional, ao utilizar o termo "articulada" ao ensino médio, o qual não remete ao sentido de integração. (Brasil, 1996).

Sobre esse aspecto, durante as entrevistas, foi perguntado aos docentes "como é para você atuar em uma instituição de educação profissional e tecnológica e o que difere das demais?", P7 respondeu que a diferença está no produto final que é formar um técnico específico em uma determinada área, enquanto que a escola do ensino médio tradicional faz uma preparação para formação acadêmica, mas defendeu que isso não é motivo para que haja alguma diferença entre os dois níveis.

A partir dessa resposta e, partindo do conceito mais amplo de educação profissional, percebe-se que há uma associação direta, e por vezes restrita, ao mundo capitalista, onde o que rege esse entendimento é a capacidade do indivíduo em ser útil ou não para o trabalho e para o capital. Logo, não sendo capaz de executar as demandas escolares que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades prioritariamente para o trabalho, o estudante com autismo que apresenta níveis de comprometimento mais elevados e que necessita de mais suporte é considerado inapto ou o seu objetivo na escola torna-se exclusivamente o de socializar-se, mas apesar de reconhecer o impacto positivo no desenvolvimento social dos estudantes com TEA que frequentam a rede regular de ensino, sabe-se que incluir, vai muito além disso.

Sobre esse aspecto, a autora Acácia Kuenzer (2010), ao realizar uma reflexão sobre as políticas de educação profissional, destaca que um desses entraves está

relacionado ao processo de exclusão proposital decorrente do modo de produção capitalista, e afirma que há:

> Do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados a partir da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (Kuenzer, 2010, p. 254).

Na mesma direção de Kuenzer (2010), e com base em seu estudo sobre a relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica, Frigotto (2007) revela que, historicamente, o projeto societário brasileiro reproduz uma educação profissional e tecnológica restrita para formar o "cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado [...] e combate aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica" (Frigotto, 2007, p. 28).

No tocante a esse aspecto, ao ser perguntado sobre os desafios de atuar em uma escola que oferta educação básica e profissional, o professor P1 mostrou-se preocupado, pois ainda não está conseguindo trabalhar de forma integrada as disciplinas propedêuticas e técnicas, tendo dificuldade para criar um projeto verdadeiramente integrado entre as disciplinas e, por isso, entende que fazer adaptações a realidade do estudante se torna algo complexo e prejudicial à educação profissional.

Nos dias atuais, no *campus* Aracaju, ainda há resquícios do processo histórico da educação profissional, marcada pela fragmentação do ensino médio e técnico e consequentemente pela falta de integração entre as disciplinas técnicas e propedêuticas e a necessidade de esclarecimentos sobre o real significado de educação integral preconizada pelos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, o conceito de integração está associado à busca pelo "enfoque do trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 20). Ciavatta (2014, p. 30) complementa esse conceito ao afirmar que proporcionar uma formação integrada consiste em "garantir

ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão", o que também supõe a preparação desses indivíduos para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade, através de um currículo integrado, pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento em todas as disciplinas e atividades escolares.

É nesse contexto que a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelos Institutos Federais desde 2008, se apresenta como uma modalidade educacional que busca a superação da dualidade estrutural existente, ao propor uma formação humana integrada, através da oferta do ensino politécnico, cujo objetivo é preparar o indivíduo para atuar no mundo do trabalho de maneira crítica e consciente da sua realidade.

Em relação a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, foi realizada a seguinte pergunta aos professores "Na sua concepção, qual a relação existente entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Inclusiva?" e as respostas dos professores reforçaram o entendimento de que ofertar uma educação básica e profissionalizante aos estudantes com TEA está dentro do escopo da Educação Profissional e Tecnológica e tem relação direta com seus princípios de integralidade, omnilateralidade, além de ser um caminho possível para emancipação desses indivíduos, pois consiste em uma oportunidade real de inserção no mundo do trabalho. Obviamente, é preciso considerar que o que se busca é o máximo do desenvolvimento possível dessas pessoas, respeitando sempre, durante os processos de ensino e de aprendizagem, suas necessidades e potencialidades, de forma a garantir o pleno desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Durante a realização das entrevistas, quando perguntados sobre quais fatores favorecem a implementação da inclusão dos estudantes com TEA no referido *campus*, todos os participantes citaram positivamente a atuação do NAPNE. O acesso das pessoas com deficiência tem sido ampliado nas redes de ensino, mas além do acesso, é necessário garantir a permanência desses estudantes através do acolhimento, sendo o trabalho desenvolvido pelo NAPNE imprescindível no tocante a orientar os estudantes e seus familiares sobre direitos e deveres, contribuindo para implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliando os

professores na elaboração de ações pedagógicas inclusivas, dentre outras ações, como foi perceptível nas falas dos participantes.

No entanto, essa realidade percebida no *campus* Aracaju do IFS não é percebida em todos os Institutos. Estudo realizado por Lima (2022, p. 27) alertou para o fato de que há descaso por parte de alguns Institutos Federais que "mesmo reservando vagas para pessoas com deficiência, não utilizam estratégias de permanência". Outro alerta trazido pelo mesmo estudo diz respeito ao fato dos cursos técnicos integrados e em regime integral poderem ser vistos como inacessíveis às pessoas com deficiência e sobre isso, traz uma reflexão que destaca a importância do apoio pedagógico ao acesso, à participação e na aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação, entre o rol de ações previstas na Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com o qual os IFs são contemplados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados corroboram o entendimento de que apesar de atualmente haver grande discussão sobre a promoção da inclusão dos estudantes com TEA no *campus* Aracaju do IFS, os desafios para se alcançar os ideais de igualdade de direitos e o respeito às diversidades ainda são grandes, mas é inegável também que a Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo *campus* Aracaju de fato se configura como uma grande oportunidade para os estudantes com TEA, pois seus princípios de integralidade, omnilateralidade e formação para a vida coadunam com os ideais de inclusão que se pretende alcançar nas escolas e na sociedade como um todo.

A análise dos dados revelou que apesar dos gestores e professores entrevistados conseguirem identificar os aspectos clínicos do transtorno, o conhecimento sobre o TEA ainda é superficial, sendo necessário ampliar e reforçar o entendimento de que cada indivíduo é único dentro do espectro e a importância de enxergar para além do diagnóstico. Sobre os fatores que interferem no processo de inclusão, além do supracitado, observou-se discursos carregados de frases estigmatizadas, preconceituosas e limitantes, reforçando a urgência de se compreender, enquanto sociedade, que o acesso dos estudantes com TEA no *campus* Aracaju é um direito e que é obrigação do *campus* criar estratégias que

considerem suas singularidades, suas particularidades e que sejam capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes de maneira inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087. Acesso em: 7 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679. Acesso em: 7 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional. *In:* MOLL e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2010.

LIMA, Cássia Andréia de Souza. **Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/25. Acesso em 7 jul. 2023.

MAGALHÃES, Maria Helena Pereira. **A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista:** uma análise a partir dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas no Instituto Federal de Goiás. Dissertação de Mestrado. Anápolis: IFG, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1128. Acesso em: 7 jul. 2023.

MELLO, Anahí Guedes. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556. Acesso em: 17 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed., Rio de Janeiro, Hucitec; 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional:** desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 5 ed., Campinas, Pontes; 2001.

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

PINTO, Paula Campos. **Deficiência, sociedade e direitos**: a visão do sociólogo. Instituto de Ciências Jurídico-Políticas. 2020. Disponível em: https://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. *In*: Seminário sobre Ensino Médio. Secretaria de Educação do Paraná, PR, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 107-128, 2012.

SANTOS, Fabiana Castor. Autismo e educação: uma reflexão acerca da escola comum inclusiva. *In:* SOUZA, Rita de Cássia Souza (org.). **Tons de azul:** múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aracaju, Criação Editora, p. 127-152; 2017.

SILVA, Amanda Mendes. **Autismo:** o que os documentos para educação especial indicam como propostas didáticas para o aprendizado da língua? Monografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2203?locale=pt_BR. 17 set. 2024.

TELES, Perolina Souza; CRUZ, Cândida Luísa Pinto; SOUZA, Rita de Cássia Souza. Educação, Tea e Singularidades: desafios para a construção da inclusão. *In:*

SOUZA, Rita de Cássia Souza (org.). **Tons de azul:** múltiplos olhares sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aracaju, Criação, p. 153-168; 2017.

Recebido em: 13/05/2026
Aceito em: 26/06/2026
Publicado em: 19/10/2026