

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

Davi Milan

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: RELAÇÕES ENTRE
DIAGNÓSTICO, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO**



Marília
2026

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: RELAÇÕES ENTRE
DIAGNÓSTICO, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

M637p Milan, Davi
Processo de inclusão de pessoas com TEA: relação entre diagnóstico, escolarização e trabalho / Davi Milan. -- Marília, 2026
149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Nilson Rogério da Silva

1. Educação Inclusiva. 2. Políticas Públicas. 3. Mercado de Trabalho. 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Título.

DAVI MILAN

**PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: RELAÇÕES ENTRE
DIAGNÓSTICO, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva – Docente no departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus Marília, SP.

2º Examinador: _____
Profª. Drª. Meire Luci Silva – Docente no departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus Marília, SP.

3º Examinador: _____
Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo – Docente no Programa de Pós-graduação em Psicologia / Universidade Federal de Goiás – UFG – Goiânia, GO

Marília, 23 de março de 2026.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)

AGRADECIMENTOS

Início estes agradecimentos reconhecendo as infinitas bênçãos de Deus, que em Sua misericórdia e graça me permitiu trilhar esta jornada acadêmica. Esta caminhada, embora árdua e repleta de desafios, revelou-se profundamente recompensadora. Cada obstáculo superado me fortaleceu e me preparou para a realização desta importante pesquisa que por vezes parecia inalcançável. Foram dias intensos de muito estudo, leitura dedicada e escrita contínua, onde cada página escrita representava não apenas conhecimento adquirido, mas também crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço à minha esposa, Alessandra Maria Xavier Milan, minha companheira de vida e sonhos, que com amor me incentivava. Obrigado por compreender as ausências, por dividir as responsabilidades familiares e por acreditar em mim quando eu mesmo duvidava. Aos nossos filhos, Isaac Felipe Xavier Milan e Bernardo Xavier Milan, que são a razão do meu viver e me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia. Vocês são a minha maior motivação!

À minha mãe, Maria Luiza Alarcão Milan, que desde cedo plantou em mim o valor da educação e da perseverança. Sua força e sabedoria ecoam em cada conquista da minha vida. Ao meu pai, José Luiz Milan (*in memoriam*), que foi um homem sensacional e que me ensinou a ser pai e a acreditar que com esforço e dedicação alcançam-se os sonhos mais longínquos. Aos meus irmãos, Fernando Milan (*in memoriam*), Daniel Milan e Raquel Milan, pelo apoio incondicional, pelas palavras de incentivo e por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva, gratidão por sua dedicação, paciência e sabedoria, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi um privilégio ter sido seu orientando e ter aprendido com sua vasta experiência e conhecimento!

Aos participantes das bancas de qualificação e defesa: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva, Prof^a. Dr^a. Meire Luci Silva, Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo, que me ajudaram com maestria a concluir essa dissertação.

Encerro esta seção de agradecimentos, manifestando meu reconhecimento aos participantes desta investigação, professoras, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares que, com notável abertura, compartilharam suas experiências de vida, expectativas e batalhas cotidianas. Assumo a

responsabilidade de contribuir com esta pesquisa para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, sem estigmas e com equidade.

“É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”
(Paulo Freire, 1996, p.25).

RESUMO

A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho ainda constitui um desafio relevante para políticas públicas, sistemas educacionais e organizações, sobretudo quando se considera o aumento da identificação de casos em diferentes faixas etárias. Com base em dados estatísticos e epidemiológicos recentes da Organização Mundial da Saúde e do *Centers for Disease Control and Prevention* que indicaram crescimento expressivo dos diagnósticos de TEA no Brasil e no mundo, esta pesquisa parte da constatação de que a educação e o trabalho ainda enfrentam barreiras para assegurar a inclusão efetiva. A ampliação na identificação de casos entre crianças, adolescentes e adultos impõe a revisão de estratégias de formação, de políticas intersetoriais e de ações de empregabilidade inclusiva. A dissertação tem como objetivo central compreender os processos de inclusão de pessoas com TEA, considerando as relações entre o diagnóstico, a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, a partir das práticas pedagógicas e das percepções de estudantes, familiares e professores acerca dos avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória. Examina-se, ainda, de que modo práticas educacionais e laborais podem se articular ao princípio da equidade. Por fim, discute-se o direito à inclusão como parâmetro de análise das experiências e das condições concretas de participação. A pesquisa caracteriza-se como exploratória e qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas organizadas em eixos temáticos: trajetória diagnóstica, cotidiano escolar e familiar, estratégias pedagógicas e inserção no mercado de trabalho. As respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo, o que possibilitou identificar categorias interpretativas e ilustrá-las por meio de excertos significativos das falas dos participantes. Os resultados evidenciaram que o diagnóstico da pessoa com TEA ainda enfrenta desafios relacionados ao acesso a serviços especializados, inseguranças familiares e dificuldades emocionais diante da confirmação diagnóstica. Apesar disso, o diagnóstico precoce foi reconhecido como fundamental para ampliar possibilidades de desenvolvimento, participação social e acesso a direitos, funcionando como elemento orientador das trajetórias escolares e sociais. A pesquisa também demonstrou que inclusão escolar e inserção no mercado de trabalho dependem de ações articuladas entre saúde, educação e sociedade. Os participantes destacaram a importância de práticas pedagógicas inclusivas, formação docente, apoio familiar e preparação das empresas para garantir oportunidades, autonomia, participação social e desenvolvimento profissional das pessoas com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Mercado de Trabalho. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

ABSTRACT

The inclusion of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the labor market remains a significant challenge for public policies, educational systems, and organizations, particularly in light of the increasing identification of cases across different age groups. Based on recent statistical and epidemiological data from the World Health Organization (WHO) and the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), which indicate a substantial rise in ASD diagnoses in Brazil and worldwide, this study is grounded in the observation that both education and employment sectors continue to face barriers to ensuring effective inclusion. The growing identification of cases among children, adolescents, and adults necessitates a reassessment of training strategies, intersectoral policies, and inclusive employability initiatives. The central objective of the dissertation is to understand the processes of inclusion of individuals with ASD, considering the relationships between diagnosis, schooling, and entry into the labor market, based on pedagogical practices and the perceptions of students, family members, and teachers regarding the progress and challenges experienced throughout this trajectory. Furthermore, the study examines how educational and labor practices can be aligned with the principle of equity. Finally, it discusses the right inclusion as a key parameter for analyzing experiences and the concrete conditions of participation. This research is characterized as exploratory and qualitative, employing semi-structured interviews organized into thematic axes: diagnostic trajectory, school and family daily life, pedagogical strategies, and entry into the labor market. The responses were analyzed using Content Analysis, enabling the identification of interpretative categories and their illustration through significant excerpts from participants' statements. The results showed that the diagnostic process for people with ASD still faces challenges related to access to specialized services, family insecurity, and emotional difficulties regarding diagnostic confirmation. Despite this, early diagnosis was recognized as essential to expand opportunities for development, social participation, and access to rights, functioning as a guiding element in educational and social trajectories. The research also demonstrated that school inclusion and labor market insertion depend on coordinated actions between health, education, and society. Participants highlighted the importance of inclusive pedagogical practices, teacher training, family support, and company preparedness to ensure opportunities, autonomy, social participation, and professional development for people with ASD.

Keywords: Inclusive Education. Public Policies. Labor Market. Autism Spectrum Disorder (ASD)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira (2020–2024)	42
Figura 2 – Distribuição estimada de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por etapa da Educação Básica	42
Figura 3 – Escolaridade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 25 anos ou mais no Brasil	43
Figura 4 – Escolaridade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 25 anos ou mais no Brasil <i>versus</i> população neurotípica	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução do Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil e seus Efeitos para o Público com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	29
Quadro 2 – Domínios centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	34
Quadro 3 – Características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	34
Quadro 4 – Linha do tempo dos marcos históricos e conceituais do autismo	37
Quadro 5 – Protocolo da revisão bibliográfica sistematizada	52
Quadro 6 – Síntese das fontes de busca e documentos incluídos na revisão	52
Quadro 7 – Aplicação dos critérios de seleção e definição do corpus da pesquisa ..	53
Quadro 8 – Artigos de revisão bibliográfica publicados no período de 2017 a 2025 ..	53
Quadro 9 – Caracterização dos participantes da pesquisa	62
Quadro 10 – Critérios de inclusão dos estudantes (E1 e E2).....	63
Quadro 11 – Critérios de inclusão dos pais ou responsáveis.....	64
Quadro 12 – Critérios de inclusão das professoras.....	64
Quadro 13 – Critérios de exclusão da pesquisa.....	65
Quadro 14 – Coerência entre objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	66
Quadro 15 – Estudantes do Ensino Médio	67
Quadro 16 – Pais ou responsáveis dos estudantes	68
Quadro 17 – Professores que atuam diretamente com alunos	69
Quadro 18 – Percepções de mães, estudantes e professores sobre o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	86
Quadro 19 – Avanços e desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio.....	99
Quadro 20 – Transição escola e trabalho de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA): expectativas, barreiras e suportes	108
Quadro 21 – Tecnologias assistivas: convergências, divergências e implicações práticas.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASD – Autism Spectrum Disorder (Transtorno do Espectro Autista)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

BRASIL – República Federativa do Brasil

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CCJ – Comissão de Constituição e Justiça

CDC – Centers for Disease Control and Prevention

CE – Comissão de Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEREST – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador

CID-11 – Classificação Internacional de Doenças – 11ª edição

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

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

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência

CTD – Catálogo de Teses e Dissertações

DSM-5-TR – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5ª edição, Texto Revisado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

MEC – Ministério da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MPF – Ministério Público Federal

MS – Ministério da Saúde

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

RNEEI – Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SP – São Paulo

SUS – Sistema Único de Saúde

TA – Tecnologia Assistiva

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TOBY – The Online and Beyond Intervention (aplicativo de intervenção precoce para autismo)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

WHO – World Health Organization (Organização Mundial da Saúde)

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	16
2	INTRODUÇÃO	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO	22
3.1	Marcos constitucionais e legais da inclusão de pessoas com deficiência	23
3.2	Políticas públicas e legislação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	25
3.3	Conceito de Deficiência: Evolução e Perspectivas	31
3.4	Fundamentação do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	33
3.4.1	Definição e critérios	33
3.5	Trajetória histórica e evolução conceitual	35
3.5.1	Inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio	38
3.5.2	O Ensino Médio como etapa crítica da inclusão educacional do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	40
3.5.3	Panorama atual das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio brasileiro	41
3.5.4	Permanência, evasão e exclusão silenciosa de adolescentes autistas no Ensino Médio.	45
3.5.5	Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	47
3.6	A inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho: políticas, desafios e oportunidades	48
3.6.1	Desafios da inclusão laboral de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	49
3.6.2	Experiências pré-profissionais e programas de empregabilidade para jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	50
3.7	Objetivos.....	57
3.7.1	Objetivo Geral.....	58
3.7.2	Objetivos Específicos.....	58
3.8	Percurso Metodológico	59
3.8.1	Aspectos Éticos	60
3.8.2	<i>Locus</i> da pesquisa.....	60

3.8.3	Participantes da pesquisa e Critérios de Seleção.....	61
3.8.3.1	Perfil dos participantes	61
3.8.3.2	Critérios de seleção e exclusão dos participantes.....	62
3.8.4	Considerações metodológicas.....	65
3.8.5	Instrumento para a produção de dados	65
3.8.6	Coerência entre instrumentos e objetivos da pesquisa.....	66
3.8.7	Roteiro de entrevista com estudantes.....	67
3.8.8	Desafios enfrentados no ambiente escolar e preparação para o futuro.....	68
3.8.9	Roteiro de entrevista com pais ou responsáveis	68
3.8.10	Roteiro de entrevista com professoras	69
3.8.11	Procedimentos de produção de dados	70
3.8.12	Procedimentos de análise de dados	72
4	SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
4.1	Eixos analíticos: convergências, divergências e implicações práticas.....	75
4.2	O processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)	77
4.2.1	Impacto e importância do diagnóstico.....	78
4.2.2	Diagnóstico e sociedade.....	78
4.3	Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio	87
4.3.1	A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio	88
4.3.2	Comunicação Escola e família e práticas pedagógicas eficazes	92
4.3.3	Parceria Escola e Família na Promoção da Autonomia e do Desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	96
4.4	Escola, empresas e sociedade: preparo desigual e barreiras persistentes ..	100
4.4.1	Expectativas familiares e valorização da autonomia.....	101
4.4.2	Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade	109
4.4.3	Ambiente escolar e mercado de trabalho: avanços e lacunas.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6	REFERÊNCIAS	122
	ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	141
	ANEXO II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE.....	143
	ANEXO III – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	146

1 APRESENTAÇÃO

Sou Davi Milan, natural de São Caetano do Sul-SP e residente em Quintana-SP, uma pequena cidade do interior paulista. Venho de uma família de trabalhadores, filho caçula entre quatro irmãos, formado em um contexto de recursos materiais limitados, mas profundamente marcado por valores sólidos, relações afetivas fortes e uma determinação que sempre orientou meus caminhos.

Minha aproximação inicial com a deficiência ocorreu ainda na infância, no convívio com meu primo Tico, que apresentava deficiência intelectual. Naquele período, predominavam o silêncio, a falta de explicações e a escassez de informações sobre condições relacionadas ao desenvolvimento humano, reflexos de uma sociedade que confinava essas discussões ao ambiente doméstico e, assim, perpetuava estigmas, invisibilizações e exclusões.

Muitos anos depois, ao acompanhar o desenvolvimento de minha sobrinha Stella, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista nível 2, pude observar uma realidade distinta, marcada por avanços científicos, maior circulação de informação e expansão das políticas de inclusão. Essa vivência contrastante entre passado e presente ampliou meu olhar sobre o percurso das pessoas com deficiência e revelou que, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais, lacunas informacionais, resistências culturais e práticas educativas ainda distantes dos princípios de equidade.

Minha formação educacional ocorreu integralmente no sistema público de ensino, da creche ao magistério, realizado no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse percurso consolidou meu vínculo com a escola pública e possibilitou uma compreensão profunda das potencialidades e limitações do sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à escolarização de estudantes com deficiência.

O CEFAM desempenhou papel decisivo em minha constituição como educador, pois foi ali que tive meus primeiros contatos formais com debates sobre diversidade, necessidades educacionais especiais e práticas pedagógicas situadas no cotidiano escolar. As experiências de estágio prático em educação despertaram em mim o desejo de lecionar e de contribuir para uma educação básica mais comprometida com o desenvolvimento humano, a justiça social e a inclusão.

No ensino superior, cursei Letras e, posteriormente, Pedagogia, ambos com bolsa integral, oportunidades que representaram não apenas ascensão acadêmica,

mas, sobretudo, a possibilidade de aprofundar a compreensão sobre linguagem, processos educativos e subjetividades. Buscando aprimorar minha formação e responder às demandas reais do trabalho docente, realizei cinco especializações *lato sensu* entre 2008 e 2025, destacando Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial e Inclusiva e Alfabetização e Letramento. Esses estudos forneceram ferramentas fundamentais para compreender, de forma mais complexa e contextualizada, os desafios relacionados ao ensino, à aprendizagem e à inclusão educacional.

Minha trajetória profissional teve início na EMEF Pedro Sommerhauzer, instituição onde cursei o Ensino Fundamental. Retornar a esse espaço como professor constituiu uma experiência singular, pois me permitiu compreender a escola sob duas perspectivas complementares: a do estudante que vivenciou seu cotidiano e a do docente que passou a analisar criticamente sua organização e práticas.

Os primeiros anos de docência foram marcados por intensa aprendizagem, em que os conhecimentos teóricos adquiridos se confrontaram, de forma constante, com a realidade concreta da sala de aula, um espaço vivo permeado por múltiplas histórias, culturas, trajetórias e necessidades.

Ao longo do percurso, atuei também em diferentes instituições, o que contribuiu significativamente para o fortalecimento de minha prática profissional. Trabalhei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na própria EMEF Prof. Pedro Sommerhauzer e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também na EMEF de Pompeia. Lecionei na APAE Caminho do Arco-Íris em Pompeia-SP, nos CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) de Pompeia-SP e Quintana-SP, além do Ensino Fundamental, anos finais e do Ensino Médio na EE Altino Arantes, em Quintana-SP.

A aprovação em concursos públicos consolidou minha inserção no sistema educacional, garantindo a estabilidade necessária para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo, articulado e alinhado aos princípios da educação pública. Mais do que segurança profissional, esse processo representou a formalização de um compromisso ético com uma educação acessível, democrática e transformadora.

Após mais de uma década e meia de atuação na educação básica, iniciei, em 2021, o trabalho com estudantes universitários na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Essa experiência está sendo marcante e representou uma

verdadeira renovação pedagógica. Trabalhar com universitários exigiu um equilíbrio entre rigor acadêmico e aplicabilidade prática, considerando que muitos estudantes conciliam formação, trabalho e responsabilidades familiares. Compreendi, então, que o ensino superior demanda sensibilidade, escuta atenta e estratégias personalizadas para assegurar a permanência e o sucesso acadêmico.

O ingresso no mestrado da UNESP de Marília ocorreu em 2024, após minha aprovação no processo seletivo. Nos anos anteriores, participei do grupo de estudos GP Forme e cursei duas disciplinas como aluno especial, o que ampliou meu repertório teórico e fortaleceu o desejo de aprofundar a pesquisa. Foi por meio da disciplina “Trabalho, Saúde e Deficiência”, ministrada pelo Professor Dr. Nilson Rogério da Silva, que se consolidou nossa relação de orientação.

Os debates promovidos na disciplina, aliados às leituras e às discussões teóricas, abriram caminhos para a construção crítica e investigativa que sustentaram este estudo. A partir desse contato, integrei o Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde e Deficiência”, onde tive acesso a reflexões que aprofundaram minha compreensão sobre as relações entre escolarização, políticas públicas, desenvolvimento humano e inclusão laboral.

Reconheço com profunda gratidão a contribuição do Professor Dr. Nilson Rogério da Silva, cuja orientação cuidadosa, rigorosa e sensível foi determinante para o percurso desta pesquisa. Sua postura ética, suas intervenções precisas e sua ampla experiência acadêmica foram fundamentais para a organização metodológica, especialmente na etapa de coleta e análise dos dados.

Hoje, ao concluir esta etapa, vejo-me como um profissional e pesquisador comprometido com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora. Almejo seguir contribuindo para que estudantes, professores e famílias encontrem na escola um espaço de pertencimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno. Tenho convicção de que é pela educação que podemos construir um país mais justo, humano e sensível às diferenças e é nessa direção que desejo continuar atuando, aprendendo e pesquisando.

2 INTRODUÇÃO

O número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem crescido de forma significativa nas últimas décadas, chamando a atenção de pesquisadores, gestores públicos e profissionais da educação. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023), uma em cada 100 crianças no mundo está dentro do espectro autista. Já o *Centers for Disease Control and Prevention* – CDC (2023) aponta que a prevalência é de uma em cada 36 crianças nos Estados Unidos, evidenciando esse crescimento.

No Brasil, embora ainda não existam dados censitários específicos sobre o número de pessoas autista, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023) registrou crescimento constante nas matrículas de estudantes autistas na educação básica, indicando avanços nas políticas de acesso, mas também a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas e as condições de permanência.

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que, em geral, se manifesta na primeira infância e acompanha o indivíduo ao longo da vida. Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), o autismo caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação social recíproca e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2023; OMS, 2022).

Nesse sentido, o desafio da educação vai além de reconhecer o TEA como categoria clínica, exigindo sua compreensão como parte da diversidade humana. Essa perspectiva implica a revisão das práticas pedagógicas e das relações escolares à luz da neurodiversidade, entendida como variação natural do funcionamento cognitivo (Singer, 1999; Mendes, 2022). Assim, a inclusão, nesse contexto, afirma-se como responsabilidade ética e direito fundamental de aprender e pertencer.

A educação inclusiva consolida-se, como eixo das políticas educacionais e como expressão do direito à diferença, da justiça social e do respeito à diversidade. Marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), e nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), reafirmam o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Entretanto, a noção de “educação para todos” tem sido historicamente tensionada por práticas excludentes e por uma cultura escolar orientada à padronização dos modos de aprender. Nesse cenário, a permanência do termo educação inclusiva mantém-se ética e politicamente necessária. Conforme argumenta Frimaio (2021), sua utilização representa um ato de memória e resistência, ao reafirmar o compromisso permanente com a transformação das práticas escolares diante de desigualdades ainda persistentes.

No caso das pessoas com TEA, os desafios extrapolam o campo pedagógico, alcançando dimensões comunicacionais, sensoriais e atitudinais. Barreiras como o preconceito, formação docente insuficiente, escassez de recursos e rigidez curricular comprometem a participação plena, exigindo uma escola capaz de reconhecer o estudante como sujeito de direitos e de ajustar tempos, linguagens e estratégias de mediação (Mendes, 2022; Glat, 2018).

Nesse sentido,

O processo de atendimento da criança com TEA necessita de um planejamento das atividades a serem executadas, juntamente com a integração destas, baseando-se em um trabalho de cooperação entre os professores. Este processo integrado costuma ter repercussões positivas para o aluno com TEA (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020 p.3).

Já no plano jurídico, o Brasil consolidou um conjunto expressivo de legislações voltadas à inclusão das pessoas com deficiência. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconheceu o TEA como deficiência para todos os efeitos legais, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) reforçou os princípios de acessibilidade, comunicação e igualdade de oportunidades. No campo laboral, a Lei nº 8.213/1991 instituiu a obrigatoriedade de reserva de vagas visando promover a inclusão profissional e o protagonismo social.

Contudo, dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS (2022) indicam que apenas 1,07% das pessoas com deficiência estão formalmente empregadas no Brasil, sem recorte específico para pessoas com TEA, evidenciando limites estatísticos e estruturais das políticas públicas e reforçando a necessidade de articulação entre educação, formação profissional e empregabilidade.

Embora haja avanços na literatura sobre inclusão escolar, ainda são limitadas as investigações que articulam, de forma integrada, os processos de escolarização e

a transição para o mundo do trabalho de pessoas com TEA, especialmente a partir das percepções de estudantes, familiares e professores. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que conectem os contextos educacional e laboral sob uma perspectiva experiencial e intersetorial.

Parte-se da hipótese de que, apesar dos avanços legais e institucionais, a inclusão escolar de estudantes com TEA ainda ocorre de forma desigual, sendo atravessada por barreiras pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais. Pressupõe-se, ainda, que práticas pedagógicas inclusivas, articuladas ao diálogo com as famílias e à promoção da autonomia, favorecem trajetórias escolares mais consistentes e ampliam as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, o objetivo geral desta dissertação é compreender os processos de inclusão de pessoas com TEA considerando as relações entre o diagnóstico, a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, a partir das práticas pedagógicas e das percepções de estudantes, familiares e professores acerca dos avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória.

De modo específico, busca-se:

a) Descrever as percepções de estudantes com TEA, familiares e professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, identificando estratégias, experiências e significados atribuídos ao processo de aprendizagem e participação.

b) Analisar os desafios e conquistas relatados pelos participantes no cotidiano escolar, considerando dimensões comunicacionais, sensoriais, atitudinais e institucionais que interferem na inclusão.

c) Identificar expectativas e perspectivas dos participantes em relação à transição para o mundo do trabalho, compreendendo como as vivências escolares e familiares contribuem para a construção da autonomia e de projetos de vida.

A dissertação organiza-se de modo a conduzir o leitor por uma trajetória analítica coerente. Após a Apresentação, a Introdução contextualiza o tema e os objetivos da pesquisa. O Referencial Teórico aprofunda os fundamentos conceituais, legais e pedagógicos da inclusão escolar e laboral; a Metodologia explicita os procedimentos da investigação; a seção de Resultados e Discussão articula os dados empíricos ao referencial teórico; e as Considerações Finais retomam os principais achados, reconhecem limites e apontam perspectivas futuras, reafirmando o papel da educação como promotora de autonomia, dignidade e pertencimento social, bem como as perspectivas para o mercado de trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico estrutura-se em três eixos analíticos interdependentes: jurídico-histórico, socioeducacional e psicossocial e laboral que fundamentam a compreensão do processo de inclusão da pessoa com TEA no contexto escolar e no mercado de trabalho.

Para delimitar o campo de análise, adota-se como recorte temporal o período de 2017 a 2025, contemplando produções e marcos que possibilitaram examinar, de modo atualizado, a evolução normativa das políticas inclusivas, os fundamentos epistemológicos do autismo e as implicações pedagógicas e laborais que atravessam o tema da pesquisa.

No eixo jurídico-histórico, são discutidos os principais marcos legais, decretos e políticas públicas que consolidaram o direito à educação e ao trabalho como expressões da cidadania e da justiça social. Esse eixo analisa a trajetória que vai da Constituição Federal de 1988 à recente formulação do Decreto nº 12.686/2025 e Portaria do MEC 421 de 15/05/2026, abordando o debate político e jurídico instaurado em torno das novas diretrizes da educação inclusiva no país. Autores como Capellini e Zerbato (2019), Glat (2018) e Mendes (2022) oferecem o suporte teórico que sustenta essa leitura da inclusão como um direito humano inalienável.

A abordagem socioeducacional tem como foco a evolução conceitual da deficiência, destacando a transição do modelo médico para o modelo biopsicossocial e relacional, conforme proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Nessa perspectiva, autores como Diniz (2007), Sassaki (2006) e Santos (2019) defendem a centralidade da diversidade como valor educativo e da escola como espaço de produção de equidade, participação e reconhecimento.

Por fim, o enfoque psicossocial e laboral analisa o TEA e suas interfaces com os processos de aprendizagem, socialização e empregabilidade, situando o tema da inclusão no campo mais amplo da neurodiversidade e da educação para o trabalho. Apoia-se em autores como: Grandin e Panek (2013), Catelli Júnior (2024) e Tardif (2014) Lorenzo e Silva (2020); Leopoldino e Coelho (2017) que abordaram o desenvolvimento humano como resultado de mediações sociais, afetivas e culturais.

Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho é compreendida como etapa de continuidade da formação humana, exigindo políticas

intersetoriais, mediação pedagógica qualificada e ambientes laborais inclusivos (Hedley *et al.*, 2018; Black *et al.*, 2019; Mendes, 2022).

Essa estruturação teórica, portanto, permite compreender a inclusão da pessoa com TEA não como um ato isolado, mas como um processo histórico, ético e político, que atravessa a escolarização, a formação profissional e o mundo do trabalho, reafirmando o compromisso social de construir trajetórias de vida dignas, produtivas e emancipadoras. A seguir, será abordado sobre os marcos constitucionais e legais da inclusão de pessoas com deficiência.

3.1 Marcos constitucionais e legais da inclusão de pessoas com deficiência

A consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA no ordenamento jurídico brasileiro, resulta de um processo histórico de transformações conceituais e normativas, fundamentado no princípio da dignidade da pessoa humana e no reconhecimento da diversidade como valor social. Esse percurso reflete a transição de uma compreensão assistencialista da deficiência para um paradigma de direitos humanos e cidadania.

A Constituição Federal de 1988 constitui o marco inaugural desse processo ao estabelecer, nos artigos 205 e 208, a educação como direito de todos e ao assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A utilização do termo “preferencialmente” representou uma inflexão importante, ao afirmar a inclusão como regra e o atendimento especializado como suporte complementar, diretriz que orientou as legislações subsequentes.

Nesse contexto, a Lei nº 7.853/1989 contribuiu para a institucionalização das políticas públicas inclusivas ao estabelecer normas gerais de apoio às pessoas com deficiência e criar mecanismos estatais de acompanhamento e fiscalização. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 reafirmou o direito à escolarização na rede regular, consolidando a responsabilidade da escola comum em atender à diversidade de seus estudantes.

Conforme argumentam Mantoan (2015) e Felder (2021), a educação inclusiva não se limita à eliminação da discriminação e das práticas excludentes, mas exige a transformação das estruturas escolares, da cultura institucional e das barreiras

pedagógicas e sociais que restringem a participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente educacional.

No campo do trabalho, a Lei nº 8.213/1991, conhecida como Lei de Cotas, instituiu a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência em empresas de médio e grande porte, introduzindo a noção de responsabilidade social corporativa e estabelecendo um elo jurídico entre educação e empregabilidade.

A partir dos anos 2000, as políticas inclusivas brasileiras passaram a incorporar uma perspectiva intersetorial e alinhada a documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a escola comum como espaço prioritário de escolarização, reafirmando a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional.

No âmbito específico do autismo, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) representou um marco ao reconhecer o TEA como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o acesso às políticas de saúde, educação, assistência social e trabalho. Esse avanço foi ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/2015, que incorporou os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), a terminologia “pessoas com deficiência” consolida o modelo social ao deslocar o foco para as barreiras sociais e ambientais. Trata-se de um avanço nos direitos humanos, ao priorizar a pessoa (Nepomuceno; De Assis; De Carvalho-Freitas, 2020).

Leis posteriores reforçaram esse arcabouço, como a Lei nº 13.370/2016, a Lei nº 13.861/2019, a Lei nº 14.254/2021 e a Lei nº 14.624/2023 (Lei Romeo Mion), que ampliaram direitos relacionados à jornada de trabalho, produção de dados estatísticos, diagnóstico precoce e identificação das pessoas com TEA.

Esse conjunto normativo expressa um contínuo refinamento das políticas inclusivas, culminando no Decreto nº 12.686/2025, que redefine a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reforça a intersetorialidade como princípio de implementação.

E a Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), garantindo acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes da educação especial na escola comum. A norma torna obrigatórios o PAEE e o PEI, amplia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e assegura acessibilidade, formação docente e articulação entre educação, saúde e assistência

social. Também institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), voltada ao fortalecimento das práticas inclusivas e ao combate ao capacitismo no Brasil. Na sequência será aprofundado sobre as políticas públicas e legislação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), citadas acima.

3.2 Políticas públicas e legislação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A consolidação das políticas públicas voltadas às pessoas com TEA no Brasil constitui um marco recente, porém de profunda relevância no campo da educação, da saúde e da inclusão social. Essa trajetória revela um processo de reconhecimento gradual do autismo como questão de direitos humanos, que ultrapassa o domínio biomédico e se inscreve no campo das políticas intersetoriais. O percurso legislativo brasileiro demonstra o esforço contínuo de integrar o TEA às agendas de equidade e de justiça social, buscando responder às demandas emergentes de um grupo historicamente invisibilizado.

O marco inaugural dessa trajetória, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA no Brasil e ainda, determinou a participação mínima para portadores de qualquer deficiência. A lei também reconhece o Autismo como uma deficiência.

O trajeto dessa lei teve início em 2009, por meio dos esforços de Berenice Piana, mãe de um rapaz autista, que foi o grande responsável por essa regulamentação normativa, tendo provocado junto ao Senado Federal, uma série de audiências públicas, que resultaram na elaboração do Projeto de Lei 1813/2011 que, posteriormente, a norma 119, onde no seu artigo 1º trata das especificidades que caracterizam o transtorno autista:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns;

excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A lei estabeleceu princípios fundamentais para o atendimento às pessoas com TEA, entre os quais se destacam:

- a) o respeito à singularidade e ao desenvolvimento das potencialidades;
- b) o acesso à educação e à inclusão plena em escolas regulares;
- c) o diagnóstico precoce e o acompanhamento multidisciplinar;
- d) o acesso a terapias e serviços de saúde especializados; e
- e) a formação continuada dos profissionais envolvidos no atendimento.

Além de estabelecer diretrizes para a formulação de políticas públicas, a Lei Berenice Piana, já citada anteriormente, inaugurou um novo paradigma de cidadania neurodiversa, abrindo espaço para uma compreensão do autismo que transcende a clínica e se estende ao campo dos direitos civis. Conforme apontam Glat e Pletsch (2013), o autismo deixou de ser tratado como objeto de filantropia, passando a configurar-se como responsabilidade do Estado democrático de direito. Nesse contexto, o trabalho pedagógico na escola contemporânea exige dos professores a adoção de novas estratégias e propostas curriculares.

Nos anos seguintes, diversas medidas legais e administrativas foram promulgadas para ampliar e consolidar os direitos assegurados pela Lei 12.764/2012. Um dos principais avanços foi a Lei nº 13.370/2016, que garantiu jornada especial de trabalho para servidores públicos que tenham cônjuges, filhos ou dependentes com deficiência. Posteriormente, a Lei nº 13.861/2019 determinou a inclusão de dados sobre o TEA no Censo Demográfico, permitindo a elaboração de políticas públicas baseadas em evidências e na realidade vivenciada pela população autista no país.

Outro avanço significativo foi a Lei nº 14.254/2021, que instituiu a obrigatoriedade do diagnóstico precoce e do acompanhamento integral de pessoas com TEA no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). A detecção e a intervenção precoces são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças com autismo (Rutter; Taylor, 2011; Happé; Frith, 2020).

Mais recentemente, a Lei nº 14.624/2023, conhecida como Lei Romeo Mion, representou um avanço simbólico e prático ao instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), documento nacional que

assegura prioridade no acesso a serviços públicos e privados, além de fortalecer a visibilidade institucional desse grupo de pessoas.

Esses avanços legais foram acompanhados de políticas públicas específicas, formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério da Saúde (MS) e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que buscaram construir uma rede de atenção intersetorial.

Entre as iniciativas mais relevantes estão: (i) A implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas, voltadas ao atendimento educacional especializado; (ii) a criação de programas de capacitação docente em educação inclusiva (como o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, de 2003); (iii) a expansão dos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis (CAPSi); (iv) e o fortalecimento dos Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CERESTs), como espaços de mediação entre inclusão educacional e profissional.

No campo das políticas de empregabilidade, a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e o Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, foram fundamentais para consolidar o princípio da inclusão laboral. Esses instrumentos foram reforçados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009, que, em seu artigo 27, reconhece o direito ao trabalho em igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, incluindo o dever do Estado de assegurar condições adequadas e eliminar barreiras no ambiente laboral.

O Decreto nº 12.686/2025 fortalece a relação entre educação inclusiva e inserção no mercado de trabalho ao reconhecer a escolarização como base para a participação cidadã das pessoas com deficiência. Em complemento, a Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a PNEEI, tornando obrigatórios o PAEE e o PEI, ampliando o AEE e assegurando acessibilidade, formação docente e articulação intersetorial para o fortalecimento das práticas inclusivas no Brasil.

As vertentes educacional, social e laboral, estabelece uma ponte entre o direito à aprendizagem e o direito ao trabalho, reconhecendo o papel das escolas, universidades e empresas como corresponsáveis pela formação de trajetórias inclusivas (Catelli Junior, 2024; Mendes, 2022).

Embora se observem avanços significativos no campo normativo, ainda persistem entraves à efetivação das políticas inclusivas, tais como a desarticulação intersetorial, a insuficiência de investimentos na formação docente e a permanência

do capacitismo institucional. Conforme discutem Campbell (2008, 2009) e Gesser, Bock e Mello (2020), o capacitismo configura-se como um conjunto de práticas e discursos que privilegiam padrões corporais e mentais considerados ideais, deslegitimando e marginalizando aqueles que deles se afastam, o que caracteriza formas estruturais de discriminação contra pessoas com deficiência.

O capacitismo consiste em um sistema de valores que hierarquiza os corpos a partir de padrões de normalidade, autonomia e produtividade, promovendo a inferiorização das pessoas com deficiência. Dessa forma, reforça processos de exclusão social e legitima desigualdades que limitam a participação plena desses sujeitos na sociedade (Campbell, 2020).

Nessa mesma direção, Ivanovich e Gesser (2020) ressaltam que,

O capacitismo atravessa e constitui diferentes espaços sociais, podendo estar presente inclusive em instituições que têm como finalidade primordial a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, evidencia-se o paradoxo brasileiro: ao mesmo tempo em que dispõe de uma legislação inclusiva, que ainda enfrenta barreiras culturais que dificultam sua plena implementação (Nepomuceno; De Assis; De Carvalho-Freitas, 2020; Diniz, 2007).

As legislações e políticas públicas voltadas às pessoas com TEA constituem um arcabouço normativo relevante, marcado tanto por conquistas legais quanto por desafios operacionais. Trata-se de um campo em constante construção, no qual a efetividade dos direitos está condicionada à articulação entre norma e prática, ao fortalecimento da formação docente e à consolidação de uma cultura institucional que reconheça a inclusão não como concessão, mas como princípio fundamental para a promoção da democracia e da justiça social.

Ao considerar esse conjunto de dispositivos constitucionais, leis e políticas específicas sobre o TEA, torna-se evidente que o ordenamento jurídico brasileiro avançou de forma gradual, porém consistente, na direção de um paradigma de direitos humanos, articulando educação, saúde, assistência social e trabalho.

Para visualizar esse percurso de maneira integrada, o Quadro 1 sintetiza os principais marcos legais da educação inclusiva e seus efeitos concretos para esse público, destacando mecanismos de implementação, indicadores e lacunas ainda presentes no cenário nacional.

Quadro 1 – Evolução do Marco Legal da Educação Inclusiva no Brasil e seus Efeitos para o Público com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Marco Legal	Mecanismo de Implementação	Efeito Prático para Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Indicadores	Lacunas Identificadas
Constituição Federal de 1988	Estabelece o direito à educação como dever do Estado e da família; assegura o AEE na rede regular	Fundamenta juridicamente o direito à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência	Artigos 205 e 208 da CF/88	Falta de regulamentação prática e de monitoramento intersetorial
Lei nº 7.853/1989	Criação da CORDE e fortalecimento do papel fiscalizador do Ministério Público	Institucionaliza a responsabilidade estatal pela inclusão	Relatórios da CORDE e MPF	Carência de políticas públicas estruturadas e capilarizadas
ECA – Lei nº 8.069/1990	Garante igualdade de acesso, permanência na escola e atendimento especializado	Introduz o conceito de proteção integral e amplia a cidadania infantojuvenil	Relatórios do CONANDA e CMDCA	Ausência de monitoramento sistemático da inclusão de crianças com deficiência
Lei nº 8.213/1991 – Lei de Cotas	Reserva de 2% a 5% das vagas em empresas para PcD	Amplia o direito ao trabalho e à inclusão produtiva	RAIS e CAGED	Baixa adesão das empresas e fiscalização insuficiente
Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a política de integração da pessoa com deficiência e introduz o conceito de adaptação razoável	Contribui para o reconhecimento institucional da deficiência	Relatórios MEC/SEESP	Perspectiva ainda médico-reabilitadora e não social
Plano Nacional de Educação (2001 e 2014)	Define metas e estratégias para universalização do atendimento inclusivo	Reforça a necessidade de formação docente e infraestrutura acessível	Metas 4 e 4.1 do PNE; Relatórios MEC	Falta de mecanismos de avaliação e continuidade de políticas
Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Reconhece o TEA como deficiência e assegura acompanhante especializado	Relatórios MDS/MEC	Implementação desigual e ausência de protocolos pedagógicos unificados
Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Introduz o modelo social da deficiência e define tipos de barreiras	Amplia e atualiza direitos, enfatizando acessibilidade e autonomia	PNAD Contínua (IBGE); Observatório da Inclusão	Falta de fiscalização efetiva e de indicadores qualitativos
Lei nº 13.977/2020 – Lei Romeo Mion	Criação da CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do	Facilita acesso a serviços e amplia visibilidade social do autismo	Relatórios estaduais de CIPTEA	Falta de padronização nacional e integração de dados

	Espectro Autista (TEA)			
Portaria Conjunta MDS/INSS nº 34/2020	Implementa o modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência	Fortalece a intersetorialidade entre assistência, previdência e educação	Relatórios MDS/INSS	Fragilidade na articulação entre esferas federativas
Decreto nº 10.502/2020 – PNEE Equitativa e Inclusiva	Propõe reorganização da educação especial e reintroduz escolas especializadas	Estimula formação docente e atenção individual, mas gera risco de segregação	Documentos MEC/SEESP	Brechas legais para práticas excludentes e desarticulação conceitual
Decreto nº 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)	Institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e o PAEE como instrumento pedagógico obrigatório	Garante o direito à inclusão sem necessidade de laudo médico e fortalece a intersetorialidade	Relatórios MEC, CONADE e IBGE	
Portaria MEC nº 421/2026 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)	Obrigatoriedade do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborados a partir de estudo de caso e revisados continuamente	Favorece intervenções pedagógicas individualizadas, adaptação curricular e acompanhamento contínuo do estudante com TEA	Número de PEIs elaborados e revisados; evolução da aprendizagem; participação escolar	Dificuldades na elaboração qualificada dos PEIs e ausência de monitoramento padronizado

Fonte: Organização do autor (2025)

Nesse sentido, o avanço legislativo brasileiro, embora expressivo, convive com uma realidade marcada por assimetrias territoriais, descontinuidade de ações governamentais, fragilidade na articulação entre educação, saúde, assistência e trabalho, além da permanência de racionalidades capacitistas que ainda estruturam práticas institucionais excludentes (Kassar, 2011; Gesser; Böck; Mello, 2016). Tal contradição revela que o reconhecimento jurídico da pessoa com TEA como sujeito de direitos não elimina, automaticamente, os mecanismos sociais, escolares e laborais que limitam sua participação.

Desse modo, a efetivação da inclusão requer mais do que normas protetivas: exige políticas monitoráveis, financiamento estável, formação técnica e ética dos profissionais, produção de indicadores qualitativos e compromisso político com a transformação das estruturas que historicamente produziram invisibilidade e exclusão. Em outras palavras, o verdadeiro alcance dessas políticas será medido não pela sua

formulação abstrata, mas pela capacidade de produzir trajetórias concretas de permanência escolar qualificada, transição protegida para o trabalho e exercício da cidadania pelas pessoas com TEA. Por conseguinte, admite-se a demanda por prossecução sobre as reflexões em relação ao conceito de deficiência, sua evolução e perspectivas.

3.3 Conceito de Deficiência: Evolução e Perspectivas

Historicamente, a deficiência foi compreendida sob uma perspectiva médica, na qual as limitações individuais deveriam ser identificadas, tratadas e compensadas por intervenções especializadas. Segundo Long (2022), a deficiência deve ser compreendida não apenas como uma condição individual, mas também como resultado das barreiras sociais e institucionais que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Paralelamente, a deficiência passou a ser compreendida a partir de uma perspectiva social, reconhecendo que as barreiras do ambiente influenciam diretamente as experiências das pessoas com deficiência. Dessa forma, ações planejadas, políticas inclusivas e práticas pedagógicas adequadas contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e comprometidos com a equidade (Omote, 2018).

A abordagem biopsicossocial entende a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras ambientais, deslocando o foco para a produção social da exclusão. Nessa perspectiva, reforça-se o dever institucional de garantir participação e aprendizagem. O debate atual prioriza a funcionalidade e as barreiras, com atuação de equipes multiprofissionais, em vez de diagnósticos isolados (Bernardes, 2025; Moraes *et al.*, 2025; Brasil, 2024).

Embora a racionalidade médica tenha produzido avanços diagnósticos e terapêuticos, parte da literatura recente aponta seus efeitos colaterais na educação e no trabalho, ao reforçar hierarquias de normalidade e justificar separações institucionais (Hughes, 2019).

Nessa perspectiva, a deficiência é analisada como fenômeno político e relacional, com ênfase em barreiras e arranjos sociais que produzem exclusão, além de críticas ao reducionismo biomédico e às leituras simplificadoras de “incapacidade” (Shakespeare, 2018; Shakespeare; Watson, 2001; Farias; Júnior, 2020).

As terminologias relacionadas à deficiência influenciam a forma como as pessoas com deficiência são compreendidas socialmente, refletindo concepções históricas, culturais e epistemológicas sobre inclusão e exclusão. Nesse sentido, o uso do termo “pessoa com deficiência” representa um avanço na superação de perspectivas pejorativas e medicalizantes, embora o modelo social da deficiência ainda apresente limitações ao desconsiderar a dimensão do impedimento e as questões identitárias relacionadas à deficiência (Nepomuceno; De Assis; De Carvalho-Freitas, 2020; Shakespeare; Watson, 2001).

A movimentação legislativa, jurídica e social em torno do Decreto nº 12.686/2025 evidencia disputas sobre as concepções de deficiência e inclusão que orientam as políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2025). Nesse contexto, a Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a PNEEI ao tornar obrigatórios o PAEE e o PEI, ampliar o AEE e assegurar acessibilidade, formação docente e articulação intersetorial (BRASIL, 2026). Aplicada ao TEA, essa trajetória desloca o foco da “inadequação do estudante” para a garantia de apoios, acessibilidades e práticas pedagógicas inclusivas voltadas à comunicação, convivência e transição entre escola e trabalho.

A literatura recente articulada à neurodiversidade reforça que variações neurológicas demandam ambientes acessíveis, flexibilizações e desenho universal, evitando tanto a patologização como explicação única quanto a invisibilização de necessidades de suporte (Walker, 2021).

No campo educacional brasileiro, esse reposicionamento exige ultrapassar a lógica de matrícula e da presença física, avançando para culturas, políticas e práticas que assegurem aprendizagem e participação em condições de equidade. Estudos recentes evidenciaram que a efetividade da inclusão depende de reorganização curricular, avaliação compatível com apoios, acessibilidades e responsabilização institucional, com enfrentamento explícito do capacitismo no cotidiano escolar (Glat; Pletsch, 2013; Soares, 2023).

Por fim, a consolidação desse paradigma enfrenta resistências culturais e institucionais, nas quais o capacitismo opera como regime de poder que hierarquiza corpos e mentes, naturalizando desigualdades e mantendo barreiras atitudinais e estruturais. Superar esse cenário implica políticas afirmativas acompanhadas de formação docente crítica, revisão de rotinas escolares, conscientização social e responsabilização institucional por acessibilidade e participação, para que a deficiência deixe de ser tratada como obstáculo individual e passe a ser reconhecida

como expressão da diversidade humana (Ivanovich; Gesser, 2020; Mendes, 2022; Alves; Silva, 2023; Santos, 2019). Na sequência será discutido sobre a fundamentação do TEA e as definições e critérios.

3.4 Fundamentação do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O TEA caracteriza-se por diferenças na comunicação social e padrões comportamentais restritos, sendo aqui retomado apenas em seus desdobramentos educacionais e sociais (Happé; Frith, 2020; Diniz, 2007).

De acordo com Coelho, Vilalva e Hauer (2019), a compreensão do TEA requer uma abordagem multidimensional, que considere tanto os aspectos clínicos quanto os contextuais do transtorno. Estes autores também ressaltaram que a intervenção precoce e a inclusão de estratégias educacionais e terapêuticas específicas são essenciais para a melhoria das habilidades de comunicação e interação social dos indivíduos com autismo.

3.4.1 Definição e critérios

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças na comunicação social, na interação e no comportamento, podendo incluir interesses restritos e padrões repetitivos (APA, 2022). Em geral, manifesta-se antes dos três anos de idade, embora o diagnóstico possa ocorrer em diferentes fases da vida, sendo mais frequente em meninos (Conceição; Escalante; Silva, 2021).

Ainda que suas causas não estejam totalmente esclarecidas, estudos apontam a influência de fatores genéticos, hereditários e ambientais (Viana *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, o TEA deve ser compreendido como expressão da neurodiversidade humana, demandando políticas e práticas que favoreçam autonomia, participação e dignidade (Baron-Cohen, 2017; Happé; Frith, 2020).

Indivíduos com TEA tendem a apresentar menor influência de estímulos contextuais em processos de tomada de decisão, demonstrando maior consistência em suas escolhas quando comparados à população geral. Esse padrão sugere um processamento cognitivo menos suscetível a vieses externos e mais alinhado a critérios racionais. Tais evidências ampliam a compreensão da cognição autista,

indicando implicações relevantes para o comportamento socioeconômico e organizacional (Farmer; Baron-Cohen; Skylark, 2017).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), descreve o TEA como um conjunto de condições que se manifestam precocemente no desenvolvimento e afetam o funcionamento social, comunicativo e comportamental. Ambas as classificações enfatizam a necessidade de avaliação interdisciplinar, que considere contextos culturais, fatores ambientais e diferenças individuais especialmente no campo da comunicação e das funções adaptativas. No DSM-5-TR, o diagnóstico do TEA é organizado no quadro a seguir em dois grandes domínios:

Quadro 2 – Domínios centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Domínios	Descrição	Manifestações Exemplificativas
Diferenças na comunicação social e na reciprocidade socioemocional	Envolvem desafios na interação social e na construção de trocas comunicativas ajustadas ao contexto social.	Dificuldade para iniciar e manter conversas, interpretar pistas sociais, verbais e não verbais, compartilhar interesses ou emoções, ajustar a linguagem ao interlocutor e compreender normas sociais implícitas.
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades	Caracterizam-se por comportamentos repetitivos e interesses intensos, associados a necessidade de previsibilidade e respostas sensoriais atípicas.	Rotinas rígidas, resistência a mudanças, interesses específicos e intensos, movimentos repetitivos (estereotipias), hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais como sons, luzes, texturas ou cheiros.

Fonte: Organização do autor (2025)

O Código Internacional de Doenças (CID-11), aprofunda essa abordagem ao descrever o TEA sob o código 6A02 – *Autism Spectrum Disorder* (ASD), ancorado explicitamente no modelo biopsicossocial e na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). A CID-11 especifica no quadro abaixo, que o TEA:

Quadro 3 – Características centrais do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Aspecto	Descrição	Implicações para o Desenvolvimento e a Inclusão
Início no período do desenvolvimento	O TEA manifesta-se desde os primeiros anos de vida, embora nem sempre seja identificado precocemente, podendo ter reconhecimento tardio.	Impacta o acesso precoce a intervenções, exigindo políticas de detecção, acompanhamento contínuo e apoio ao longo do ciclo vital.
Diferenças na interação social e na comunicação	Afeta, em diferentes graus, a participação em interações sociais recíprocas, a compreensão de regras implícitas de convivência e o	Demanda práticas pedagógicas e sociais que valorizem múltiplas formas de comunicação e interação,

	uso funcional da comunicação verbal e não verbal.	evitando abordagens normalizadoras.
Padrões restritos, repetitivos e particularidades sensoriais	Envolve comportamentos previsíveis, interesses altamente focados e respostas sensoriais atípicas, como busca ou evitação de estímulos sonoros, visuais, táteis ou olfativos.	Requer adaptações ambientais, curriculares e organizacionais para favorecer o bem-estar, a aprendizagem e a participação social.

Fonte: Organização do autor (2025)

Um aspecto central da CID-11 é a ênfase em especificadores clínicos e contextuais: indica-se se o TEA ocorre com ou sem deficiência intelectual, com ou sem comprometimento de linguagem funcional, e se está associado a outras condições médicas ou genéticas.

Em vez de falar em “graus de autismo”, a CID-11 orienta a avaliação para o funcionamento na vida diária e para o tipo de apoio que a pessoa necessita em diferentes contextos (família, escola, trabalho, comunidade), em diálogo direto com o modelo biopsicossocial da deficiência. Isso significa que o foco deixa de ser “o quanto a pessoa se afasta de um padrão considerado normal” e passa a ser “quais as barreiras e apoios estão presentes ou ausentes em seu ambiente”.

Tanto o DSM-5-TR quanto a CID-11 reforçam a importância de uma avaliação interdisciplinar, que considere não apenas aspectos clínicos, mas também o contexto cultural, o ambiente educacional, as condições socioeconômicas e as experiências relacionais da pessoa. Essa avaliação deve incluir a observação do comportamento em diferentes espaços (casa, escola, trabalho), a escuta da família e, sempre que possível, da própria pessoa autista, além da análise de suas funções adaptativas, isto é, de como ela cuida de si, se comunica, resolve problemas cotidianos e participa de atividades sociais.

Em seguida será abordado sobre trajetória histórica e evolução conceitual, Inclusão do estudante com TEA no ensino médio, o ensino médio como etapa crítica da inclusão educacional do estudante com TEA, panorama atual das matrículas de estudantes com TEA no Ensino Médio brasileiro, permanência, evasão e exclusão silenciosa de adolescentes autistas no ensino médio,

3.5 Trajetória histórica e evolução conceitual

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) evoluiu historicamente, acompanhando transformações epistemológicas, culturais e sociais na interpretação das diferenças humanas. Antes do século XX, tais comportamentos eram explicados por concepções religiosas ou sobrenaturais, evidenciando a ausência de bases científicas. Esse contexto favoreceu a estigmatização, invisibilização e exclusão desses indivíduos (Frith, 2003).

O marco inicial da abordagem científica do autismo ocorre na década de 1940, com as contribuições de Leo Kanner e Hans Asperger, que, embora contemporâneos, apresentaram perspectivas complementares. Kanner (1943) descreveu crianças com dificuldades de contato afetivo, resistência a mudanças e padrões repetitivos de comportamento, cunhando o termo autismo infantil precoce.

Paralelamente, Asperger (1944), em Viena, identificou indivíduos com características semelhantes, porém com linguagem preservada e alto desempenho cognitivo, denominando o quadro como psicopatia autística.

Nas décadas de 1950 e 1960, o predomínio das teorias psicanalíticas levou a interpretações equivocadas sobre o autismo. A hipótese da “frieza emocional” materna, difundida por Bettelheim (1967) por meio do conceito de “mães-geladeiras”, responsabilizou as famílias pela condição, contribuindo para a estigmatização e o sofrimento social. Posteriormente refutada, essa perspectiva retardou o avanço de abordagens baseadas em evidências e reforçou práticas excludentes no campo clínico e social.

A partir das décadas de 1970 e 1980, ocorre uma virada conceitual impulsionada por autores como Rutter (1978), Frith (1989) e Wing (1981), que passam a compreender o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento com bases biológicas. Nesse período, consolida-se uma abordagem cognitiva voltada à compreensão dos modos específicos de processamento da informação. Destaca-se a contribuição de Wing (1981), ao introduzir o conceito de espectro autista, substituindo uma visão categórica por uma perspectiva dimensional, o que representa uma mudança paradigmática ao reconhecer o autismo como variação da experiência humana.

Nos anos 1990 e 2000, os avanços das neurociências e da genética fortaleceram a compreensão do autismo como uma condição multifatorial e heterogênea, relacionada à interação entre fatores biológicos e ambientais. Pesquisas apontaram diferenças na conectividade cerebral, especialmente em áreas associadas

à teoria da mente e ao processamento sensorial, contribuindo para o desenvolvimento do conceito de neurodiversidade, que valoriza diferentes formas de funcionamento cognitivo e emocional e supera perspectivas centradas apenas no déficit (Happé; Frith, 2020; Baron-Cohen, 2017).

A partir dessa mudança, o autismo passou a ser compreendido em uma perspectiva biopsicossocial, considerando o papel do ambiente, das relações sociais e das barreiras na participação. O DSM-5 (APA, 2013; 2022) unificou o diagnóstico como Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto a CID-11 (OMS, 2022) adotou uma abordagem dimensional baseada nos níveis de apoio. Esse movimento aproxima o campo biomédico do modelo social da deficiência, embora ainda persistam tensões entre diagnóstico e práticas inclusivas.

Atualmente, o autismo é compreendido pela perspectiva da neurodiversidade, que reconhece as diferenças neurológicas como parte da diversidade humana e defende ambientes mais acessíveis e inclusivos (Sacks, 1995; Singer, 1999; Jaarsma; Welin, 2012).

O TEA caracteriza-se por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos, sendo considerado um transtorno neurobiológico cada vez mais frequente. Silva *et al.* (2024) ressaltam a importância de ampliar estudos, políticas públicas e ações de inclusão para promover acolhimento e participação social das pessoas autistas.

A seguir, o Quadro 4, explicita os períodos históricos, as principais contribuições para o público autista e a principal mudança de paradigma ou impacto trazidos por diferentes autores:

Quadro 4 – Linha do tempo dos marcos históricos e conceituais do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Período / Década	Autor(es) / Pesquisador(es)	Principais Contribuições	Mudança de Paradigma ou Impacto
Antes do século XX	—	Interpretações religiosas e morais sobre comportamentos atípicos; ausência de olhar científico.	Visão mística e excludente da diferença humana.
1940 – 1944	Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944)	Primeiras descrições clínicas do autismo infantil precoce e da psicopatia autística.	Início do reconhecimento científico do autismo como condição específica do desenvolvimento.
1950 – 1960	Bruno Bettelheim (1967)	Teoria psicanalítica das “mães-geladeiras”; interpretação afetiva do autismo.	Período de estigmatização; culpabilização das famílias; ausência de abordagem científica.

1970 – 1980	Michael Rutter, Lorna Wing, Uta Frith	Avanço das pesquisas neuropsicológicas e cognitivas; introdução do termo <i>espectro autista</i> .	Transição do modelo psicanalítico para o modelo neurodesenvolvimental; reconhecimento da diversidade de manifestações.
1990 – 2000	Simon Baron-Cohen, Lorna Wing, Uta Frith	Desenvolvimento de teorias cognitivas como “teoria da mente” e “coerência central fraca”.	Consolidação do autismo como condição neurológica e não como distúrbio emocional.
2000 – 2010	Pesquisas em neurociência e genética (Happé, Frith, Rutter, Volkmar)	Identificação de múltiplos fatores genéticos e diferenças na conectividade cerebral.	Fortalecimento da abordagem biopsicossocial e interdisciplinar.
2010 – 2015	American Psychiatric Association (DSM-5, 2013) e OMS (CID-10, 2014)	Unificação dos diagnósticos (síndrome de Asperger, autismo infantil, etc.) sob o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Consolidação da noção de espectro e ênfase na variação dos níveis de apoio.
2015 – Atualidade	OMS (CID-11, 2022), APA (DSM-5-TR, 2022), Baron-Cohen (2017), Happé & Frith (2020)	Reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como condição do neurodesenvolvimento e parte da neurodiversidade humana.	Adoção da abordagem dimensional, centrada na autonomia, inclusão e direitos humanos.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Kanner (1943), Asperger (1944), Rutter (1978), Wing (1981), Frith (1989), Baron-Cohen (2017), Happé e Frith (2020), APA (2022) e OMS (2022).

A linha do tempo apresentada evidencia que o conceito de autismo passou por uma profunda reconstrução histórica de uma leitura patologizante e excludente para uma compreensão que valoriza a diversidade neurológica como expressão legítima da condição humana. Essa trajetória científica e ética fornece a base para o próximo tópico, no qual serão analisados os modelos conceituais contemporâneos do autismo e suas implicações educacionais, sociais e laborais.

A trajetória histórica e conceitual do TEA revela muito mais do que a evolução da ciência: reflete a transformação da própria sociedade diante da alteridade. Do olhar excludente e patologizante ao reconhecimento da diferença como valor, o percurso do autismo é também o da humanidade rumo a uma compreensão mais empática, justa e inclusiva da complexidade humana.

3.5.1 Inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio

A inclusão de estudantes com autismo nas etapas avançadas da educação básica, especialmente no Ensino Médio, demanda práticas pedagógicas intencionais que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva no cotidiano escolar (Ferreira; Carvalho Mascaro, 2023).

Nessa direção, a flexibilização curricular, o uso de recursos visuais, a organização de rotinas previsíveis e as adaptações metodológicas constituem estratégias centrais para favorecer a aprendizagem significativa, reduzindo barreiras comunicacionais, sensoriais e pedagógicas que, muitas vezes, limitam o engajamento do estudante (Carvalho; Rodrigues; Linhares, 2019).

O Ensino Médio constitui etapa decisiva para a construção de trajetórias educacionais e profissionais, mas, no contexto brasileiro, o acesso à escola regular não tem garantido permanência com aprendizagem e conclusão, sobretudo para estudantes público-alvo da educação especial (Mendes, 2022).

As políticas de inclusão demandam a ressignificação da Educação Especial como suporte à aprendizagem em classes comuns, com práticas colaborativas entre professores. Para adolescentes com TEA, currículos pouco flexíveis e fragilidade dos apoios ampliam barreiras, exigindo que a inclusão vá além da matrícula formal (Mantoan, 2020; Glat, 2018).

Nessa etapa, o direito à educação articula-se ao trabalho e à cidadania, demandando políticas integradas de permanência e transição para a vida adulta (Brasil, 2022). Evidências indicam que a inserção laboral está associada à continuidade formativa e ao suporte institucional ao longo do percurso escolar (Lima; Campos, 2025).

A pedagogia da inclusão deve reconhecer esses corpos como legítimos produtores de conhecimento, rompendo com as normativas capacitistas que sustentam o currículo e a organização escolar tradicional (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2020). É no cotidiano das salas de aula que se concretiza ou se frustra o ideal da inclusão, sendo fundamental que haja escuta ativa, respeito às diferenças e ações pedagógicas planejadas para construir um ambiente verdadeiramente acolhedor e democrático (Pletsch; Silva, 2025; Glat, 2018)

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio requer compromisso coletivo com a valorização da diferença e a superação das desigualdades estruturais presentes no contexto escolar. Esse processo exige não apenas a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas também a ressignificação das concepções de

aprendizagem e pertencimento. Ademais, o ingresso nessa etapa é marcado por desafios, como dificuldades de adaptação e limitações no suporte institucional. (Freitas; Brito; Martins, 2020).

Dessa forma, é importante situar o leitor quanto às especificidades da inclusão do estudante com autismo no Ensino Médio brasileiro, articulando contribuições teóricas e dados atuais de pesquisas oficiais. Os subitens que se seguem aprofundam essa discussão, iniciando pela compreensão do Ensino Médio como etapa crítica da inclusão educacional, avançando para a análise das matrículas, da permanência e das implicações dessa trajetória escolar para a vida adulta e a inserção no mercado de trabalho.

3.5.2 O Ensino Médio como etapa crítica da inclusão educacional do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Ensino Médio é uma etapa singular da educação básica por reunir aprofundamento acadêmico, consolidação da identidade juvenil e transição para a vida adulta, ampliando exigências cognitivas, interações sociais e expectativas de autonomia, o que torna essa fase crítica para a inclusão de adolescentes com TEA (Ferreira; Mascaro, 2023).

Em comparação ao Ensino Fundamental, tende a apresentar currículo mais fragmentado, múltiplos docentes, maior volume de conteúdos abstratos e avaliações mais classificatórias. Esse modelo, historicamente orientado por lógica seletiva e preparatória, pode intensificar barreiras e desigualdades para estudantes que necessitam de ajustes de tempos, percursos e formas de acesso ao currículo (Brasil, 2022; Catelli Junior, 2024).

Em estudantes com TEA, os desafios vão além do acadêmico, envolvendo pertencimento e identidade, com risco de isolamento em contextos pouco inclusivos (Mendes, 2023; Silva, 2020). Nesse cenário, os casos de ensino se destacam como estratégia para o planejamento inclusivo. A abordagem colaborativa entre escola e família favorece o engajamento e a resignificação de concepções sobre a deficiência (Pletsch; Silva, 2025).

Dessa forma, a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrenta desafios, marcados por visões docentes centradas em aspectos clínicos, fragilidade nas práticas pedagógicas e necessidade de maior apoio multidisciplinar e envolvimento

familiar, o que pode resultar em processos de inclusão superficiais e em exclusão silenciosa (De Figueiredo Bezerra; Pantoni, 2022; Mendes, 2023).

No Ensino Médio, essas dificuldades se intensificam com a redução de apoios, descontinuidade do AEE e insuficiente formação docente, ampliando riscos de evasão. Apesar de avanços legais, persistem resistências, práticas pouco adaptadas e baixa integração, evidenciando a urgência de fortalecer práticas inclusivas (Glat; Pletsch, 2013; Pletsch; Sá; Mendes, 2021; Ervilha, 2019).

Sob a perspectiva das políticas educacionais, tal cenário se agrava pelo tratamento historicamente conferido ao Ensino Médio como etapa voltada à certificação e à preparação para exames externos, em detrimento de uma formação integral, o que se mostra particularmente limitador para jovens com autismo, ao desconsiderar que a inclusão exige não apenas acesso, mas a construção de trajetórias que favoreçam autonomia, participação social e preparação para a vida adulta e o trabalho (Catelli Junior, 2024).

Compreender o Ensino Médio como etapa crítica da inclusão do estudante autista implica, portanto, reconhecê-lo como um momento estratégico de intervenção pedagógica, organizacional e institucional, no qual a escola deve assumir responsabilidade ativa pela permanência, pela aprendizagem significativa e pela preparação para os desafios da vida adulta.

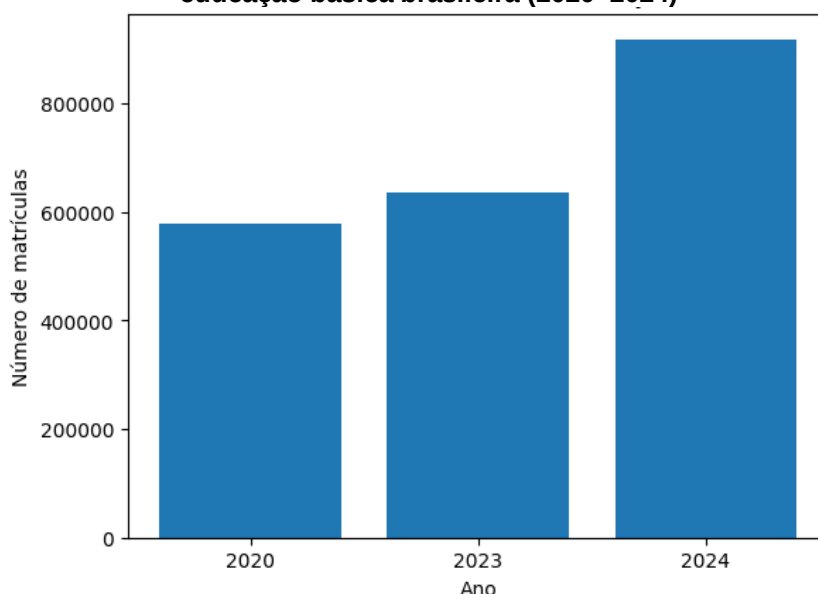
3.5.3 Panorama atual das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio brasileiro

O panorama das matrículas de estudantes com TEA no Brasil revela avanços importantes no acesso à educação básica, ao mesmo tempo em que evidencia desafios persistentes relacionados à permanência e à progressão escolar no Ensino Médio. Dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam um crescimento expressivo no número de matrículas de estudantes com autismo ao longo dos últimos anos, especialmente a partir da década de 2010, refletindo tanto o aprimoramento dos processos diagnósticos quanto a ampliação das políticas de inclusão escolar.

Conforme apresentado na Figura 1, observa-se um crescimento consistente das matrículas de estudantes com TEA na educação básica brasileira. Em 2020,

registraram-se aproximadamente 580 mil matrículas, número que se ampliou para 636 mil em 2023, alcançando 918.877 matrículas em 2024. Esse aumento quantitativo sinaliza avanços no acesso à escolarização formal, embora não seja suficiente, por si só, para garantir condições equitativas de permanência e aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar.

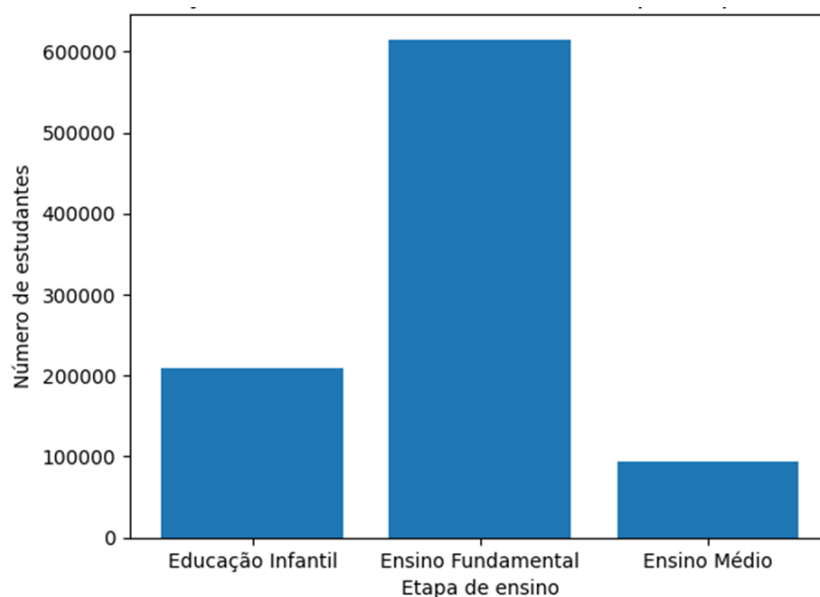
Figura 1 – Evolução das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira (2020–2024)



Fonte: INEP. *Censo Escolar da Educação Básica* (2020; 2023; 2024).

Ao analisar a distribuição dessas matrículas por etapa de ensino, evidencia-se uma assimetria significativa ao longo da educação básica. A Figura 2 demonstra que a maior concentração de estudantes com TEA encontra-se no Ensino Fundamental, com aproximadamente 615 mil matrículas, seguido da Educação Infantil, com aproximadamente 210 mil estudantes. Em contraste, o Ensino Médio possui em torno de 93,6 mil matrículas, número expressivamente inferior às etapas anteriores.

Figura 2 – Distribuição estimada de estudantes com Transtorno do Espectro Autista por etapa da Educação Básica

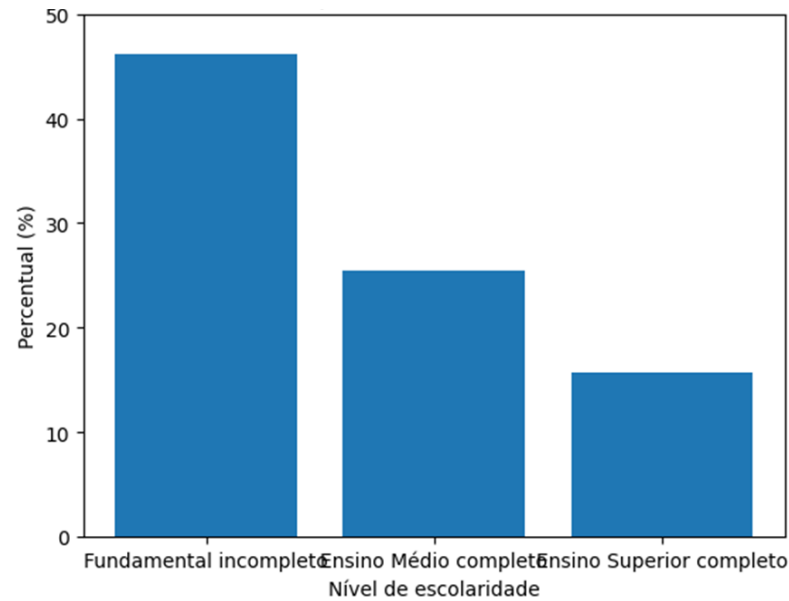


Fonte: IBGE. *Censo Demográfico 2022*; INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*.

Essa redução da presença de estudantes autistas no Ensino Médio não pode ser interpretada como diminuição da população com TEA nessa faixa etária, mas como indício de dificuldades estruturais de permanência e progressão escolar. A literatura especializada aponta que, à medida que se intensificam as exigências curriculares, avaliativas e sociais no Ensino Médio, ampliam-se também as barreiras enfrentadas por adolescentes com TEA, favorecendo processos de retenção, evasão ou deslocamento para outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os efeitos dessas trajetórias escolares fragmentadas tornam-se ainda mais evidentes quando se analisam os dados referentes à escolaridade da população adulta com TEA. Conforme apresentado na Figura 3, apenas 25,4% das pessoas com TEA com 25 anos ou mais concluíram o Ensino Médio, enquanto 46,1% não completaram o Ensino Fundamental e apenas 15,7% alcançaram o Ensino Superior completo.

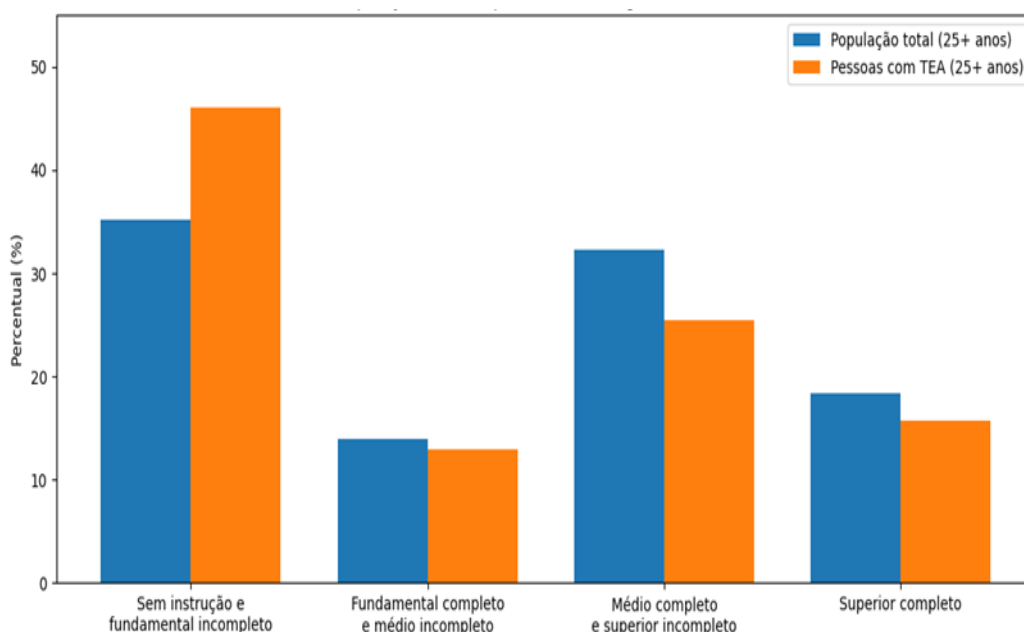
Figura 3 – Escolaridade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista com 25 anos ou mais no Brasil



Fonte: IBGE. *Censo Demográfico 2022*.

Esses dados revelam que as fragilidades observadas no Ensino Médio produzem efeitos cumulativos ao longo da vida, impactando diretamente as oportunidades de formação profissional, inserção no mercado de trabalho e exercício pleno da cidadania. Dessa forma, o panorama atual das matrículas de estudantes com TEA no Ensino Médio brasileiro evidencia uma contradição central das políticas de inclusão. Embora o acesso à escola regular tenha sido ampliado, ainda persistem limites significativos na garantia da permanência, da aprendizagem e da conclusão dessa etapa da escolarização.

Figura 4 – Escolaridade de pessoas com Transtorno do Espectro Autista com 25 anos ou mais no Brasil versus população neurotípica



Fonte: IBGE. *Censo Demográfico 2022*

A Figura 4 compara a escolaridade de pessoas com 25 anos ou mais, evidenciando que, entre pessoas com TEA, há maior proporção no grupo “sem instrução e fundamental incompleto” do que na população total. Ao mesmo tempo, a participação de pessoas com TEA é menor na faixa “médio completo e superior incompleto”. No “superior completo”, o percentual também é inferior entre pessoas com TEA em relação ao total.

Compreender essa realidade estatística é fundamental para aprofundar a análise dos processos de evasão e exclusão silenciosa que incidem sobre adolescentes autistas no Ensino Médio, temática que será desenvolvida no subitem seguinte.

3.5.4 Permanência, evasão e exclusão silenciosa de adolescentes autistas no Ensino Médio.

A análise da inclusão do estudante com TEA no Ensino Médio brasileiro não pode se restringir aos dados de acesso e matrícula. Embora o crescimento das matrículas na educação básica represente um avanço importante das políticas de educação inclusiva, os indicadores disponíveis revelam que a permanência e a progressão escolar de adolescentes autistas no Ensino Médio permanecem como

desafios estruturais, frequentemente ocultos por estatísticas que não capturam a complexidade dos percursos educacionais dessa população.

Um dos principais limites das pesquisas educacionais no Brasil é a ausência de indicadores específicos de evasão escolar por tipo de deficiência no Ensino Médio. O Censo Escolar registra matrículas, mas não acompanha longitudinalmente os trajetos dos estudantes, dificultando a identificação de abandono ou retenção entre jovens com TEA. Ainda assim, análises comparativas indicam redução da presença no Ensino Médio, sugerindo evasão progressiva (INEP, 2024).

Conforme evidenciado no item anterior, enquanto o Ensino Fundamental concentra aproximadamente 615 mil estudantes com TEA, o Ensino Médio registra em torno de 93,6 mil matrículas, revelando um decréscimo expressivo na transição entre essas etapas. Tal redução não pode ser compreendida apenas como abandono escolar formal, mas deve ser interpretada à luz de processos mais sutis e complexos, nos quais o estudante é progressivamente afastado das condições de participação efetiva no cotidiano escolar.

O estudo ressalta a intersetorialidade como essencial para a educação inclusiva, destacando a escola pública como articuladora entre diferentes políticas sociais. Apesar de avanços, ainda há limitações quanto a recursos e diretrizes para ações integradas. Nesse cenário, no Ensino Médio, a exclusão silenciosa se evidencia pela falta de adaptações, desarticulação do AEE e práticas pouco inclusivas (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Nesse sentido, adolescentes com TEA inseridos em contextos pouco inclusivos tendem a vivenciar sentimentos de inadequação, invisibilidade e não pertencimento, o que compromete o engajamento escolar e pode levar à desmotivação, faltas recorrentes e abandono gradual (Glat, 2018).

Diante desse cenário, destaca-se a importância da formação docente pautada em abordagens inclusivas, como o trabalho colaborativo e o ensino diferenciado, a fim de garantir práticas pedagógicas mais acessíveis. Sem essas adaptações, a exclusão silenciosa se intensifica, sobretudo no Ensino Médio, em função da rigidez curricular e das avaliações padronizadas (Mendes, 2023).

Os impactos desses processos tornam-se evidentes nos dados de escolaridade da população adulta com TEA. Segundo o IBGE (2022), grande parcela não conclui a educação básica, revelando que a exclusão vivenciada na escola

repercute ao longo da vida. Isso limita o acesso à formação profissional, ao trabalho e à autonomia econômica.

No Ensino Médio, a exclusão silenciosa relaciona-se à fragilidade das políticas de apoio, como a redução do acompanhamento especializado e a desarticulação do AEE. Soma-se a isso a insuficiente formação docente e a ausência de planejamento colaborativo, comprometendo a permanência escolar. Tais fatores evidenciam barreiras estruturais no processo inclusivo (Pletsch; Silva, 2022; Ervilha, 2019).

A inclusão nessa etapa exige práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação ativa dos estudantes. Esse cenário é atravessado por tensões entre políticas inclusivas, reformas educacionais e processos de exclusão ainda presentes nas escolas. Tais contradições dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, torna-se necessário repensar práticas e políticas educacionais (Ferreira; Mascaro, 2023; Glat, 2007, Favoreto; Figueiredo; Deitos, 2019).

O estudo evidencia que o antagonismo de professores do Ensino Médio frente à inclusão evolui da resistência para sentimentos de ansiedade, angústia e empatia, revelando maior sensibilidade, mas também insegurança e despreparo. Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada e de políticas intersetoriais que sustentem práticas inclusivas. Assim, a inclusão deve ir além do cumprimento legal, garantindo permanência escolar, trajetória formativa e cidadania (Do Nascimento Paz; Da Rocha Cruz, 2021; Ferreira; Mascaro, 2023; Ervilha, 2019; Favoreto; Figueiredo; Deitos, 2019).

3.5.5 Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio não se garante apenas pela matrícula, exigindo práticas pedagógicas intencionais, mediação docente e flexibilização curricular, compreendida como a reorganização dos percursos de aprendizagem sem redução do rigor. Nesse contexto, o uso de recursos visuais e organizadores estruturados favorece a compreensão, a previsibilidade e a autonomia acadêmica (Brasil, 2022; Pletsch; Silva, 2025; Favoreto; Figueiredo; Deitos, 2019).

A avaliação da aprendizagem constitui elemento central das práticas inclusivas, uma vez que modelos padronizados e classificatórios podem intensificar a exclusão

de estudantes com TEA. Assim, defende-se a adoção de estratégias avaliativas diversificadas, contínuas e formativas, alinhadas às necessidades dos estudantes (Pletsch; Silva, 2025; Ervilha, 2019).

No Ensino Médio, a fragmentação do trabalho pedagógico entre disciplinas exige planejamento colaborativo e diálogo constante entre docentes do ensino regular, profissionais do AEE e equipes pedagógicas, favorecendo a permanência escolar dos estudantes autistas (Glat, 2018; Favoreto; Figueiredo; Deitos, 2019).

Práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio devem promover autonomia e autorregulação, preparando estudantes com TEA para a vida adulta e o trabalho. Isso envolve o ensino de estratégias de organização, planejamento e gestão do tempo. Na sequência serão discutidos sobre a inclusão da pessoa com TEA no mercado de trabalho: políticas, desafios e oportunidades, desafios da inclusão laboral de pessoas com TEA e as experiências pré-profissionais e programas de empregabilidade para jovens com TEA.

3.6 A inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho: políticas, desafios e oportunidades

A transição da escola para a vida adulta evidencia o descompasso entre a legislação protetiva e as barreiras práticas à inclusão, pois a inserção de pessoas com TEA no mercado de trabalho permanece um desafio central, apesar do arcabouço normativo vigente na Constituição Federal de 1988, Convenção da ONU (2006), Lei nº 13.146/2015 e Decreto nº 12.686/2025. A efetivação desses direitos ainda é marcada por desigualdades, persistindo, assim, a distância entre garantias formais e inclusão laboral.

Dados do IBGE (2023) indicam que, embora o Brasil possua mais de 2,6 milhões de pessoas com TEA, menos de 1% está inserido em empregos formais, evidenciando a distância entre a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e sua efetivação. Pesquisas do Ministério do Trabalho e Emprego (2024) apontam que barreiras organizacionais e atitudinais ainda limitam o acesso ao trabalho.

A inclusão laboral não se restringe à contratação, mas envolve permanência e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Diniz (2021) destaca que a efetivação dos direitos depende de mudanças institucionais e culturais, compreendendo a inclusão como princípio de equidade e justiça social.

3.6.1 Desafios da inclusão laboral de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Apesar do potencial de contribuição, pessoas autistas ainda enfrentam barreiras relevantes no ambiente corporativo, sobretudo quando a organização exige adaptação a padrões neurotípicos sem oferecer compreensão, ajustes e suporte (Baldwin; Costley; Warren, 2014; Hedley *et al.*, 2018). Esse cenário se associa a taxas elevadas de desemprego e torna a obtenção e manutenção do trabalho uma preocupação central para muitos indivíduos com TEA (Patton, 2019; Remington; Pellicano, 2018).

Ademais, persistem fragilidades na articulação entre escola, formação profissional e políticas de trabalho, com poucos programas consistentes de transição escola-trabalho. Somam-se ambientes sensorial e cognitivamente pouco acessíveis, que intensificam exigências de comunicação rápida, multitarefa e flexibilidade comportamental. Assim, a inclusão laboral demanda mudanças institucionais e organizacionais, não apenas a existência de políticas formais (Patton, 2019; Remington; Pellicano, 2018).

Como apontam Austin e Pisano (2017), avaliações de desempenho centradas em sociabilidade, espontaneidade e proatividade podem penalizar injustamente trabalhadores autistas, invisibilizando competências como foco, precisão e raciocínio lógico, o que demonstra que os desafios não se restringem à contratação, mas também afetam a permanência e a progressão na carreira.

No delineamento relacional, estigmas e desconhecimento sobre a diversidade do espectro favorecem interpretações equivocadas de padrões comunicacionais, contribuindo para práticas discriminatórias sutis, como exclusões e microagressões, que comprometem o pertencimento e a autoestima (Silberman, 2015).

Soma-se a isso a incompatibilidade entre expectativas normativas de “bom funcionário” e perfis autistas, especialmente em contextos marcados por ambiguidades sociais e regras implícitas, o que pode intensificar dificuldades de adaptação na ausência de suporte e ajustes adequados (Austin; Pisano, 2017; Patton, 2019).

Bidart e Santos (2021) entrevistaram 12 pessoas com TEA, nível 1 de suporte inseridas no trabalho e estes mencionaram que enfrentaram barreiras como

preconceitos, dificuldades de socialização, questões sensoriais, dificuldades com mudanças de rotina e interação social.

De acordo com essas concepções, o mercado de trabalho tende a privilegiar modelos de trabalhador baseados em fluência social, comunicação extrovertida, adaptabilidade imediata e sociabilidade intensa, características associadas ao ideal neurotípico de comportamento. Essa matriz simbólica inviabiliza e/ou dificultam formas diversas de inteligência, criatividade e raciocínio presentes em pessoas autistas, reproduzindo o capacitismo estrutural descrito por Campbell (2009).

Nessa perspectiva, Scott *et al.* (2019) afirmam que a mensuração da competência por indicadores padronizados impede o reconhecimento de habilidades cognitivas não convencionais, como pensamento sistemático e hiperfoco. Romper com esse modelo exige redefinir os parâmetros de excelência profissional. Isso implica valorizar diferentes formas de pensar e agir. Assim, a inclusão passa de ajuste superficial a transformação estrutural do trabalho em sociedades democráticas.

3.6.2 Experiências pré-profissionais e programas de empregabilidade para jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A construção de trajetórias educacionais inclusivas no Ensino Médio deve estar articulada a oportunidades concretas de preparação para o mundo do trabalho, especialmente para adolescentes com TEA. A literatura contemporânea tem enfatizado que a transição entre escola e vida adulta constitui um período crítico, no qual a ausência de experiências formativas orientadas pode ampliar riscos de exclusão social e laboral (Catelli Junior, 2024)

Estudos nacionais e internacionais apontam que jovens com deficiência, incluindo aqueles com TEA, apresentam menores taxas de inserção no mercado de trabalho formal, mesmo quando concluem a educação básica. Esse cenário está diretamente relacionado à escassez de experiências pré-profissionais durante a escolarização, à fragilização do trabalho de orientação vocacional no Ensino Médio e à ausência de políticas articuladas entre educação, trabalho e assistência social (Brasil, 2022; OCDE, 2023).

Do ponto de vista jurídico, a inserção laboral de jovens com TEA encontra respaldo em marcos legais que reconheceram o trabalho como direito fundamental e expressão da cidadania. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei

nº 13.146/2015) estabelece que o acesso ao trabalho deve ocorrer em condições de igualdade de oportunidades, com garantia de acessibilidade e adaptações razoáveis. Complementarmente, a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097/2000) e a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) configuram instrumentos importantes para a inclusão profissional de pessoas com deficiência, desde que articulados a processos formativos consistentes no Ensino Médio.

Entretanto, pesquisas indicam que muitos jovens com TEA chegam à vida adulta sem experiências prévias de trabalho ou formação profissional, em razão de trajetórias escolares marcadas por exclusão silenciosa e baixa expectativa institucional quanto à sua capacidade produtiva. Tal cenário reforça concepções capacitistas e limita o acesso a oportunidades de qualificação e emprego, perpetuando desigualdades sociais e econômicas (Glat, 2018; OCDE, 2023).

Modelos inovadores de inclusão implementados principalmente por grandes empresas de tecnologia, demonstram que a presença de trabalhadores autistas pode ampliar a criatividade, aprimorar processos e melhorar indicadores de produtividade. O *Autism at Work* (SAP), criado em 2013, tornou-se referência global ao promover seleções diferenciadas, treinamento de lideranças e ambientes sensorialmente adequados. A Microsoft, IBM, Dell e JP Morgan replicaram metodologias semelhantes, estruturando mentorias contínuas, flexibilização de rotinas e feedbacks visuais, práticas consideradas essenciais para a permanência de trabalhadores autistas (Neumeyer *et al.*, 2020).

No Brasil, programas de empresas como Ambev, Accenture, Banco do Brasil e Petrobras demonstraram que a inclusão é possível quando existe compromisso institucional, formação das equipes e políticas de desenvolvimento profissional. Há, contudo, necessidade de ampliar tais iniciativas para pequenas e médias empresas responsáveis por mais de 70% dos empregos no país.

Além do setor privado, políticas públicas vêm buscando ampliar a acessibilidade ao trabalho protegido e competitivo. O Programa de Empregabilidade Inclusiva (Governo Federal, 2023) e as frentes municipais de qualificação profissional destacam-se como esforços que precisam ser fortalecidos e articulados com as escolas.

A promoção de experiências pré-profissionais no Ensino Médio inclusivo deve ser entendida como parte do direito à educação, contribuindo para a autonomia, autoestima e identidade profissional de estudantes com TEA. Essas vivências

favorecem condições mais equitativas de inserção no mercado de trabalho. A articulação entre escolarização e empregabilidade exige políticas integradas, práticas pedagógicas intencionais e parcerias intersetoriais.

Para fundamentar a análise, realizou-se uma revisão bibliográfica referente aos últimos oito anos, com o objetivo de atualizar dados e discussões sobre inclusão escolar e empregabilidade de pessoas com TEA. A seleção, organização e sistematização dos estudos seguiram critérios previamente definidos, conforme apresentado no Quadro 5.

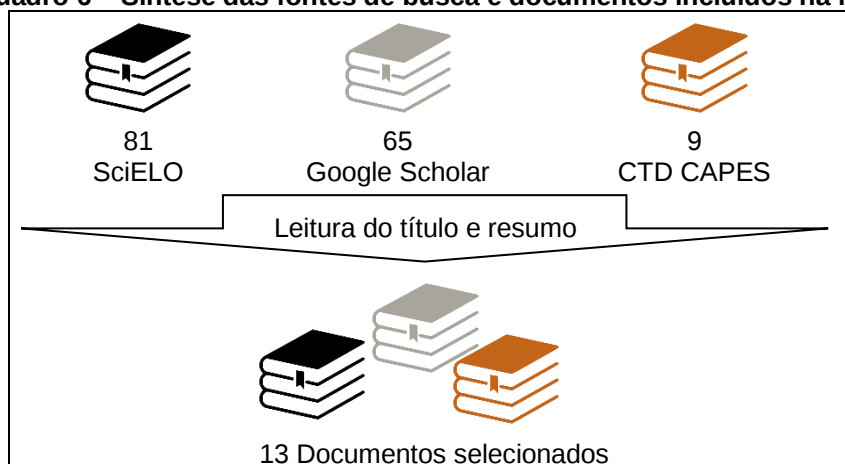
Quadro 5 – Protocolo da revisão bibliográfica sistematizada

Descrição: Esta revisão bibliográfica sistematizada busca identificar produção acadêmica sobre inclusão escolar e empregabilidade de pessoas com deficiência.
Objetivo: Mapear e analisar as principais barreiras e avanços relacionados aos processos de inclusão de pessoas com TEA e as suas relações entre diagnóstico, escolarização e trabalho.
Palavras-chave e sinônimos: "Autismo", "inclusão escolar" e "mercado de trabalho"
Lista de fontes: SciELO, Google Scholar, e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
Métodos de pesquisa nas fontes: Confeção de <i>string</i> e submissão às máquinas de busca. <i>String</i> : (autism OR autismo) AND ("labour market" OR "labour force" OR "job market" OR "labor market" OR "mercado de trabalho" OR "mercado de trabajo").
Crítérios de seleção de estudos: (a) Publicações em Língua portuguesa; (b) Recorte temporal entre 2017 e 2025; (c) Centradas no contexto brasileiro e que abordassem, de forma direta ou indireta, a temática da inclusão escolar e profissional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 6 apresenta a quantidade de estudos e as bases em que foram localizados.

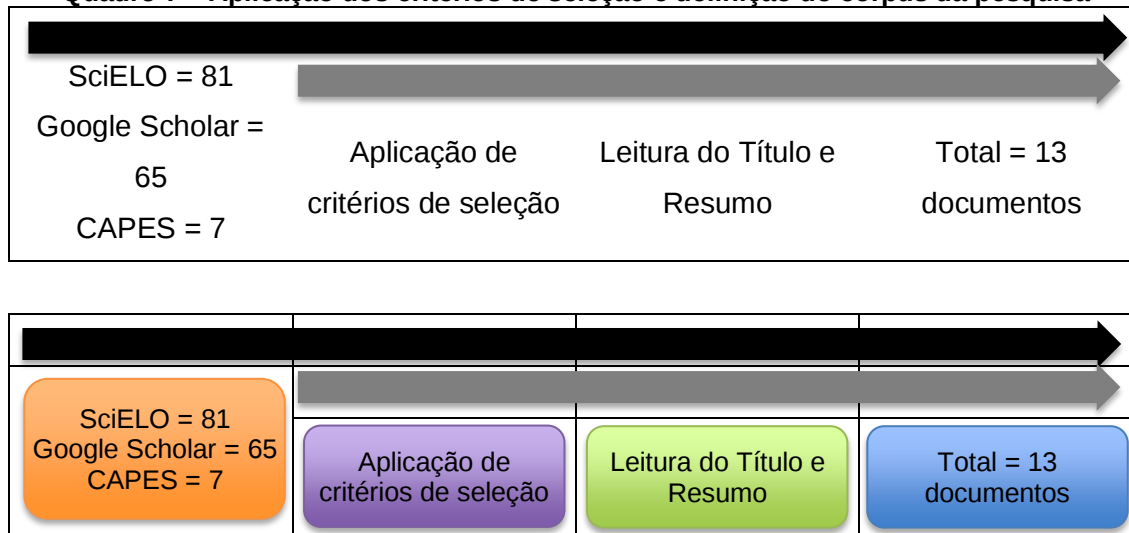
Quadro 6 – Síntese das fontes de busca e documentos incluídos na revisão



Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 7 apresenta o percurso de busca e seleção dos estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Quadro 7 – Aplicação dos critérios de seleção e definição do corpus da pesquisa



Fonte: Organização do autor (2025)

Foram selecionados artigos científicos, livros e dissertações que apresentassem evidências empíricas ou discussões teóricas alinhadas aos objetivos desta pesquisa. Assim, este trabalho foi elaborado com intenção de contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e prático sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar e laboral no Brasil, fornecendo subsídios para políticas mais efetivas e práticas organizacionais mais acolhedoras. Evidencia-se que o conjunto de documentos selecionados contribui para a sistematização do *corpus* e para a socialização de novos conhecimentos na área investigada.

Ao organizar autores, anos, títulos e sínteses dos estudos (2017–2025), favorece a leitura comparativa das tendências e lacunas do campo. Desse modo, reforça-se a relevância desta pesquisa ao integrar achados fragmentados e ampliar o entendimento teórico-metodológico sobre o tema. Os resultados podem ser observados no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Artigos de revisão bibliográfica publicados no período de 2017 a 2025

Numeração	Ano e Autor(es)	Título	Descrição
1	Leopoldino e Coelho (2017)	O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho.	Destacam as múltiplas barreiras enfrentadas por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no acesso ao mercado de trabalho

			brasileiro, combinando fatores individuais, como dificuldades comunicacionais, a entaves estruturais e culturais, como o preconceito e a ausência de políticas eficazes. Embora existam dispositivos legais de inclusão, estes não têm sido acompanhados de ações práticas que garantam a efetivação da inclusão laboral.
2	Glat (2018)	Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar	Este texto discute a cultura de colaboração entre os professores sob a perspectiva das representações sociais estereotipadas e a função dos educadores frente à escolarização de alunos com deficiências
3	Scott <i>et al.</i> (2019)	Autism and workplace inclusion. Journal of Autism and Developmental Disorders	Afirmam que, enquanto organizações continuarem a medir competência exclusivamente por indicadores comportamentais padronizados, permanecerão incapazes de reconhecer habilidades cognitivas não convencionais como pensamento sistemático, hiperfoco produtivo, análise detalhada e inovação em padrões complexos
4	Mendes (2019)	Trabalho e juventude com deficiência	A inclusão plena exige transformação cultural profunda. A escola deve constituir-se como espaço de preparação para a vida adulta, desenvolvendo autonomia, comunicação funcional, autorregulação e habilidades socioadaptativas. A transição escola-trabalho não é um salto, mas um continuum formativo que articula desenvolvimento humano e participação social.
5	Lorenzo e Silva (2020)	Inclusão no trabalho e práticas formativas: desafios contemporâneos	Identificam resistência empresarial e ausência de suporte adequado como grandes entaves à inclusão plena, mencionando falta de acessibilidade, carência de tecnologias assistivas e pouca adaptação de funções.
6	Happé e Frith (2020)	Annual Research Review: Looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research.	O autismo não deve ser reduzido a um déficit, mas entendido como uma diferença neurológica situada dentro da variabilidade natural da espécie humana.

7	Nepomuceno; De Assis; De Carvalho- Freitas (2020)	Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”	O estudo analisa a apropriação e a circulação do termo “pessoa com deficiência” na produção científica brasileira, destacando a influência da linguagem na construção social da deficiência. Evidencia-se a complexidade das traduções e a ausência de consenso terminológico, ressaltando a necessidade de uma reflexão crítica sobre seus usos e implicações sociais.
8	Bidart e Santos (2021)	Autismo e mercado de trabalho: a percepção do autista sobre suas competências profissionais	As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), participantes da pesquisa, enfrentam dentro das corporações, barreiras como: preconceitos, dificuldades de socialização, questões sensoriais, dificuldades com mudanças e interação social e falta de capacitação.
9	Szerman (2021)	A efetividade das políticas de cotas para pessoas com deficiência: uma análise crítica	Efeitos das políticas de cotas, identifica impactos positivos moderados aumentos de emprego e renda, mas evidencia que muitos trabalhadores com deficiência são alocados em funções de baixa remuneração, com reduzidas perspectivas de progressão salarial.
10	Ferreira e Mascaro (2023)	Estratégias voltadas para a permanência do aluno com tea no ensino médio: uma revisão sistemática	A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em etapas avançadas da educação básica, particularmente no ensino médio, exige práticas pedagógicas específicas que promovam não apenas o acesso, mas a permanência e participação ativa no ambiente escolar.
11	Alves e Silva (2023)	O que as pessoas com deficiência intelectual pensam sobre a sua participação no trabalho a partir de dois estudos de casos.	O ambiente corporativo ainda apresenta inúmeras restrições e desafios para a inclusão efetiva de pessoas com autismo, sobretudo devido à falta de compreensão sobre suas necessidades e particularidades
12	Faraldo (2024)	O preconceito com relação a pessoas com transtorno do espectro autista e sua dificuldade de inclusão no mercado de trabalho	O artigo descreve sobre a dificuldade ou barreiras em realizar a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho.

13	Pletsch; Silva (2025)	Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo?	O artigo analisa o potencial dos casos de ensino no planejamento educacional inclusivo, destacando a colaboração entre professores, profissionais e famílias. Evidencia que metodologias colaborativas favorecem a reflexão crítica e a ressignificação de concepções sobre deficiência. Conclui que essa abordagem amplia a participação dos estudantes e o acesso ao currículo.
----	-----------------------	--	---

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 8 sistematiza os 13 estudos que compõem o *corpus* da pesquisa, indicando autores/ano, título e síntese dos principais achados. Em conjunto, as descrições evidenciam que a inclusão de pessoas com TEA na escola e no trabalho permanece marcada por barreiras estruturais e culturais (preconceito, baixa adaptação, falta de suporte, acessibilidade e formação).

A inclusão de pessoas com TEA, tanto no contexto educacional quanto no mercado de trabalho, constitui um processo complexo, atravessado por múltiplas dimensões sociais, culturais e institucionais. No âmbito laboral, estudos evidenciam que persistem barreiras significativas, que envolvem desde dificuldades comunicacionais até entraves estruturais, como o preconceito e a fragilidade na efetivação de políticas públicas inclusivas (Leopoldino; Coelho, 2017; Faraldo, 2024).

Ademais, mesmo com avanços normativos, como as políticas de cotas, observa-se que a inserção profissional ainda ocorre de forma desigual, frequentemente restrita a funções de baixa remuneração e com reduzidas perspectivas de progressão (Szerman, 2021). Nesse cenário, a resistência organizacional, aliada à ausência de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações no ambiente de trabalho, limita a consolidação de práticas inclusivas efetivas (Lorenzo; Silva, 2020).

Diante disso, a literatura aponta que a inclusão demanda uma transformação paradigmática, que reconheça o autismo como parte da diversidade humana, superando perspectivas centradas no déficit (Happé; Frith, 2020). Tal compreensão exige também a revisão de critérios tradicionais de avaliação de desempenho no ambiente corporativo, de modo a valorizar habilidades cognitivas não convencionais, como o pensamento sistemático e a atenção a detalhes (Scott *et al.*, 2019). No campo

educacional, essa mudança implica a construção de práticas pedagógicas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a participação ativa dos estudantes com TEA, especialmente no Ensino Médio (Ferreira; Mascaro, 2023).

Nesse sentido, a escola assume papel central na preparação para a vida adulta, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a articulação entre formação escolar e inserção no mundo do trabalho (Mendes, 2023).

Com relação a esse assunto, a efetivação da inclusão está intrinsecamente relacionada à dimensão sociocultural da linguagem e das concepções sobre deficiência. A utilização do termo “pessoas com deficiência” reflete disputas conceituais e históricas, evidenciando que a linguagem não é neutra, mas constitui elemento central na construção social da deficiência (Nepomuceno; De Assis; De Carvalho-Freitas, 2020). Nesse contexto, a superação de representações sociais estereotipadas demanda a construção de uma cultura de colaboração entre os diferentes atores educacionais (Glat, 2018).

Estratégias como o uso de casos de ensino mostram-se promissoras, ao favorecerem a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a ampliação da participação dos estudantes no processo educativo (Pletsch; Silva, 2025).

De modo convergente, pesquisas também evidenciam que, tanto no ambiente escolar quanto no corporativo, indivíduos com TEA enfrentam desafios relacionados à socialização, adaptação e falta de compreensão sobre suas especificidades, o que reforça a necessidade de práticas inclusivas mais contextualizadas e responsivas (Bidart; Santos, 2021; Alves; Silva, 2023).

Dessa forma, a literatura revisada converge para a compreensão de que a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho depende de um esforço articulado entre educação, políticas públicas e práticas organizacionais, fundamentado no reconhecimento da diversidade humana, na superação do preconceito e na construção de trajetórias formativas que promovam autonomia, participação social e dignidade. Nesse cenário, a seguir, serão apresentados os objetivos gerais e específicos que orientaram o presente estudo.

3.7 Objetivos

A análise das políticas de inclusão revela que, apesar dos avanços legais e do aumento de matrículas de estudantes com TEA, ainda há lacunas na efetivação das

práticas institucionais e na compreensão das percepções de estudantes, famílias e professores. A inclusão se concretiza no cotidiano escolar, impactando autonomia, dignidade e inserção social. Observa-se, ainda, uma lacuna teórico-empírica nas experiências do Ensino Médio e na transição para o trabalho. Sendo assim, elucidar essas vivências é essencial para compreender o desenvolvimento de habilidades e os desafios impostos por barreiras estruturais do mercado.

Diante desse panorama, os objetivos desta pesquisa foram delineados a partir de um compromisso ético e científico com a valorização das vozes dos sujeitos envolvidos e com a produção de conhecimento socialmente situado, capaz de subsidiar práticas pedagógicas e políticas públicas mais equitativas.

3.7.1 Objetivo Geral

- Compreender os processos de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as relações entre o diagnóstico, a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, a partir das práticas pedagógicas e das percepções de estudantes, familiares e professores acerca dos avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória.

3.7.2 Objetivos Específicos

- Descrever as percepções de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), familiares e professores sobre as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, identificando estratégias, experiências e significados atribuídos ao processo de aprendizagem e participação.
- Analisar os desafios e conquistas relatados pelos participantes no cotidiano escolar, considerando dimensões comunicacionais, sensoriais, atitudinais e institucionais que interferem na inclusão.
- Identificar expectativas e perspectivas dos participantes em relação à transição para o mundo do trabalho, compreendendo como as vivências escolares e familiares contribuem para a construção da autonomia e de projetos de vida.

A formulação desses objetivos reforça o compromisso desta pesquisa com uma visão de inclusão como direito e não concessão, reconhecendo que o acesso à

educação e ao trabalho constitui base estruturante para a cidadania e para o desenvolvimento humano integral.

Com isso, na sequência, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados, o percurso metodológico, o delineamento da pesquisa, os procedimentos adotados, os critérios éticos e o lócus da investigação, bem como os participantes e os critérios de seleção e exclusão. Também serão abordados os instrumentos de produção de dados, os roteiros de entrevistas com estudantes, pais/responsáveis e professoras, além dos procedimentos de produção e análise dos dados.

3.8 Percurso Metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, orientada à compreensão dos significados, percepções e experiências vividas por estudantes com TEA, seus familiares e professores no contexto educacional.

Tal abordagem fundamenta-se na premissa de que os fenômenos humanos e sociais devem ser analisados em sua complexidade, considerando dimensões subjetivas, históricas e culturais, uma vez que a pesquisa qualitativa busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações nos contextos em que estão inseridos, sendo, portanto, especialmente adequada para investigações sobre inclusão escolar e laboral, ao privilegiar a interpretação das vivências e práticas sociais (Gatti; André, 2011; Minayo, 2006).

Para a construção do *corpus* empírico, adotou-se a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. Essa técnica possibilita explorar um campo dinâmico de interações sociais, culturais e políticas, favorecendo a emergência de materialidades discursivas que expressam os sentidos e significados atribuídos ao objeto de estudo.

O roteiro de entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos específicos da pesquisa, abordando temas como: percepções sobre as práticas pedagógicas inclusivas, desafios enfrentados no processo de escolarização, expectativas em relação à autonomia e à inserção no trabalho, e a influência das políticas públicas na trajetória educacional dos participantes.

O material obtido por meio das entrevistas foi analisado segundo os princípios da Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2016), articulada em Mendes (2023), quanto

ao paradigma da educação inclusiva. Dessa forma, a análise buscou articular as vozes dos participantes com os referenciais teóricos e as normativas vigentes, garantindo coerência entre empiria e teoria.

3.8.1 Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília/SP, sob o CAAE nº 68804023.2.0000.5406, obtendo parecer favorável nº 6.013.698, emitido em 20 de abril de 2023 (Anexo III). O estudo foi conduzido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016.

Antes da participação, os sujeitos foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, o tema investigado e a forma de participação, incluindo a garantia de voluntariedade, sigilo e possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízos. A anuência foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo II). Para assegurar a confidencialidade, todas as identidades foram ocultadas, preservando-se o anonimato e a privacidade das pessoas envolvidas.

3.8.2 *Locus* da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública do município de Quintana-SP, localizado no interior do Estado de São Paulo, na região noroeste, com população aproximada de 7.038 habitantes (IBGE, 2022). O município possui rede de ensino articulada e políticas educacionais em fortalecimento, sobretudo na ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em ações de educação inclusiva. Ainda assim, persistem limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação das diretrizes legais, em especial no atendimento a estudantes com TEA.

A escolha do município e da escola como *locus* fundamenta-se em sua relevância empírica e representatividade, pois integra programas estaduais de formação docente e inclusão, favorecendo observar a tradução das políticas em práticas. Para resguardar a confidencialidade, a instituição será identificada como “Escola Estadual A”, unidade urbana da rede estadual paulista que atende Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o Censo Escolar de 2023, a escola possui 525 matrículas, com 12 estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo três com diagnóstico de TEA no ensino regular.

A Escola Estadual A possui infraestrutura satisfatória, com acessibilidade básica e espaços adequados. Contudo, conforme Mendes (2022) e Glat e Pletsch (2022), a inclusão exige práticas pedagógicas para além da estrutura física. Há ações formativas, mas descontinuidades na gestão afetam o atendimento a estudantes com TEA. A convivência entre etapas permite observar variações nas percepções ao longo da trajetória escolar.

3.8.3 Participantes da pesquisa e Critérios de Seleção

A pesquisa contou com a participação de dois adolescentes diagnosticados com TEA nível 1 de suporte, ambas as mães desses estudantes e duas professoras da rede estadual que atuam diretamente no processo de escolarização dos jovens. A seleção desses sujeitos buscou contemplar diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar e expectativas em relação à transição para a vida adulta e o mercado de trabalho, articulando as vozes de quem vivencia cotidianamente os desafios e as potencialidades da inclusão.

3.8.3.1 Perfil dos participantes

Os dois adolescentes participantes cursam o Ensino Médio regular da Escola Estadual A e possuem diagnóstico formal de TEA, classificados em nível 1 de suporte, conforme o DSM-5-TR (APA, 2023).

As famílias foram representadas pelas mães, que constituem o núcleo de apoio emocional, social e educativo desses jovens, oferecendo a possibilidade de obtenção de informações sobre a participação familiar nas estratégias de inclusão, as percepções a respeito da escola e as expectativas quanto ao futuro profissional e à autonomia dos filhos. A presença das responsáveis ampliou o escopo da pesquisa, permitindo analisar a inclusão não apenas sob a ótica institucional, mas também a partir da vivência cotidiana no ambiente doméstico e comunitário (Oliveira; Grass; Bolsoni-Silva, 2024).

As professoras foram participantes em razão de sua atuação direta no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, abrangendo tanto docência em áreas regulares quanto atuação na Educação Especial e no AEE. A inclusão dessas profissionais possibilita a compreensão de como as práticas pedagógicas são planejadas, adaptadas e executadas em função das necessidades dos alunos com TEA, bem como a identificação de desafios institucionais e pessoais enfrentados no cotidiano escolar. Abaixo, no Quadro 9 será apresentado a caracterização dos participantes da pesquisa:

Quadro 9 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Escolaridade	Ocupação
M1	35 anos	Ensino Médio completo	Do lar e acompanhamento escolar/ terapêutico do filho
M2	48 anos	Ensino Médio completo	Do lar e acompanhamento escolar/ terapêutico do filho
E1	16 anos	Ensino Fundamental Completo	Estudante – 1º ano do Ensino Médio Transtorno do Espectro Autista (TEA) (suporte 1)
E2	16 anos	Ensino Fundamental Completo	Estudante – 2º ano do Ensino Médio Transtorno do Espectro Autista (TEA) (suporte 1)
P1	41 anos	Graduação em Letras	Professora da rede estadual, com 7 anos de experiência na educação básica e 5 anos de atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial
P2	50 anos	Pós-graduada (<i>lato sensu</i>) na área de Educação Especial	Professora da rede estadual, com 20 anos de experiência consolidada na área da inclusão escolar e 12 anos de atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 9 apresentou a caracterização dos seis participantes da pesquisa, organizados em três grupos: familiares, estudantes com TEA e professoras da rede estadual de ensino. Evidencia-se a diversidade de idades, níveis de escolaridade e trajetórias profissionais, contemplando diferentes perspectivas sobre o processo de inclusão escolar. Essa composição intencional possibilita uma análise articulada entre família, escola e estudante, especialmente no que se refere aos desafios e às expectativas quanto à transição para o mundo do trabalho.

3.8.3.2 Critérios de seleção e exclusão dos participantes

A definição dos participantes fundamentou-se na amostragem intencional por conveniência, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, nas quais se priorizam a profundidade, a relevância e a riqueza das informações em detrimento da representatividade estatística. Tal perspectiva está alinhada à concepção de que a seleção dos sujeitos deve considerar sua inserção direta no fenômeno investigado, possibilitando uma análise mais densa dos significados construídos socialmente (Minayo, 2006; Gil, 2022).

Nesse sentido, optou-se por incluir participantes que, a partir de suas experiências pessoais, familiares ou profissionais, pudessem contribuir de maneira significativa para a compreensão dos sentidos atribuídos à inclusão escolar e social de adolescentes com TEA.

A amostragem por conveniência é adequada a investigações de fenômenos complexos, subjetivos e contextualizados, como a inclusão escolar e a transição de jovens com TEA para o trabalho. Segundo Patton (2019), do ponto de vista informativo, esse tipo de amostragem prioriza a seleção de casos relevantes. Trata-se de participantes cujas experiências e trajetórias permitem aprofundar a análise dos contextos. Assim, contribui para a compreensão dos significados atribuídos às práticas investigadas.

Os Quadros 10, 11 e 12, sistematizam os critérios de inclusão adotados para a composição da amostra, organizados por grupo participante. Neles, são apresentados, de forma objetiva, os requisitos para participação dos estudantes (E1 e E2), dos pais ou responsáveis e das professoras, assegurando coerência metodológica e transparência na seleção dos participantes.

Quadro 10 – Critérios de inclusão dos estudantes (E1 e E2)

Critério	Descrição
Matrícula e etapa de ensino	Estar regularmente matriculado no Ensino Médio regular da Escola Estadual A.
Condição clínica	Possuir diagnóstico formal de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com classificação de nível de suporte conforme DSM-5-TR.
Perfil do participante	Ser estudante de 16 anos, com diagnóstico de TEA, regularmente matriculado no Ensino Médio.
Atendimento educacional	Frequentar, paralelamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela rede estadual.
Consentimento ético	Participar voluntariamente, mediante assinatura do TCLE pelo responsável legal e assentimento do adolescente, quando aplicável.

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 10 apresenta os critérios de inclusão adotados para selecionar os estudantes E1 e E2, contemplando matrícula no Ensino Médio da Escola Estadual A, diagnóstico formal de TEA e participação no AEE. Também explicita a exigência ética de participação voluntária, com TCLE do responsável e assentimento do adolescente, quando aplicável.

Quadro 11 – Critérios de inclusão dos pais ou responsáveis

Critério	Descrição
Vínculo com o estudante	Ser o cuidador principal de adolescente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculado no Ensino Médio da Escola Estadual A.
Participação no processo educativo	Possuir participação ativa no acompanhamento escolar e nas decisões relacionadas ao processo educativo do filho.
Consentimento ético	Aceitar participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 11 apresenta que as falas parentais permitiram compreender o impacto emocional e social do diagnóstico de TEA na dinâmica familiar, o que, segundo Dessen e Polonia (2021), influencia diretamente a forma como os pais interagem com a escola, participam das decisões pedagógicas e projetam o futuro profissional dos filhos.

Quadro 12 – Critérios de inclusão das professoras

Critério	Descrição
Tempo de atuação com o estudante	Lecionar para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) há, no mínimo, seis meses consecutivos.
Contato pedagógico direto	Manter contato direto e regular com o estudante em sala de aula, no contexto das atividades pedagógicas.
Consentimento e disponibilidade	Demonstrar disponibilidade e consentimento voluntário para participar da pesquisa, conforme os princípios éticos da investigação científica.
Experiência profissional	Possuir vivência docente em turmas de Ensino Médio e/ou experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 12 menciona que o tempo mínimo de acompanhamento foi definido com base no entendimento de que a observação continuada do estudante é fundamental para que a docente desenvolva uma percepção crítica sobre as habilidades, necessidades e formas de interação social do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Professoras que convivem mais longamente com o estudante são capazes de relatar, com maior precisão, os efeitos das estratégias pedagógicas adotadas, a efetividade das adaptações curriculares e as barreiras atitudinais e institucionais que emergem no cotidiano escolar (Mendes, 2023; Pletsch; Silva, 2025).

Quadro 13 – Critérios de exclusão da pesquisa

Critério	Descrição
Condições associadas do estudante	Estudantes com deficiência múltipla ou com comorbidades que comprometessem significativamente a comunicação verbal e dificultassem a realização das entrevistas.
Vínculo do responsável	Responsáveis legais que não mantivessem vínculo direto, contínuo e cotidiano com o estudante.
Atuação docente insuficiente	Professoras que não lecionassem ou não interagissem com o aluno por período mínimo de seis meses consecutivos.

Fonte: Organização do autor (2025)

A definição desses critérios assegurou rigor metodológico e coerência ética, evitando vieses decorrentes de interpretações externas ou pouco fundamentadas e reforçando o compromisso com a fidedignidade das narrativas e o respeito à singularidade de cada participante.

3.8.4 Considerações metodológicas

Ao privilegiar a inclusão de pais e professores que participam ativamente do cotidiano escolar, o estudo favoreceu a compreensão integral dos fenômenos investigados a inclusão educacional e as perspectivas de inserção profissional de adolescentes com TEA. Essa abordagem está alinhada à epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005), que defende a centralidade da subjetividade e da experiência humana como vias legítimas de produção científica.

Dessa forma, a combinação de critérios objetivos (diagnóstico, tempo de convivência, envolvimento direto) e subjetivos (motivação, disposição e vínculo com o estudante) assegurou a consistência analítica e a coerência interna do *corpus* empírico. As narrativas dos participantes não apenas descreveram a inclusão, mas a interpretaram a partir de suas próprias vivências, possibilitando que o fenômeno fosse compreendido em sua complexidade, e não reduzido a dados isolados.

3.8.5 Instrumento para a produção de dados

Para a produção de dados deste estudo foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, permitindo uma abordagem flexível e aprofundada sobre as experiências, percepções e expectativas dos participantes em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e sua futura inserção no mercado de trabalho. O roteiro abrangerá diferentes dimensões relevantes para a investigação, detalhadas a seguir.

As questões dirigidas aos estudantes tiveram como objetivo compreender o contexto familiar, educacional e clínico do estudante, bem como as expectativas da família em relação ao seu desenvolvimento e futura inserção no mundo do trabalho.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, instrumento amplamente utilizado em estudos qualitativos por permitir abordagem flexível, interativa e aprofundada, favorecendo a compreensão de percepções, sentidos e experiências subjetivas (Minayo, 2006; Gil, 2022). Esse formato articulou questões previamente elaboradas com escuta ativa e abertura para emergências narrativas, assegurando simultaneamente sistematicidade e liberdade discursiva.

Como destaca Manzini (1991), a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador garantir a abrangência dos temas centrais da investigação sem restringir a espontaneidade do entrevistado, aspecto central quando se busca compreender fenômenos complexos como a inclusão de adolescentes com Transtorno do TEA e suas perspectivas de vida adulta.

3.8.6 Coerência entre instrumentos e objetivos da pesquisa

Os roteiros foram construídos de forma a manter estreita correspondência com os objetivos gerais e específicos do estudo, a saber:

Quadro 14 – Coerência entre objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Objetivos da pesquisa	Dimensão analítica	Participantes	Instrumentos de coleta	Indicadores investigados
Analisar as percepções de estudantes com TEA, familiares e professoras acerca das práticas pedagógicas inclusivas	Práticas pedagógicas inclusivas	Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), familiares e professoras	Entrevistas semiestruturadas	Adaptações curriculares; estratégias de ensino; mediação pedagógica; uso de recursos e tecnologias assistivas; participação e

				engajamento do estudante
Identificar desafios e conquistas no processo de inclusão escolar	Barreiras e potencialidades da inclusão	Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), familiares e professoras	Entrevistas semiestruturadas	Barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais; apoio da gestão escolar; relações interpessoais; avanços no desenvolvimento acadêmico e social
Compreender as perspectivas sobre a transição da escola para o mercado de trabalho	Transição escola e trabalho	Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), familiares e professoras	Entrevistas semiestruturadas	Expectativas profissionais; preparo escolar para o trabalho; desenvolvimento de habilidades socioemocionais; orientação vocacional; parcerias institucionais
Confrontar as percepções dos participantes com políticas públicas e legislações vigentes	Políticas públicas e marcos legais	Documentos oficiais	Análise documental	Convergências e divergências entre práticas escolares e legislações; efetivação de direitos; políticas de inclusão e empregabilidade

Fonte: Organização do autor (2025)

Dessa forma, os quadros temáticos foram organizados para que cada grupo de participantes oferecesse contribuições complementares e trianguladas, compondo uma visão integrada da inclusão educacional e laboral de adolescentes com TEA.

3.8.7 Roteiro de entrevista com estudantes

O roteiro destinado aos estudantes com TEA buscou compreender o contexto pessoal, escolar e de apoio terapêutico, articulando dimensões cognitivas, sociais e afetivas do processo de escolarização. As principais dimensões contempladas foram:

Quadro 15 – Estudantes do Ensino Médio

Dados do estudante	Nome (opcional), idade, nível de escolaridade atual, tipo de instituição de ensino frequentada (pública, privada ou especializada), se possui acompanhamento educacional especializado, diagnóstico clínico (se houver), comorbidades associadas, histórico de acompanhamento médico e terapêutico.
Tratamentos e suporte	Tipos de tratamentos ou terapias realizados (fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, acompanhamento psiquiátrico, entre outros), frequência das sessões, percepção dos

	pais sobre os avanços ou dificuldades do estudante, desafios enfrentados para manter a continuidade dos atendimentos.
Rotina diária e escolar	Como se organiza a rotina do estudante dentro e fora da escola, nível de autonomia para atividades diárias, participação em atividades extracurriculares (esportes, cursos, projetos sociais), presença de adaptações curriculares na escola, utilização de tecnologias assistivas e apoio pedagógico.
Desafios enfrentados no ambiente escolar	Expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho: Perspectivas dos pais em relação à vida profissional do estudante, conhecimento sobre programas de inclusão laboral, preocupações e receios quanto à empregabilidade e independência financeira no futuro.
Tecnologias assistivas	Uso de tecnologia assistiva (como <i>softwares</i> , aplicativos, equipamentos ou adaptações) que poderia te ajudar a trabalhar melhor no futuro. O que seria importante ter em um ambiente de trabalho para que você se sentisse confortável, seguro(a) e respeitado(a) nas necessidades das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Organização do autor (2025)

3.8.8 Desafios enfrentados no ambiente escolar e preparação para o futuro

A ampliação da dimensão relativa aos desafios escolares para incluir questões sobre o futuro profissional e a autonomia garantiu maior alinhamento com o terceiro objetivo específico do estudo, permitindo que o roteiro funcionasse também como dispositivo de análise das competências socioemocionais e dos apoios necessários à vida adulta, em consonância com estudos que discutem a transição de jovens autistas para o mundo do trabalho (Hendricks, 2010; Faraldo, 2024).

3.8.9 Roteiro de entrevista com pais ou responsáveis

O roteiro voltado aos pais ou responsáveis foi construído para investigar as percepções familiares sobre a inclusão, o papel da escola e as expectativas em relação ao futuro dos filhos. As dimensões contempladas incluíram:

Quadro 16 – Pais ou responsáveis dos estudantes

Caracterização da família	Nome (opcional), idade, Gênero, escolaridade, estado civil, profissão, está trabalhando, local de trabalho, jornada de trabalho, atividades de suporte ao filho.
Discriminação social e autismo	Processo de descobrimento e apoio do autismo no filho. Sentimentos diante do diagnóstico para família e para o filho. O que mudou na rotina da família após o diagnóstico (em casa, na escola, sociedade no geral). Dificuldades da família e filho enfrentam(ram) por causa do autismo. Quanto a discriminação em relação ao autismo.
Processo escolar	Forma que a escola recebeu o filho com autismo. Teve dificuldade na matrícula. Recebeu algum apoio da escola ou de profissionais

	da área da saúde. Comunicação entre família e a equipe escolar (professores, coordenadores, diretores) sobre o desempenho do filho. Suporte da escola é adequado, enquanto ao aprendizado e inclusão nas atividades.
Inserção no mercado de trabalho e Expectativas para o futuro	Principais expectativas em relação ao futuro profissional do filho. Preocupação específica sobre a transição da escola para o mercado de trabalho e como (as empresas) vê as pessoas com autismo. Lei de Cotas tem ajudado na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
Tecnologias assistivas	De que forma as tecnologias assistivas podem contribuir para que o(a) filho(a) com autismo tenha melhores condições de inserção e permanência no ambiente de trabalho após o ensino médio. As empresas estão preparadas para oferecer os recursos de acessibilidade e as tecnologias assistivas adequadas às necessidades de trabalhadores com autismo.

Fonte: Organização do autor (2025)

Para reforçar a coerência com o quarto objetivo específico, confrontar as percepções dos sujeitos com políticas públicas e legislações, o roteiro incluiu questões específicas sobre o cumprimento das políticas de inclusão escolar e laboral, o impacto do BPC e da Lei de Cotas e a avaliação das ações públicas voltadas à inclusão social e profissional de jovens com TEA. Essas questões possibilitam vincular os relatos familiares ao campo interpretativo mais amplo, articulado ao contexto sociopolítico (Bronfenbrenner, 2011; Dessen; Polonia, 2021).

3.8.10 Roteiro de entrevista com professoras

O roteiro de entrevista com as professoras abrangeu os seguintes eixos e será descrito no quadro 17.

Quadro 17 – Professores que atuam diretamente com alunos

Perfil profissional	Idade, formação acadêmica, cursos de especialização ou capacitação em Educação Especial, tempo de experiência na docência e tempo de atuação na escola atual.
Função e atribuições na escola	Cargo ocupado (professor regente, professor de apoio, coordenador pedagógico, entre outros), disciplinas lecionadas, participação em projetos de inclusão, colaboração com equipes multidisciplinares.
Experiência com alunos PAEE	Contato anterior com alunos público-alvo da Educação Especial, número de estudantes com deficiência na turma, adaptação de metodologias e materiais didáticos, desafios enfrentados no ensino desses alunos.
Experiência específica com alunos com TEA	Conhecimento sobre as características do Transtorno do Espectro Autista, dificuldades e potencialidades observadas nos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estratégias pedagógicas utilizadas, nível de interação social na escola.
Aprendizagem e desempenho acadêmico	Expectativas em relação ao progresso acadêmico dos alunos PAEE, percepção sobre as principais dificuldades e facilidades na aprendizagem, impactos das adaptações curriculares, formas de avaliação mais adequadas.

Estratégias de ensino	Técnicas e abordagens utilizadas para facilitar o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uso de recursos tecnológicos e assistivos, implementação de metodologias ativas, percepção sobre o apoio institucional e a formação continuada.
Expectativas quanto à inserção laboral do aluno com TEA	Reflexão sobre as possibilidades de transição do aluno para o mundo do trabalho, sugestões de programas de capacitação profissional, desafios enfrentados pelo sistema educacional para preparar esses alunos para a vida profissional, articulação entre escola, família e mercado de trabalho para promover inclusão e empregabilidade.
Tecnologias assistivas	Tecnologias assistivas relevantes para favorecer a futura inserção dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mercado de trabalho. Promoção das escolas em relação a conscientização sobre recursos de acessibilidade e preparação para o uso de tecnologias assistivas no contexto do trabalho.

Fonte: Organização do autor (2025)

Essas dimensões asseguraram correspondência direta com os objetivos 1, 2 e 3 da pesquisa, pois permitiram identificar como as docentes compreendem, planejam e avaliam a inclusão escolar, a construção da autonomia e a preparação para o mundo do trabalho. Ao incluir questões sobre o papel da escola na empregabilidade futura, aproximaram-se os campos educacional e laboral, em diálogo com autores que discutem a inclusão no trabalho sob a perspectiva das práticas formativas (Mendes, 2021; Lorenzo; Silva, 2020).

Como destaca Bardin (2016), a validade de um instrumento qualitativo reside menos em sua rigidez estrutural e mais em sua capacidade de produzir dados significativos, capazes de serem interpretados conforme os referenciais teóricos e das categorias analíticas construídas ao longo da investigação.

Essa abordagem proporciona ao pesquisador iniciante maior segurança no decorrer da interação entre entrevistador e entrevistado, uma vez que se apoia em um roteiro de perguntas previamente estruturado. Tal instrumento permite orientar a coleta de dados e garantir que todos os temas estabelecidos para a investigação sejam contemplados (Manzini, 1991).

3.8.11 Procedimentos de produção de dados

Os procedimentos de coleta de dados foram planejados de modo a assegurar rigor metodológico, respeito ético e coerência com os objetivos da pesquisa. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP – *Campus* de Marília, iniciou-se o contato formal com a Escola Estadual A.

O primeiro passo envolveu a apresentação do projeto à direção da escola, explicitando objetivos, relevância científica, metodologia e implicações para a comunidade escolar. Com a autorização institucional, iniciou-se o contato com professoras que atuavam diretamente com estudantes diagnosticados com TEA, convidando-as a participar da pesquisa mediante assinatura do TCLE.

Com o consentimento das docentes, as famílias dos estudantes foram contatadas e informadas sobre as etapas e os cuidados éticos do estudo. Somente após o aceite formal e a assinatura do TCLE pelos responsáveis, procedeu-se ao convite aos adolescentes, com idade de 16 anos, para participação voluntária. Por se tratarem de menores de idade, os estudantes também assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme prevê a Resolução nº 466/2012.

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado dentro da escola, garantindo privacidade, conforto e segurança emocional. Cada entrevista foi conduzida pelo pesquisador responsável, com formação em Educação e experiência em inclusão escolar e pesquisa qualitativa, o que favoreceu a condução ética e empática das conversas (Minayo, 2006).

O tempo médio de duração das entrevistas variou entre 40 e 60 minutos, de acordo com disponibilidade e ritmo de cada participante. Para minimizar possíveis vieses decorrentes da seleção via escola, foi adotado o critério de voluntariedade, evitando indicações compulsórias pela equipe escolar. O pesquisador enfatizou que a recusa não acarretaria qualquer prejuízo acadêmico ou institucional, reafirmando a autonomia de todos os envolvidos.

As entrevistas seguiram roteiros semiestruturados previamente validados (Quadros 15, 16 e 17) e buscaram explorar percepções de estudantes, familiares e professoras sobre práticas pedagógicas inclusivas, desafios na escolarização de alunos com TEA e perspectivas de transição para o mercado de trabalho. Os participantes foram encorajados a relatar experiências, sentimentos e percepções, permitindo a construção de um *corpus* discursivo rico e contextualizado.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a autorização prévia e posteriormente transcritas integralmente. A fidelidade das transcrições foi assegurada por dupla conferência. Ao final, os participantes puderam revisar e confirmar o conteúdo, reforçando a participação consciente e colaborativa, aspecto fundamental em pesquisas com grupos em situação de vulnerabilidade social ou educacional (Gatti; André, 2011; Minayo, 2006).

Os dados foram armazenados em local seguro, com acesso restrito, em consonância com os princípios de confidencialidade, anonimato e proteção de dados pessoais previstos na Lei nº 13.709/2018 (LGPD).

Encerradas as etapas de coleta, o material passou a compor o *corpus* empírico da pesquisa, constituído pelas transcrições integrais das entrevistas realizadas com estudantes, familiares e professoras, que fundamentam os procedimentos analíticos descritos a seguir.

3.8.12 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), utilizada em pesquisas qualitativas que visam compreender significados, valores e percepções expressos nas falas dos sujeitos. Essa abordagem possibilita o tratamento sistemático das comunicações, ultrapassando a leitura literal dos discursos e alcançando núcleos de sentido que exprimem dimensões subjetivas e sociais do fenômeno estudado.

O processo analítico seguiu as três etapas fundamentais propostas por Bardin (2016) pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados de forma articulada e contínua.

Na pré-análise, as entrevistas transcritas foram lidas integralmente em diferentes momentos, com o objetivo de aprofundar a familiarização com o corpus e construir um panorama geral das percepções dos participantes. A leitura permitiu identificar impressões iniciais, recorrências temáticas e elementos de maior densidade. Nessa etapa, os materiais de campo foram organizados, garantindo coerência entre os objetivos da pesquisa e as dimensões analíticas posteriormente consideradas.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e categorização das informações. As unidades de registro, frases, trechos ou expressões significativas foram destacadas com base em seus conteúdos semânticos e organizadas em categorias temáticas. Tais categorias emergiram indutivamente das falas, mas também dialogaram com o referencial teórico que sustenta o estudo, especialmente as contribuições de Sassaki (2014); Glat (2017); Pletch; Silva (2025) sobre inclusão e diversidade. Essa combinação entre categorias empíricas e teóricas

possibilitou equilíbrio entre o significado atribuído pelos participantes e o arcabouço conceitual da pesquisa.

Na etapa final, de tratamento e interpretação, as categorias consolidadas foram agrupadas em eixos de análise diretamente articulados aos objetivos geral e aos específicos do estudo, possibilitando compreender as práticas pedagógicas, as trajetórias de inclusão escolar e as expectativas sobre inserção laboral no cotidiano dos sujeitos. As falas mais significativas foram selecionadas como trechos representativos, não apenas para ilustrar os resultados, mas para evidenciar a pluralidade de vozes e experiências.

Seguindo a perspectiva de Bardin (2016), a análise foi conduzida de forma sistemática e reflexiva, buscando superar a mera descrição e alcançar uma interpretação crítica das experiências narradas. Assim, o processo analítico não se restringiu à categorização, mas incorporou um movimento dialético de construção de sentido, no qual teoria e empiria se entrelaçam.

Ao longo dessa etapa, buscou-se preservar a singularidade das narrativas, reconhecendo cada voz como portadora de saber e experiência, reafirmando o caráter humanista e inclusivo da pesquisa, que compreende a pessoa com TEA como sujeito de direitos, de linguagem e de aprendizagem.

Concluída a análise do *corpus*, as categorias resultantes passaram a constituir a base para a apresentação dos resultados e discussões. Na seção seguinte, tais categorias são desdobradas em eixos temáticos, evidenciando como as percepções dos participantes revelam desafios, conquistas e possibilidades da inclusão escolar e social de adolescentes com TEA, em estreito diálogo com o referencial teórico e com o marco legal da educação inclusiva.

4 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que os processos de inclusão escolar e social de estudantes com TEA são atravessados por dimensões subjetivas, institucionais e estruturais, reveladas nas narrativas de estudantes, mães e professoras.

A partir da leitura crítica das falas e da triangulação com referenciais teóricos, foram identificados os principais desafios enfrentados e as estratégias de superação mobilizadas. Esses elementos possibilitam compreender as relações entre o contexto

escolar, o ambiente familiar, as políticas públicas e as perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

A análise indica que a inclusão de estudantes com TEA é marcada por ambivalências entre o reconhecimento legal e as limitações na implementação. Persistem insuficiência de apoios e fragilidades na formação docente para lidar com a neurodiversidade. Conforme Glat (2018), a efetividade das políticas depende da capacidade institucional de convertê-las em práticas cotidianas. Nesse contexto, a responsabilização individual tende a substituir políticas institucionais estruturadas.

No contexto estudado, a escola se revela paradoxal, alternando experiências de pertencimento e exclusão, acolhimento e negligência. Embora haja compromisso ético das professoras, a inclusão depende mais do esforço individual de profissionais e famílias do que de políticas estruturadas, como critica Mendes (2022). A fragilidade da articulação entre educação, saúde e assistência social concentra na escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas.

A inclusão de pessoas com TEA evidencia o papel central das famílias, especialmente das mães, que assumem a mediação escolar e a defesa de direitos, revelando tanto compromisso quanto a fragilidade das políticas públicas. Esse cenário expõe sobrecarga emocional e vulnerabilidade, indicando que a inclusão ainda depende, em muitos contextos, do trabalho invisibilizado das famílias. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de redes de apoio mais estruturadas e integradas (Dauer, 2021; Glat, 2018).

O ensino médio ainda apresenta dificuldades em reconhecer o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como sujeito de aprendizagem, de autonomia e de projeto de vida, o que reforça a crítica de Pletsch e Silva (2025) de que a escola inclusiva ainda opera, em grande medida, sob um currículo orientado pela normalização, e não pela valorização da diferença, o que resulta na limitação da participação efetiva desses estudantes, no comprometimento de sua aprendizagem significativa e no enfraquecimento do desenvolvimento de competências essenciais à autonomia e à transição para o mercado de trabalho (Glat, 2018).

Diante dessa constatação, Mendes (2023) destaca o trabalho colaborativo como prática essencial para articular educação regular e especial, promovendo uma abordagem integrada. A colaboração entre os diferentes agentes da comunidade escolar, como professores, gestores, famílias e estudantes possibilita a construção de

estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência.

Os resultados indicam que ambientes mais estruturados e mediados por relações de confiança favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicacionais, como destacaram Mendes (2022) e Booth e Ainscow (2011). Assim, o êxito do processo não se resume à presença física na escola, mas à construção de vínculos afetivos e de uma pedagogia relacional, sensível às subjetividades e às linguagens diversas.

O estudo evidenciou que o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com TEA está diretamente relacionado à capacidade do acolhimento pedagógico e à capacidade da escola de reconhecer a diferença como valor educativo, e não como obstáculo. Como sintetizam Oliveira e Assis (2023, p. 59), “a verdadeira inclusão nasce quando a escola se percebe como comunidade ética de aprendizagem, onde o aprender é também conviver e compreender o outro”.

Nesse sentido, um dos principais obstáculos à inclusão é a falta de profissionais capacitados para trabalhar com alunos com TEA, lacuna que compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem desses estudantes (Silva, 2020; Silveira; Santos; Stascxak, 2021).

Em síntese, os resultados reforçam a necessidade de repensar a inclusão para além da matrícula e da adaptação pontual, compreendendo-a como processo cultural, político e afetivo. A análise das vozes dos participantes indica que a inclusão efetiva exige uma transformação da escola e da sociedade, deslocando o foco da deficiência para o potencial humano. Essa perspectiva, defendida por Booth e Ainscow (2011), sustenta a ideia de que escola não deve apenas estudar ou categorizar as diferenças, mas desenvolver-se a partir delas.

4.1 Eixos analíticos: convergências, divergências e implicações práticas

A triangulação das falas de (mães) M1 e M2, (estudantes) E1 e E2 e (professoras) P1 e P2 permitiu sistematizar os resultados em cinco eixos analíticos: diagnóstico, inclusão escolar, expectativas de futuro, barreiras sociais e tecnologias assistivas. Em cada um deles foram observadas convergências importantes entre os grupos, bem como divergências que evidenciam tensões, lacunas de política pública e desafios cotidianos.

No eixo do diagnóstico, os dados evidenciam consenso quanto à sua importância como instrumento orientador de apoios pedagógicos e institucionais. Para além da classificação clínica, o diagnóstico assume função pedagógica e social, conforme apontam estudos recentes (APA, 2023; Orrú, 2018).

As fragilidades no acolhimento inicial das famílias revelam a necessidade de maior articulação entre as dimensões clínica e educacional, de modo a garantir a efetiva utilização dos laudos no planejamento pedagógico (Paula; Oliveira, 2023)

No eixo da inclusão escolar, a flexibilização curricular e a parceria entre escola e família são reconhecidas como fundamentais para a permanência dos estudantes. Contudo, pesquisas evidenciam que a inclusão ainda ocorre de forma parcial, marcada por preconceito, isolamento e práticas pouco sistematizadas (Camargo; Bosa, 2020; Pletsch; Silva, 2025). Esses achados indicaram lacunas na formação docente e na consolidação de uma cultura escolar inclusiva (Carvalho; Baptista, 2020).

No eixo das expectativas de futuro, foram observadas convergência quanto à centralidade do trabalho na construção da autonomia e do projeto de vida. Estudos apontam que a escola exerce papel estratégico, na redução de barreiras e na mediação entre formação escolar e inserção profissional de jovens autistas (Alves; Silva, 2023; Milan *et al.*, 2024). As diferenças entre expectativas dos estudantes, inseguranças das famílias e percepções docentes evidenciam a necessidade de programas estruturados de transição entre escola e trabalho (Talarico; Pereira; Goyos, 2019; Oliveira; Lima; Mendes, 2022).

No eixo das barreiras sociais, o preconceito emerge como obstáculo central à inclusão educacional e social. Estudos indicam que o estigma afeta diretamente a saúde mental, a participação social e as oportunidades futuras de pessoas com TEA (Cage; Di Monaco; Newell, 2018; Glat, 2018). Esse cenário evidencia a necessidade de ações contínuas de conscientização e de fortalecimento das redes de apoio comunitário (Santos, 2019; Campbell, 2020).

No eixo das tecnologias assistivas, observa-se consenso quanto à sua relevância para a promoção da comunicação, da autonomia e da inclusão educacional e laboral, sendo sua efetividade condicionada à adequação às necessidades individuais e aos contextos de uso (Sartoretto; Bersch, 2017; Manzini, 2005). Nesse sentido, reforça-se a importância de políticas de acessibilidade digital e de avaliações individualizadas na seleção desses recursos (Brasil, 2023).

Contudo, as diretrizes de acessibilidade digital para pessoas com TEA ainda se encontram em estágios iniciais e carecem de validação empírica, sendo que a escassez de estudos experimentais limita a generalização dos resultados e evidencia a necessidade de novas investigações (Souza; Benitez; Carmo, 2021, p. 18).

Nesse contexto, a escola assume papel central na preparação de adolescentes com TEA para o trabalho, inclusive por meio da introdução sistemática de tecnologias assistivas desde a educação básica. Contudo, a transição para o mercado de trabalho ainda enfrenta entraves, especialmente em função da desconexão entre práticas pedagógicas e demandas laborais (Talarico; Pereira; Goyos, 2019). Nesse contexto, há a necessidade de maior articulação entre educação, mercado e políticas públicas, de modo a promover ambientes acessíveis e inclusivos e reduzir desigualdades nas oportunidades de inserção profissional.

4.2 O processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O diagnóstico do TEA constitui uma etapa fundamental nos âmbitos clínico, social e educacional, pois orienta a compreensão das necessidades do indivíduo e a reorganização das práticas de cuidado e ensino. Documentos como o DSM-5-TR e a CID-11 reconhecem a heterogeneidade do transtorno, exigindo abordagens interdisciplinares e estratégias pedagógicas flexíveis (APA, 2023; OMS, 2022).

Nessa perspectiva, a abordagem neurobiológica e multidisciplinar dos transtornos da aprendizagem evidencia a influência de fatores escolares, familiares e clínicos no desenvolvimento do aluno. A obra discute o TEA considerando aspectos neurobiológicos, comorbidades e seus impactos no processo educativo. Destaca ainda a necessidade de estratégias integradas entre diferentes profissionais. Assim, reforça-se a importância de práticas colaborativas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento (Rotta; Ohlweiler; Santos, 2015).

Sob este viés, o diagnóstico assume também dimensão ética e política, ao nomear, reconhecer e legitimar, deslocando o olhar da patologia para o direito à diversidade neurológica. Mendes (2022) reforça essa perspectiva ao defendê-lo como etapa de compreensão da singularidade do sujeito, e não como rótulo limitante.

Kassar (2011) e Glat (2018) contribuem nessa compreensão acerca de que apesar dos avanços no reconhecimento do diagnóstico como instrumento de inclusão, ainda há fragilidades na articulação intersetorial e na formação docente, o que dificulta

sua aplicação em práticas pedagógicas efetivas. Assim, é necessário fortalecer o trabalho colaborativo, adotar abordagens interdisciplinares e superar estigmas para garantir inclusão e aprendizagem significativa.

4.2.1 Impacto e importância do diagnóstico

Os relatos apontam fragilidades nas redes de apoio pós-diagnóstico, marcadas por baixa orientação institucional e pela tendência de a família assumir, sozinha, a articulação entre saúde, escola e assistência. Esse cenário amplia sobrecarga e dificulta a transformação do laudo em apoios concretos (Mendes, 2022; Zanon; Backes; Bosa, 2017).

E que a inclusão depende menos do rótulo clínico e mais de rotinas institucionais de comunicação e planejamento que transformam a informação do diagnóstico em práticas pedagógicas efetivas (Pletsch; Silva, 2025)

4.2.2 Diagnóstico e sociedade

O diagnóstico precoce do TEA é fundamental para reduzir prejuízos ao desenvolvimento, pois permite intervenções adequadas desde a primeira infância. Os primeiros sinais geralmente estão relacionados a dificuldades de comunicação, especialmente na fala, sendo que o tratamento precoce favorece melhores resultados. Observa-se ainda que o diagnóstico mobiliza diferentes reações emocionais nas famílias, variando entre insegurança e alívio. Já a identificação tardia tende a comprometer o desenvolvimento e a interação social (Silva; Araújo; Dornelas, 2020).

Souza Araújo *et al.* (2025) destacam que o diagnóstico precoce do TEA e a adoção de intervenções baseadas em evidências são fundamentais para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional da criança. Os autores ressaltam ainda a importância de estratégias individualizadas e do acompanhamento interdisciplinar no processo terapêutico.

Os relatos de M1 e M2 indicam que as dificuldades relacionadas ao TEA ultrapassam o espaço escolar e se intensificam no convívio social, marcadas por preconceito e desinformação. O desconhecimento sobre o transtorno contribui para processos de estigmatização e exclusão. Assim, o diagnóstico, embora clínico, possui implicações sociais e culturais relevantes. Essas repercussões afetam diretamente a

participação social do sujeito autista (Asperger, 1944; Baron-Cohen, 2017; Diniz, 2007). Diante das exposições apresentadas:

O diagnóstico precoce é o mais importante para a criança autista. E a reabilitação precoce e intensiva voltada para o transtorno do comportamento e da comunicação são de suma importância para o desenvolvimento do autista. O mundo externo precisa ser sensibilizado e oferecer um olhar acolhedor para estas crianças e seus familiares. Os profissionais envolvidos precisam estar atentos aos sinais de alerta do autismo para que possa ser feito um diagnóstico eficaz o quanto antes e o encaminhamento precoce para reabilitação (Santos; Côrtes; Kunz, 2023, p. 78).

Nesse sentido, Fulceri *et al.* (2023) evidenciam que a qualidade do atendimento às pessoas com TEA está diretamente relacionada à organização de percursos de cuidado integrados, que articulem diagnóstico, intervenções contínuas e acompanhamento ao longo da vida. Os autores apontam que a fragmentação dos serviços e a ênfase em atendimentos infantis prejudicam a continuidade do suporte, sobretudo na vida adulta.

Segundo Pinheiro e Pinto (2025), o diagnóstico do TEA constitui um elemento fundamental para a identificação das necessidades específicas do estudante, ao mesmo tempo em que requer sensibilidade institucional para evitar processos de estigmatização. Os autores destacam que o diagnóstico favorece o envolvimento familiar e exige práticas pedagógicas individualizadas. Assim, orienta a construção de estratégias educacionais inclusivas alinhadas às necessidades do aluno.

Sob essa perspectiva, o diagnóstico e os resultados indicam que, quando acompanhado de encaminhamentos adequados, o laudo contribui para o planejamento escolar, a organização familiar e o acesso a direitos. Entretanto, em muitos casos, permanece restrito ao plano formal, sem impactos concretos na prática educativa.

As falas de M1 e M2, corroboram a literatura ao indicar a importância do diagnóstico e que o desconhecimento social acerca do autismo sustenta práticas discriminatórias e reforça o capacitismo estrutural, compreendido como um sistema de crenças e práticas que hierarquiza corpos e modos de funcionamento considerados “normativos” (Campbell, 2009; Barnes, 2016).

[M1] No começo do desenvolvimento foi um pouco difícil, mas logo fomos conhecendo melhor sobre o autismo e as coisas foram ficando melhores.

[M2] A primeira resposta foi difícil pois tinha pouco conhecimento e não sabia nada sobre o assunto.

Um ponto crucial e importante é a atenção dos familiares em relação a percepção dos primeiros sinais do autismo nas crianças. É crucial para o diagnóstico que os pais mantenham uma observação diária, para perceberem algum tipo de atraso na fala, alguma dificuldade na socialização ou até mesmo alguns comportamentos restritivos e repetitivos (Camargos, 2022).

Nesse sentido, o modelo social da deficiência contribui para deslocar o foco do déficit individual para as barreiras sociais, culturais e atitudinais que produzem a exclusão (Barnes; Mercer, 2010; Shakespeare; Watson, 2002).

A inclusão efetiva, portanto, demanda transformações culturais, sustentadas por campanhas de conscientização pública e políticas intersetoriais que promovam o reconhecimento da neurodiversidade como parte legítima da condição humana (Austin; Pisano, 2017; Grandin, 2020; Walker, 2021).

Tal panorama reforça que o diagnóstico, embora de natureza clínica, possui profundas repercussões sociais e culturais que influenciam diretamente as possibilidades de participação social do sujeito autista (Asperger, 1944; Baron-Cohen, 2017; Diniz, 2007). As respondentes apontam ainda que o preconceito e a desinformação social como obstáculos recorrentes revelam que o desconhecimento acerca do TEA contribui para processos de estigmatização e exclusão.

Por esse viés, os relatos de E1 e E2 revelam que o preconceito social não se restringe a uma dimensão simbólica, mas produz impactos emocionais, como ansiedade, insegurança e medo da discriminação. A vivência reiterada do estigma compromete o desenvolvimento socioemocional, a construção da identidade e os processos de socialização, especialmente na adolescência, etapa marcada por intensas transformações subjetivas (Humphrey; Hebron, 2015; Cage; Di Monaco; Newell, 2018).

Humphrey e Hebron (2015) destacam que crianças e adolescentes com TEA apresentam maior vulnerabilidade ao bullying em comparação aos seus pares com desenvolvimento típico ou outras necessidades educacionais especiais. Essa exposição está relacionada às dificuldades de interação social, à menor aceitação

pelos colegas e à presença de contextos escolares pouco inclusivos, fatores que podem gerar impactos negativos no desenvolvimento emocional e social.

Ademais, Farmer, Baron-Cohen e Skylark (2017) apontam que pessoas com TEA tendem a tomar decisões menos influenciadas por estímulos contextuais, demonstrando maior consistência cognitiva e menor suscetibilidade a vieses externos. Nesse contexto, os relatos dos participantes a seguir evidenciam sentimentos e percepções acerca do autismo e do processo de diagnóstico.

[E1] Sim, super normal, apesar de ter muitas pessoas com preconceitos.

[E2] Sim, me sinto à vontade para falar do diagnóstico do autismo.

A análise dos excertos de E1 e E2 permite identificar uma tensão entre aceitação e estigmatização no contexto social do autismo. Enquanto E2 demonstra segurança e abertura ao falar sobre o diagnóstico, E1 reconhece a presença de preconceito, indicando que a aceitação social ainda é parcial.

Esse achado dialoga com evidências empíricas de que atitudes aparentemente positivas em relação ao autismo podem coexistir com processos de desumanização, nos quais indivíduos autistas são percebidos como menos dotados de características humanas, especialmente no que se refere à singularidade e à complexidade subjetiva. Tal dinâmica reforça a necessidade de estratégias educativas que ultrapassem a simples conscientização e promovam mudanças profundas nas atitudes sociais (Cage; Di Monaco; Newell, 2019).

Tal constatação converge com estudos dos autores Segeren; Françoze (2014) que apontam que de igual modo, famílias de jovens autistas frequentemente enfrentam situações de estigmatização, o que pode levar ao isolamento social e à reorganização das rotinas familiares, especialmente diante das dificuldades de interação e aceitação social ao longo do desenvolvimento, com maior intensificação na adolescência.

No que se refere à atuação docente, as falas dos participantes evidenciam que a heterogeneidade das manifestações do TEA constitui um dos principais desafios pedagógicos no contexto escolar. A diversidade de perfis, habilidades, necessidades e formas de comunicação exige práticas individualizadas, flexibilização curricular e

estratégias pedagógicas diferenciadas, orientadas pelo princípio da equidade (Booth; Ainscow, 2011; Glat, 2018).

Os relatos de P1 e P2 evidenciam que, embora o apoio familiar tenha sido significativo, o desconhecimento inicial sobre o autismo intensificou os sentimentos de angústia e incerteza diante do diagnóstico, indicando que o processo inicial foi marcado por desafios emocionais e pela necessidade de compreender o que significava o diagnóstico. Ainda que não mencione uma rede formal de apoio, seu depoimento demonstra que a busca por informações e o conhecimento sobre o TEA funcionaram como importantes estratégias de enfrentamento.

[P1] Sim, pela família do estudante e corpo de gestores também

[P2] Logo no início do ano, recebi uma ficha dos gestores com os dados do aluno que continha todas as informações acadêmicas, inclusive sobre o autismo. Dias depois tive reunião com a família.

A análise das respostas das respondentes P1 e P2 evidencia a relevância do apoio articulado entre família e escola no processo de inclusão de estudantes com TEA. Observa-se que o compartilhamento de informações entre gestores, professores e familiares, bem como o estabelecimento de diálogo contínuo, contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades do aluno e para a organização de práticas pedagógicas mais adequadas.

Essa dinâmica corrobora achados da literatura ao indicar que o suporte institucional e familiar, aliado à atuação de profissionais especializados, constitui elemento central para o desenvolvimento da criança e para a adaptação das rotinas escolares e familiares. Ademais, destaca-se que a presença de redes de apoio favorece não apenas o acompanhamento educacional, mas também o bem-estar emocional dos envolvidos, sendo fundamental no enfrentamento das demandas associadas ao TEA (Klinger *et al.*, 2020).

Nesse sentido, Silveira, Santos e Stascxak (2021, p. 7) relatam que,

Para a aprendizagem de pessoas com autismo, faz-se necessário oportunizar diferentes vivências em ambientes formais ou não formais, ou seja, a oportunização de vivências e experiências compartilhadas nos mais diversos espaços sociais. É necessário ainda um ambiente familiar e educacional estruturado que ofereçam estratégias de mediação, adaptação e flexibilidade.

A literatura aponta que o acompanhamento contínuo e a orientação aos familiares são fundamentais, considerando que a falta de preparo e de apoio pode dificultar a adaptação inicial. Dessa forma, estratégias como comunicação, psicoeducação e suporte institucional são determinantes para a inclusão efetiva (Freitas, 2022).

Sobre o apoio recebido após o diagnóstico do TEA, os relatos de M1, M2 indicam que houve apoio familiar, embora ainda existam demandas de auxílio nas atividades diárias. Entretanto, os principais desafios mencionados concentram-se na falta de compreensão e no desconhecimento e apoio da sociedade acerca do autismo.

[M1] Precisa auxiliar em quase todas as atividades no dia a dia, não consegue fazer algumas coisas sozinho, criança dócil, bom garoto.

[M2] Sim, tive apoio da minha família

A análise dos relatos de M1 e M2 evidencia que, embora o apoio familiar esteja presente no período pós-diagnóstico do TEA, persistem desafios relacionados à autonomia e à limitada compreensão social do transtorno. A necessidade de auxílio nas atividades diárias, associada ao suporte familiar, demonstra que a família assume papel central no cuidado, muitas vezes suprimindo a ausência de apoio social mais amplo. Esse processo envolve reorganização familiar e sobrecarga, agravadas pelo preconceito e pela fragilidade das redes de apoio, dificultando a inclusão efetiva (Klinger *et al.*, 2020; Freitas, 2022).

Assim, os relatos de E1 e E2 demonstram que o apoio constitui elemento essencial no enfrentamento inicial do diagnóstico do TEA. Contudo, a consolidação de trajetórias inclusivas depende da ampliação de políticas públicas, da disseminação de informação qualificada e do reconhecimento da neurodiversidade como dimensão legítima da experiência humana.

[E1] Não, o apoio continua normal

[E2] Não, continuo na mesma forma de me ver em relação ao autismo e tenho mais apoio da família

O estudo de Freitas, Jesus e Nascimento (2021) evidencia que, após o diagnóstico de TEA, a família passa por um período de adaptação e reorganização, em que o suporte familiar e social, aliado à busca por informações sobre o transtorno,

contribui para o enfrentamento das dificuldades e para o fortalecimento dos vínculos com a criança.

De acordo com Klinger *et al.* (2020), as redes de apoio profissional, familiar e social exercem papel fundamental no período pós-diagnóstico do TEA e contribuem tanto para a saúde emocional da família quanto para o desenvolvimento da criança, sendo o acompanhamento especializado indispensável nesse processo. Sendo assim, P1 e P2, afirmam:

[P1] Atividades planejadas de acordo com a necessidade do aluno, as adaptações, e atividades em geral são realizadas com o aluno de acordo com o que realmente ele necessita, são flexíveis e pontuais[...]

[P2] O diagnóstico abrevia, facilita a elaboração das atividades para o aluno com TEA. É um importante documento para conhecer o aluno.

Segundo Rasmussen, Silva e Neix (2021), o ensino estruturado para estudantes com TEA baseia-se na adaptação e flexibilização do currículo, utilizando recursos visuais, materiais adaptados e organização do ambiente para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades desse público.

Nessa perspectiva, Gonçalves, Gonçalves e Cunha (2024), a educação inclusiva de estudantes com TEA requer adaptações pedagógicas, rotinas estruturadas e práticas interativas que favoreçam a participação e a aprendizagem no ambiente escolar. As autoras destacam que estratégias lúdicas, recursos tecnológicos e metodologias criativas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes, além de enfatizarem a importância da formação docente e da valorização das necessidades individuais para a efetivação da inclusão escolar.

Dias e Henrique (2018) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo evidenciar o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o docente do Atendimento Educacional Especializado favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes para alunos com TEA. As autoras destacam que o planejamento conjunto e a adaptação de materiais contribuem significativamente para a participação e permanência do estudante na realização das atividades escolares.

Nesse processo, observa-se evolução no desempenho e maior inclusão do aluno no contexto da sala regular. No que diz respeito as dificuldades enfrentadas por causa do autismo M1, M2, relataram que:

[M1] Falta de entendimento da sociedade no geral

[M2] A dificuldade é falta de compreensão e entendimento sobre o assunto muitas pessoas ainda não sabe o que é o autismo.

Esses relatos dialogam com estudos que apontam que ambientes educacionais despreparados tendem a reproduzir preconceitos sociais e a intensificar o sofrimento psíquico de estudantes com TEA (Camargo; Bosa, 2020; Paula; Oliveira, 2023). Sob a ótica bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (2011), é possível compreender que o desenvolvimento do indivíduo resulta da interação entre pessoa, contexto e tempo, sendo os ambientes sociais como a escola e a comunidade determinantes para a promoção ou restrição do bem-estar e da participação social. Já E1 e E2, relatam:

[E1] Falta de equipe mais preparada para que não haja preconceitos.

[E2] Eu fico ansioso se tiver preconceito.

A ausência de equipes preparadas evidencia limites estruturais na formação inicial e continuada de profissionais da educação para o atendimento à diversidade no espectro autista. Embora o arcabouço normativo brasileiro como a LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a BNCC (2022) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assegure o direito à educação inclusiva, pesquisas indicam que tais diretrizes ainda não se materializam plenamente nas práticas escolares (Mantoan, 2020; Glat, 2018; Mendes, 2022). Essa formativa contribui para a reprodução de práticas excludentes e para a insegurança pedagógica frente às especificidades do TEA, P1 e P2, afirmam:

[P1] Os desafios são muitos, porém destaco as variadas características da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

[P2] Os maiores desafios estão na diversidade de características apresentadas por esses estudantes, seguidos da não aceitação dos familiares.

A complexidade de compreender e intervir diante das singularidades de cada estudante com TEA, muitas vezes, dificulta a tomada de decisões pedagógicas e a mediação de situações cotidianas. Tal percepção encontra respaldo na literatura ao indicar que o espectro autista não pode ser compreendido a partir de abordagens homogêneas, demandando planejamento educacional individualizado e uso de

recursos de apoio, incluindo tecnologias assistivas (Bersch; Tonolli, 2006; Sartoretto; Bersch, 2017; Glat, 2018).

Às falas acrescenta-se um elemento central ao debate: a resistência de algumas famílias frente ao diagnóstico, aspecto que pode intensificar os desafios da inclusão escolar. Estudos indicam que o diagnóstico do TEA mobiliza sentimentos ambíguos nas famílias, como medo, negação e insegurança, especialmente quando não há suporte institucional adequado (Dessen; Polonia, 2021; Paula; Oliveira, 2023). A ausência de diálogo entre escola e família fragiliza a construção de estratégias educativas compartilhadas, fundamentais para o desenvolvimento do estudante.

Dessa forma, a parceria entre escola e família emerge como elemento estruturante da inclusão, exigindo corresponsabilização, escuta qualificada e construção coletiva de práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, a literatura contemporânea sustenta que a efetivação da inclusão escolar pressupõe o fortalecimento das redes de apoio e a articulação entre escola, família, serviços de saúde e políticas públicas (Pletsch; Silva, 2025; Oliveira; Grass; Bolsoni-Silva, 2024).

Superar as barreiras sociais e institucionais associadas ao TEA demanda investimento contínuo em formação docente, campanhas de conscientização social e políticas públicas integradas, orientadas pelos princípios dos direitos humanos e da justiça social (ONU, 2006; BRASIL, 2015; Santos, 2019). O Quadro 18 a seguir compara percepções de mães, estudantes e professores sobre o diagnóstico no contexto escolar, destacando apoio recebido, impactos subjetivos e redes de suporte. A síntese indica que o diagnóstico não é apenas clínico, mas seus efeitos se desdobram nas relações entre escola, família e sociedade.

Quadro 18 – Percepções de mães, estudantes e professores sobre o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Tema	Mães (M1/M2)	Estudantes (E1/E2)	Professores (P1/P2)
Momento do diagnóstico e apoio	Desconhecimento inicial; apoio institucional frágil; sobrecarga familiar.	Aceitação do diagnóstico; estigma ainda presente.	Comunicação escola e família antecipada; diagnóstico orienta o planejamento.
Impacto subjetivo	Ansiedade inicial e adaptação gradual.	Autoimagem preservada; preocupação com preconceito.	Diagnóstico facilita PEI/adaptações.
Rede de suporte	Predomínio do suporte familiar; pouca orientação técnica.	Menção das dificuldades e necessidade de aportes.	Necessidade de formação continuada.

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 18 evidencia convergências e especificidades nas percepções de mães, estudantes e professores acerca do diagnóstico do TEA, revelando-o como marco estruturante das trajetórias escolares e familiares. Entre as mães, destaca o impacto inicial marcado por desconhecimento, fragilidade do apoio institucional e sobrecarga familiar, seguido por um processo de adaptação gradual, permeado por ansiedade e busca de suporte predominantemente familiar.

Os estudantes demonstram maior aceitação do diagnóstico e preservação da autoimagem, embora ainda reconheçam o estigma e as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Os professores atribuem ao diagnóstico uma função orientadora do planejamento pedagógico, especialmente na elaboração do PEI e das adaptações curriculares, ao mesmo tempo em que destacam a necessidade de formação continuada. A análise dos eixos evidencia fragilidades na articulação entre escola, família e políticas públicas.

Os dados mostram que o suporte familiar permanece como principal rede de apoio, enquanto a insuficiência de orientação técnica revela limitações das ações intersetoriais de inclusão. Assim, o diagnóstico, embora necessário, não garante inclusão efetiva de forma isolada. A inclusão exige práticas pedagógicas colaborativas, apoio institucional e políticas públicas voltadas à formação docente, à equidade e à inserção qualificada no mercado de trabalho.

Com base nisso, o texto avança para a próxima seção, que discute a inclusão escolar de estudantes com TEA no Ensino Médio, considerando desafios, estratégias e condições de permanência e aprendizagem nessa etapa.

4.3 Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio

O Ensino Médio, marcado pela complexidade curricular e pela ampliação das exigências acadêmicas e sociais, tende a intensificar barreiras para estudantes com TEA quando não há reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos e dos apoios. Os achados desta pesquisa evidenciam dificuldades na adaptação curricular, na avaliação e no acompanhamento pedagógico, indicando que, nessas condições, a

inclusão pode se restringir à presença física, sem garantir aprendizagem, participação e desenvolvimento (Glat, 2018).

Além disso, observa-se que a inclusão ocorre de forma desigual, com fragilidades no planejamento, na flexibilização curricular e na articulação entre profissionais, reforçando a distinção entre acesso e inclusão (Pletsch; Sá; Mendes, 2021). Apesar disso, a literatura destaca o potencial dessa etapa, desde que sustentada por práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e orientadas por evidências, capazes de promover aprendizagens mais significativas (Borges, 2021; Ervilha, 2019).

4.3.1 A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio

A análise dos dados evidencia uma distinção fundamental entre a matrícula escolar enquanto garantia legal de acesso e a inclusão efetiva no cotidiano pedagógico. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação em classes comuns (Brasil, 1988; 1996; 2015), a literatura aponta que a inclusão não se concretiza apenas com o ingresso do estudante na escola, mas exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais (Mantoan, 2015; Glat, 2018; Booth; Ainscow, 2011).

A inclusão de estudantes com TEA ainda enfrenta desafios, especialmente pela falta de formação docente e infraestrutura adequada, o que resulta em práticas superficiais nas escolas. Nesse contexto, a literatura evidencia que a matrícula não garante, por si só, a participação e a aprendizagem dos alunos. Assim, a efetivação da inclusão depende de mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente escolar (Silveira *et al.*, 2021; Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011).

Os relatos das mães M1 e M2 ilustram essa dicotomia, pois apesar de a matrícula ter ocorrido sem impedimentos formais, emergiram fragilidades no acolhimento institucional e na prática pedagógica.

[M1] Houve certa resistência, a escola em si, não sabia lidar com várias questões relacionadas ao autismo. Não havia muitas adaptações nas atividades, os documentos não eram adaptados a nossa realidade.

[M2] O processo escolar na matrícula não houve resistências, mas na primeira escola os profissionais, no geral, não sabiam lidar muito com ele.

Esses depoimentos reforçam as críticas à chamada “inclusão de fachada”, marcada pela presença física do aluno sem o suporte pedagógico necessário, evidenciando que o acesso legal não garante, por si só, a permanência e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA (Sassaki, 2006; Prieto, 2020; Camargo; Bosa, 2020).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da intersetorialidade e do papel da escola pública na articulação entre políticas sociais, embora ainda persistam limitações de recursos e diretrizes que dificultam a efetivação de práticas inclusivas, especialmente no Ensino Médio, onde se intensificam processos de exclusão silenciosa (Pletsch; Sá; Mendes, 2022; Mendes, 2023).

Esse cenário dialoga com os desafios históricos da educação especial no Brasil, cuja transição para uma proposta inclusiva, apesar dos avanços com o AEE, ainda enfrenta entraves estruturais e pedagógicos. Tais limitações refletem as condições da política educacional vigente. Assim, evidenciam-se dificuldades na consolidação de práticas efetivamente inclusivas (Kassar, 2011).

A análise das políticas de Educação Especial aponta avanços na garantia de direitos e na adoção de uma perspectiva baseada no modelo social da deficiência. Contudo, também revela tensões e possíveis retrocessos nas diretrizes recentes. Essas contradições evidenciam disputas no campo da educação inclusiva. Dessa forma, persistem desafios entre o que é previsto legalmente e sua efetivação nas práticas educacionais (Pletsch; Silva, 2025).

Contudo, as falas dos estudantes E1 e E2 revelam a escola como espaço potencial de desenvolvimento, motivação e construção de projetos de vida. Mesmo diante de desafios estruturais apontados pelos responsáveis, os estudantes demonstram percepções positivas sobre sua trajetória escolar:

[E1] Me sinto bem, não influenciou em nada. Com a minha ida a escola, foi boa, estou sempre pensando em estudar, trabalhar e realizar meus sonhos de ajudar minha família.

[E2] Não, não mudou em nada, aprendi muitas atividades importantes.

Buscando uma melhor compreensão sobre o papel da Inclusão escolar de alunos com TEA na educação, é possível inferir que essa discussão continua sendo um desafio significativo no Brasil, como evidenciado por Milan e Leopoldino (2024). Embora a legislação brasileira, como a Constituição de 1988, preveja tratamento igualitário entre todos os cidadãos (Brasil, 1988), a realidade do sistema educacional ainda está distante desse ideal.

As políticas inclusivas exigem a ressignificação da Educação Especial como apoio à aprendizagem em classes comuns, com colaboração entre professores e revisão de práticas e concepções, sendo o trabalho colaborativo essencial para garantir participação e aprendizagem dos estudantes (Glat, 2018; Dauer, 2021)

No modelo social da deficiência, o direito à aprendizagem depende de compromisso institucional e de políticas que assegurem acessibilidade e remoção de barreiras, evitando que a inclusão se reduza a ações isoladas (Ramos, 2023). Nesse contexto, a resiliência e o protagonismo aparecem como forças reais em algumas trajetórias de pessoas com TEA, mas não podem ser tratados como obrigação para compensar a falta de suporte escolar (Grandin, 2020; Walker, 2021).

Diante disso, a legislação brasileira garante à pessoa com TEA o direito à matrícula na escola regular, assegurando acesso, permanência e proteção contra qualquer forma de tratamento discriminatório (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a escola regular deve estar devidamente estruturada e preparada para acolher o aluno com deficiência, visto que a inclusão se efetiva quando toda a comunidade escolar demonstra aceitação, respeito e compromisso com o estudante autista (Pereira; Vieira, 2020).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) emerge como elemento central na organização das práticas inclusivas. As participantes P1 e P2 reconhecem o PEI como instrumento fundamental para orientar intervenções pedagógicas personalizadas.

[P1] Sim. O PEI é um importante instrumento para as nossas ações com os discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estratégias são feitas em conjunto com a equipe, professores auxiliares, regular, colaborativo, para atender as necessidades do aluno com autismo.

[P2] Sim. O PEI direciona os trabalhos a serem realizados como aluno a partir das suas necessidades.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) configura-se como uma estratégia de planejamento centrada no estudante, sendo elaborado de forma colaborativa a partir de informações sobre seu desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios, com a definição de metas e acompanhamento contínuo. Nesse contexto, o PEI articula-se ao planejamento educacional especializado, favorecendo práticas mais individualizadas e inclusivas. Dessa forma, sua construção e monitoramento tornam-se essenciais para o processo de ensino e aprendizagem (Pletsch, 2024; Silva; Camargo, 2020).

Assim, organiza o ensino para enfrentar barreiras concretas de aprendizagem e participação e articula expectativas realistas, apoios necessários e critérios de acompanhamento. A literatura indica que esse instrumento favorece a flexibilização curricular, ajustes didáticos e avaliação contínua, desde que se traduza em práticas efetivas no cotidiano escolar (Mendes, 2022; Glat, 2018; Santos, 2023).

Segundo Costa e Schmidt (2019), o PEI é um instrumento norteador da inclusão, por organizar ações pedagógicas colaborativas entre escola e família. Os autores destacam que estudantes com autismo são especialmente beneficiados, devido à flexibilidade do PEI em atender diferentes perfis de aprendizagem. Assim, o PEI configura-se como uma metodologia que contribui para suprir lacunas da inclusão ao considerar as particularidades do processo educativo.

Nesse sentido Silva e Camargo (2021), mencionam que o PEI é uma metodologia colaborativa que organiza objetivos e estratégias de ensino a partir das necessidades específicas do estudante com deficiência. Contudo, as autoras destacam que ainda há escassez de estudos que orientem sua operacionalização no contexto brasileiro. Assim, evidenciam a necessidade de pesquisas que ampliem sua aplicação na inclusão escolar.

O PEI orienta a prática docente a partir das necessidades de estudantes com TEA e fortalece o trabalho colaborativo entre professores, família e equipe multiprofissional. Evidências empíricas indicam que sua implementação melhora significativamente as dimensões do trabalho colaborativo escolar. Assim, o PEI favorece o engajamento docente em torno de objetivos comuns para a aprendizagem inclusiva (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

O PEI configura-se como um instrumento fundamental para a inclusão escolar, pois organiza objetivos, estratégias e responsabilidades voltadas às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ademias, favorece práticas pedagógicas articuladas entre o ensino comum e o atendimento especializado. O PEI exige acompanhamento contínuo, registros sistemáticos e diálogo entre escola e família, garantindo maior coerência e continuidade no processo educativo inclusivo (Sacks; Halder, 2017; Tannús-Valadão; Mendes, 2023).

O PEI é um instrumento essencial para a inclusão escolar, pois organiza estratégias e ações voltadas às necessidades dos estudantes da Educação Especial. Também, promove a articulação entre escola e família, garantindo acompanhamento contínuo e maior efetividade no processo educativo inclusivo.

4.3.2 Comunicação Escola e família e práticas pedagógicas eficazes

A comunicação entre escola e família configura-se como um fator decisivo para o fortalecimento da inclusão, evidenciando avanços no diálogo e na corresponsabilidade pedagógica. Nesse sentido, Locamura (2025) destaca que a comunicação constitui elemento central na construção de vínculos no contexto da inclusão de crianças com TEA, favorecendo práticas pedagógicas mais eficazes quando pautada na escuta ativa, no diálogo contínuo e no respeito às especificidades familiares.

Segundo Glidden (2019), a comunicação entre família e escola é permeada por tensões, com predominância de fatores que dificultam parcerias efetivas. A autora destaca posturas defensivas e fragmentadas da escola, que limitam o diálogo e a participação das famílias. Assim, reforça-se a necessidade de relações mais colaborativas e abertas, favorecendo a corresponsabilização.

De modo complementar, Moura, Conceição e Oliveira (2023) ressaltam que essa articulação contribui para o desenvolvimento cognitivo e social da criança com TEA, ao valorizar habilidades sociais, comportamentais e de rotina. Assim, a comunicação efetiva e contínua entre esses contextos consolida-se como um dispositivo estruturante da educação inclusiva, promovendo intervenções mais ajustadas às necessidades do estudante.

As falas de M1 e M2 indicam uma mudança significativa em relação às barreiras anteriormente vivenciadas no momento do diagnóstico, evidenciando o fortalecimento do vínculo entre escola e família, maior acesso a informações sobre avanços e dificuldades e uma sensação mais evidente de acolhimento; nesse contexto, M1

evidencia confiança no trabalho da escola e valorização de uma proposta que promove a autonomia e reconhece as potencialidades do aluno, enquanto M2 revela um sentimento de acolhimento, parceria e participação ativa no processo educativo.

[M1] Tem sido boa a comunicação, passam todas as informações, em relação ao avanço, as dificuldades: Nosso objetivo é nos dedicarmos a fazer com que nossos alunos conquistem sua autonomia, considerando e valorizando seus saberes, oferecendo condições, físicas, emocionais e educacionais para que ela possa demonstrar suas reais potencialidades.

[M2] Apesar de no início termos dificuldades. A comunicação hoje está maravilhosa, perfeita e tenho respostas e apoio e ajuda e muitas vezes vem deles mesmo as propostas, abraçou meu filho definitivamente.

De acordo com os dizeres expressivos de Pinheiro e Pinto (2025), a comunicação entre escola e família base básica para romper com exclusões de estudantes com TEA, devendo ser contínua, transparente e colaborativa. Os autores ressaltam que o diálogo e o monitoramento conjunto favorecem o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, a comunicação fortalece a parceria e sustenta práticas pedagógicas mais inclusivas.

A comunicação entre escola e família no contexto do TEA ainda enfrenta desafios, especialmente pela fragilidade na formação dos profissionais e pela compreensão limitada do papel das famílias, o que pode dificultar parcerias efetivas; ainda assim, há avanços no vínculo comunicativo a partir do engajamento familiar na garantia dos direitos educacionais (Lizeo, 2021).

As falas de E1 e E2 evidenciam a centralidade das práticas pedagógicas significativas e do reconhecimento das potencialidades dos estudantes no processo de inclusão. No caso de E1, o reconhecimento da habilidade em desenho e narrativas por parte da professora favorece o engajamento e a construção de uma autoimagem positiva, enquanto, em E2, a mediação docente no processo de alfabetização destaca o papel ativo do professor na promoção da aprendizagem.

Esses achados indicam que o trabalho pedagógico, quando orientado pelo reconhecimento das singularidades, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a constituição subjetiva e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes, conforme apontam Mendes (2022) e Glat (2018).

Assim, tais evidências tensionam modelos pedagógicos padronizados, ao demonstrar que a valorização das diferenças pode operar como elemento estruturante da inclusão escolar, em consonância com a perspectiva de uma educação que reconhece a diversidade como princípio e não como exceção (Booth; Ainscow, 2011). Em relação as práticas pedagógicas e o aprendizado, os respondentes sinalizaram que,

[E1] A professora diz que tenho habilidade em desenhar e produzir histórias em quadrinhos.

[E2] A professora (P2), ela me ensinou a ler.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA exige dos professores ações e adaptações pedagógicas, além do enfrentamento de sentimentos iniciais de insegurança diante das demandas da inclusão escolar. Com o desenvolvimento de vínculos e a utilização de estratégias individualizadas, os docentes passam a atuar de forma mais segura, sensível e inclusiva. O estudo demonstra que tais práticas favorecem significativamente o desenvolvimento e a participação dos estudantes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes com TEA demanda práticas pedagógicas estruturadas, mediação docente qualificada e condições institucionais adequadas para garantir a aprendizagem e a participação desses estudantes no ensino regular. O professor exerce papel fundamental nesse processo ao organizar estratégias pedagógicas, respeitar o ritmo de aprendizagem e promover interações que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo dos estudantes com TEA (Cabanêz *et al.*, 2025).

Já as entrevistadas P1 e P2 apontam proporções complementares da eficácia docente: de um lado, a necessidade de estudo e aprofundamento curricular, conectando-se à discussão sobre saberes docentes e formação continuada; de outro, a significatividade do ensino, com aproximação dos conteúdos à realidade do aluno, o que indica uma prática que tende a reduzir barreiras de participação.

Em conjunto, as evidências sugerem que a inclusão avança quando a escola articula comunicação sistemática com a família, reconhecimento de potencialidades e estratégias didáticas contextualizadas, ainda que permaneça o desafio de consolidar tais práticas como política institucional, e não apenas como iniciativa individual de professores. Essas análises corroboram com estudos que defendem a tríade escola,

família e profissionais como base necessária da inclusão, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Dessen; Polonia, 2007; Mendes, 2023).

[P1] Estudo e aprofundamento do currículo SP.

[P2] Os conteúdos são administrados de maneira significativa, mais próximos possível da sua realidade.

As evidências apontam para práticas pedagógicas fundamentadas na flexibilização curricular, no ensino contextualizado e na valorização das habilidades individuais dos estudantes. Tais estratégias, associadas a adaptações planejadas, contribuem para ampliar a participação e favorecer a aprendizagem. Esse direcionamento está em consonância com documentos normativos e debates recentes sobre currículo e inclusão, que defendem a equidade com atenção às especificidades socioculturais do contexto escolar (Brasil, 2018; UNESCO, 2020).

Nesse cenário, a inclusão corre o risco de se limitar ao plano formal, exigindo revisão das práticas e maior sustentação institucional para que o currículo se traduza em acesso real ao conhecimento para estudantes com TEA (Pletsch; Silva, 2025).

As falas de P1 e P2 evidenciam uma prática docente orientada à adaptação do ensino às necessidades de estudantes com TEA, articulando planejamento curricular e contextualização dos conteúdos. Enquanto P1 destaca o aprofundamento no Currículo Paulista como base para intervenções mais consistentes, P2 enfatiza a aproximação do conteúdo à realidade do aluno como estratégia para promover aprendizagem significativa e engajamento.

Entretanto, o aumento das matrículas não assegura, por si só, participação e aprendizagem, persistindo práticas excludentes associadas à insuficiência de formação docente continuada, à fragilidade na articulação pedagógica e à ausência de condições institucionais para a manutenção de apoios (Silveira *et al.*, 2021; Glat, 2018; Tognette; Santos; Silva, 2023). Nesse contexto, a efetivação da educação inclusiva demanda ações intersetoriais e uma atuação articulada da escola como espaço central de promoção do desenvolvimento integral (Pletsch; Sá; Mendes, 2019; Mendes, 2023).

Dessa forma, a inclusão corre o risco de se restringir ao plano formal, exigindo a revisão das práticas pedagógicas e maior sustentação institucional para que o currículo se traduza em acesso real ao conhecimento para estudantes com TEA (Pletsch; Silva, 2025).

A formação docente contínua emerge como eixo central da inclusão. Autores como Mantoan (2020) e Silveira *et al.* (2021) destacam que a inclusão exige mudança estrutural e cultural, e não apenas adaptações pontuais. Esses achados confirmam que práticas inclusivas bem estruturadas produzem efeitos que extrapolam a sala de aula (Sassaki, 2006; Mendes, 2022).

A inclusão não depende apenas de adaptações curriculares ou de estratégias pedagógicas pontuais, mas da construção de relações colaborativas e de um ambiente escolar acolhedor. Nesse sentido, Vieira e Omote (2021), destacam que a formação docente deve ultrapassar os conhecimentos técnicos, abrangendo também aspectos atitudinais e relacionais, uma vez que as concepções e práticas dos professores influenciam diretamente as interações em sala de aula e o processo de inclusão dos estudantes

Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA é um direito legalmente assegurado, mas que sua efetivação depende de investimento em políticas públicas, formação docente, uso consciente de tecnologias e fortalecimento da parceria escola e família. O estudo reforça a ideia de que a inclusão se constrói no cotidiano escolar por meio de práticas intencionais, colaborativas e comprometidas com a equidade educacional (Kassar, 2011; Prieto, 2020; Mendes, 2023).

4.3.3 Parceria Escola e Família na Promoção da Autonomia e do Desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A promoção da autonomia e do desenvolvimento do estudante com TEA demanda uma atuação articulada e contínua entre escola e família, compreendidas como instâncias complementares no processo formativo. Assim, esta seção analisa como a cooperação entre escola e família contribui para o fortalecimento da aprendizagem, da socialização e da autonomia, evidenciando práticas que favorecem trajetórias escolares mais equitativas e emancipadoras.

Segundo Glat (2017), as pessoas com deficiência devem ser estimuladas a exercer autonomia e participação ativa em suas trajetórias de vida, considerando suas potencialidades e as condições presentes em cada etapa do desenvolvimento, assim como ocorre com os demais indivíduos.

Em relação à escola compreender as necessidades específicas do estudante com TEA e à percepção da família quanto ao suporte ofertado, ao aprendizado e às estratégias didáticas, foram analisadas as seguintes respostas dos entrevistados:

As participantes M1 e M2, indicam percepção positiva quanto à capacidade da escola de compreender e atender às necessidades específicas do estudante com TEA, sobretudo por meio de flexibilizações curriculares, objetivos individualizados e uso de estratégias diferenciadas. M1 destaca que as adaptações na instrução das atividades e a valorização das vivências do aluno favorecem a construção de conceitos e a conquista da autonomia, com reflexos evidentes no cotidiano familiar. De modo semelhante, M2 reconhece apoio constante e evolução significativa da aprendizagem, evidenciando que o suporte escolar repercute não apenas no desempenho acadêmico, mas também na participação social e na dinâmica doméstica.

[M1] Sim. Organizam flexibilizações curriculares que incluem: modificação na instrução das atividades, planejamento com objetivos individualizados, utilização de materiais específicos e uso de estratégias de ensino diferenciadas, exposição das vivências e experiências para formulação de conceitos claros, facilitando a conquista da sua autonomia[...]

[M2] Sim eles compreendem e ajuda e o apoia e aonde que a evolução dele está cada dia maior. Eu avalio a aprendizagem do E2, perfeita. Ele tem muita capacidade e facilidade para aprender e isso reflete no cotidiano em casa e na sociedade.

Os relatos indicam que as escolas organizam flexibilizações curriculares, adaptam conteúdos, utilizam metodologias diferenciadas e promovem rotina estruturada e trabalho colaborativo, favorecendo a autonomia, o aprendizado e a participação social dos alunos com TEA.

Conforme Dias e Henrique (2018), a adaptação de materiais pedagógicos e o trabalho colaborativo entre profissionais favorecem a construção de práticas inclusivas mais efetivas para estudantes com TEA, promovendo maior participação, desenvolvimento da autonomia e ampliação das possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

De acordo com Costa, Schmidt e Camargo (2023), o Planejamento Educacional Individualizado, aliado ao trabalho colaborativo e às flexibilizações curriculares, contribui significativamente para a inclusão de alunos com autismo,

possibilitando estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades específicas e à participação social dos estudantes.

Sob a perspectiva de E1 e E2 é possível observar que o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais está diretamente relacionado à mediação pedagógica qualificada e ao trabalho colaborativo. E1 reconhece o incentivo às suas habilidades criativas e à participação em atividades coletivas, enquanto E2 atribui à professora o avanço no processo de alfabetização.

[E1] Tenho habilidades de fazer as coisas com dedicação, imaginação fértil, em vez de brincar com os outros eu via TV. Professora diz que tenho habilidade em desenhar e produzir histórias em quadrinhos, participativo em seminários, trabalho em grupo, e ótimo relacionamento social. E a escola me ajudou muito a desenvolver essas e outras habilidades.

[E2] A P2 me ajudou a ler

Guimarães *et al.* (2025) ressaltam que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta ativa, no fortalecimento das relações interpessoais e na promoção de um ambiente escolar acolhedor favorecem tanto o engajamento dos estudantes quanto seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Segundo Schmidt e Ramos (2019), a inclusão de alunos com TEA exige adaptações pedagógicas individualizadas e envolve um processo de adaptação docente, no qual sentimentos iniciais de insegurança podem transformar-se em práticas inclusivas mais seguras e acolhedoras.

P1 e P2, por sua vez, enfatizam o planejamento conjunto, a organização de rotinas estruturadas, a tutoria de pares e a avaliação pautada nas potencialidades e no ritmo individual, evidenciando uma prática pedagógica alinhada ao princípio da equidade e sustentada pelo ensino colaborativo.

[P1] Estratégias são feitas em conjunto com a equipe, professores auxiliares, regular, colaborativo, para atender as necessidades do aluno com autismo. Uma rotina bem estabelecida, trabalhos em grupo, estimulando a convivência e a cooperação, desenvolvendo a empatia e a inclusão

[P2] Aos alunos são oferecidos os mesmos conteúdos curriculares propostos para o ano e nível de ensino. Para avaliação considero a capacidade e potencialidade do aluno, além do tempo e ritmo individual do aluno. Em sala de aula são utilizadas diferentes estratégias, como os trabalhos em grupo, tutoria de pares, organização de rotinas específicas, e principalmente a parceria com o

professor regente num trabalho colaborativo desde o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com a turma toda.

Segundo Glat (2018), a efetivação da educação inclusiva depende de políticas que garantam o acesso, a permanência e a participação de todos os estudantes, fatores que contemplam suas necessidades específicas e promovem a equidade no ambiente escolar.

A inclusão escolar de estudantes com TEA enfrenta desafios relacionados ao despreparo docente, às lacunas na formação e às dificuldades de adaptação curricular. Para favorecer a aprendizagem, a escola deve oferecer um ambiente acolhedor e estruturado, com uso de recursos visuais, currículo flexível e metodologias diferenciadas. Além disso, o apoio institucional e a formação continuada dos professores são fundamentais para a efetivação da educação inclusiva (Schmidt *et al.*, 2016; Sodré, 2025).

À luz dessas considerações teóricas e dos desafios apontados na literatura, o Quadro 19 a seguir sistematiza os principais avanços e desafios identificados na pesquisa quanto à inclusão de estudantes com TEA no ensino médio. A tabela organiza, de forma comparativa, os aspectos que evidenciam progressos na construção de práticas inclusivas, como o diálogo colaborativo, o reconhecimento das potencialidades e a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas e, simultaneamente, explicita entraves persistentes relacionados à formação docente, às resistências institucionais, ao estigma social e à necessidade de políticas públicas mais efetivas.

Trata-se, portanto, de uma síntese analítica que permite visualizar tensões e possibilidades no processo de consolidação de uma educação inclusiva orientada pelo princípio da equidade.

Quadro 19 – Avanços e desafios da inclusão de estudantes com TEA no ensino médio

Avanços identificados	Desafios persistentes
Diálogo colaborativo entre escola e família, favorecendo corresponsabilidade.	Formação insuficiente de professores para lidar com especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Utilização de estratégias pedagógicas adaptadas (flexibilização curricular, ensino lúdico, metodologias ativas).	Resistência institucional e práticas ainda burocráticas na aplicação do PEI.
Reconhecimento das potencialidades dos alunos (desenho, histórias em quadrinhos, criatividade).	Necessidade de adaptações planejadas para ampliar participação e aprendizagem, sobretudo, em escolas públicas.

Impacto positivo da escola na motivação e autoestima dos estudantes (E1 e E2).	Estigma social e preconceito ainda presentes fora e dentro do ambiente escolar.
Experiências de integração entre professores (trabalho em equipe e apoio mútuo).	Necessidade de políticas públicas mais efetivas e suporte institucional contínuo.

Fonte: Organização do autor (2025)

O Quadro 19 evidencia avanços na inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio, com destaque para o diálogo escola e família, o uso de estratégias pedagógicas adaptadas e o reconhecimento das potencialidades individuais, com repercussões positivas na motivação, autoestima e desenvolvimento acadêmico e social (Glat, 2018)

A inclusão de estudantes com TEA no ensino médio apresenta avanços significativos, sobretudo no fortalecimento do diálogo entre escola e família, na adoção de estratégias pedagógicas adaptadas e no reconhecimento das potencialidades dos alunos, com impactos positivos na motivação e na autoestima.

Entretanto, persistem entraves estruturais, como formação docente insuficiente, dificuldades na operacionalização do PEI, acesso restrito a tecnologias assistivas e estigmas que impactam a participação plena (Mendes, 2022).

Embora haja avanços nas práticas pedagógicas e na parceria escola e família, estes ainda são insuficientes para garantir inclusão efetiva, evidenciando a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas inclusivas para assegurar a aprendizagem de estudantes com TEA. Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar a análise para além do espaço escolar, examinando como escola, empresas e sociedade enfrentam essas barreiras, tema da próxima seção.

4.4 Escola, empresas e sociedade: preparo desigual e barreiras persistentes

A transição da escola para o mundo do trabalho constitui uma etapa sensível para jovens com TEA, pois envolve expectativas, apoios e barreiras que extrapolam o espaço escolar. Nesse percurso, a inclusão não depende apenas do estudante, mas da articulação entre família, escola, empresas e redes de proteção social. Por isso, compreender o que as famílias projetam para o futuro ajuda a evidenciar demandas por autonomia, participação e condições reais de permanência. A seguir, serão

discutidas essas expectativas e sua relação com a preparação desigual dos contextos institucionais para acolher a diversidade.

4.4.1 Expectativas familiares e valorização da autonomia

As expectativas familiares em relação ao futuro profissional de jovens com TEA evidenciam o trabalho como elemento central para a construção da autonomia, da dignidade e da inclusão social. As falas das participantes M1 e M2 revelam projeções que ultrapassam a simples inserção formal no mercado, contemplando independência financeira, participação social e reconhecimento das potencialidades individuais, o que indica uma compreensão ampliada do trabalho como dimensão constitutiva da cidadania.

A inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho é fundamental para a promoção da autonomia, da qualidade de vida e da garantia de direitos, exigindo políticas públicas e práticas interdisciplinares que favoreçam sua inserção social e profissional (Saad *et al.*, 2023).

Entretanto, esse processo ainda enfrenta desafios relacionados à adaptação dos ambientes profissionais, à sensibilização dos empregadores e à implementação de estratégias inclusivas efetivas. Além disso, o apoio familiar e a flexibilização das condições de trabalho são fatores importantes para favorecer a permanência e o desenvolvimento profissional das pessoas com TEA (Talarico; Pereira; Goyos, 2019).

Nesse contexto, Dreaver *et al.* (2020) apontam que o sucesso profissional de adultos com TEA depende de uma abordagem integrada, que articule fatores individuais e organizacionais. Os autores destacam que o conhecimento dos empregadores sobre o transtorno, aliado à adequação do ambiente de trabalho e às demandas do cargo, constitui um elemento fundamental para a promoção de práticas inclusivas efetivas, bem como para a consolidação de trajetórias profissionais mais estáveis.

Em consonância com essas evidências, os relatos de famílias, estudantes e professoras reforçam que o trabalho é concebido como elemento central para a promoção da autonomia e da participação social. As narrativas de M1 e M2 articulam expectativas de independência, bem-estar e inclusão, evidenciando que a inserção no mundo do trabalho é compreendida não apenas como necessidade econômica, mas

como condição essencial para o exercício da dignidade e da cidadania de jovens com TEA.

[M1] Eu vejo E1 trabalhando e sendo feliz, ajudando a família com independência, que as empresas capacitem os funcionários PCDs e que recebam com entusiasmo, pois eles têm muito potencial.

[M2] As expectativas em relação ao futuro é que ele tenha uma vida normal, quando normalmente eu digo é trabalho, lazer, social, tudo.

A inclusão de jovens e adultos com TEA no mercado de trabalho ainda enfrenta desafios relacionados à falta de adaptações e preparo organizacional. Nesse contexto, a sensibilização dos empregadores e o apoio familiar e institucional são essenciais para favorecer a inclusão laboral (Talarico; Dos Santos Pereira; Goyos, 2019).

Apesar das barreiras e estereótipos, a convivência com profissionais autistas tem favorecido a desconstrução de preconceitos e o reconhecimento de suas potencialidades. Assim, adaptações no ambiente de trabalho e uma cultura organizacional inclusiva são fundamentais para a efetiva inclusão laboral (Basto; Cepellos, 2023).

Nesse contexto, as falas das participantes reforçam a necessidade de corresponsabilidade das empresas na capacitação e inclusão, superando barreiras institucionais e atitudinais

Ao defender que as empresas estejam preparadas para acolher e capacitar pessoas com deficiência, M1 explicita a necessidade de corresponsabilidade social, deslocando o foco do indivíduo para as barreiras institucionais. Os estudantes demonstram internalização desse projeto de vida ao associarem estudo, trabalho e contribuição familiar como metas pessoais, o que evidencia construção de identidade vinculada à produtividade e ao reconhecimento social.

Em relação às aspirações dos estudantes e projetos de vida, as falas dos estudantes E1 e E2 revelam percepções claras sobre o papel do trabalho na vida adulta, associando-o à autonomia, à contribuição familiar e à realização pessoal. Enquanto E1 apresentou objetivos mais amplos, E2 demonstrou uma meta profissional específica, evidenciando interesse por uma área técnica.

[E1] Estudando, trabalhando e ajudando a minha família.

[E2] Quero ser técnico de mecânica

Esses relatos evidenciam consciência social e capacidade de projeção de futuro. Estudos sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica apontam que a efetivação da inclusão depende de adaptações pedagógicas e do compromisso da escola em garantir aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral dos estudantes (Silveira; Santos; Stascxak, 2021; Fracalossi Kokkonen; De Castro Barbosa; Fontenele Batista, 2022).

Com isso, observa-se que as famílias não se limitaram a desejar o acesso ao emprego, mas demonstram preocupação com o preparo das empresas para acolher pessoas com TEA, indicando que a inclusão laboral deve estar associada a ambientes respeitosos e acessíveis. Esses achados dialogam com estudos de Leopoldino e Coelho (2017) e Lorenzo e Silva (2020), que compreendem a transição entre escola e trabalho como parte fundamental do projeto de vida de pessoas com deficiência, exigindo planejamento, apoio contínuo e articulação entre escola, família e mercado.

Sobre a perspectiva dos professores sobre a inserção profissional, as professoras P1 e P2 expressam uma visão positiva e fundamentada sobre a inserção de estudantes com TEA no mercado de trabalho. Ambas reconhecem que a inclusão profissional é viável, desde que haja acompanhamento adequado, direcionamento e respeito às singularidades de cada aluno.

[P1] Que meu aluno tenha avanços a cada dia e consiga ingressar no mercado de trabalho, rompendo as barreiras do dia a dia.

[P2] São as melhores, pois esses estudantes são capazes de exercer profissões como a maioria das pessoas, eles só precisam ser acompanhados e direcionados adequadamente.

Nessa contingência, pessoas com TEA ainda enfrentam dificuldades de adaptação e preconceito no mercado de trabalho, o que compromete sua inserção e permanência profissional. Contudo, características como hiperfoco, atenção aos detalhes e percepção visual pode contribuir positivamente no ambiente laboral, tornando necessárias estratégias de inclusão e adaptação organizacional (Garbin *et al.*, 2024).

Sobre a Lei de Cotas e percepções sobre o marco legal, esta é reconhecida pelos participantes como um instrumento importante para a inclusão laboral, embora seja percebida de forma ambivalente quanto à sua efetividade. As falas de M1 e M2 revelam visões distintas sobre a aplicação da legislação nas empresas.

A Lei de Cotas contribuiu para ampliar a inserção de pessoas com autismo no mercado de trabalho e fortalecer o acesso a direitos sociais. Contudo, ainda persistem barreiras relacionadas ao desconhecimento sobre o TEA e à adoção de práticas inclusivas efetivas nas organizações, o que limita a plena participação profissional dessas pessoas (Aydos, 2019).

[M1] Muitas empresas não têm ou não estão preparadas para receber uma pessoa com essa deficiência, mas não vamos deixar de lutar pelos sonhos e independência de nosso filho. Que as empresas capacitem os funcionários PCDs e que recebam com entusiasmo, pois eles têm muito potencial. Acredito que pode ajudar as pessoas com deficiência, mas vemos que está difícil de acontecer nas empresas.

[M2] Sim, eu acredito que a lei de cotas ajuda muito e são fundamentais na vida de quem tem uma deficiência.

Rodrigues e Pereira (2021) afirmam que a Lei de Cotas foi criada com o objetivo de reduzir desigualdades históricas e garantir o direito ao trabalho das pessoas com deficiência, promovendo oportunidades de inclusão no mercado formal. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados ao preconceito, à acessibilidade e à qualificação profissional.

Sob esse prisma Lorenzo e Silva (2020) nos inspiram salientando que a Lei de Cotas torna-se fundamental para garantir a inserção das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho, pois ainda existem barreiras estruturais, preconceitos relacionados à deficiência e dificuldades ligadas à escolarização e à qualificação profissional, fatores que limitam a efetivação da inclusão nas empresas.

Nessa perspectiva, E1 e E2 também demonstraram conhecimento básico sobre a legislação, compreendendo-a como facilitadora do acesso ao emprego.

[E1] Sim, elas facilitam a vida de quem tem deficiência.

[E2] Já ouvi falar sim, lei que ajuda pessoas com deficiência a conseguir emprego.

Sob tal prospectiva, Araújo e Dourado (2022) destacam que leis como a Lei de Cotas nº 8.213/91, a Lei nº 12.764/12 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15 asseguram o direito das pessoas com TEA ao trabalho e à inclusão social. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à qualificação profissional, adaptação das empresas e superação do preconceito no ambiente laboral.

Entre P1 e P2, observou-se uma leitura crítica e complementar.

[P1] A Lei de Cotas veio para garantir a contratação dos colaboradores com deficiência, então vejo de forma muito positiva.

[P2] A Lei de Cotas, na minha opinião, apenas garante que o mercado de trabalho empregue o estudante, porém faz isso de modo geral, o que abre brechas para empresas selecionarem como desejam quem vai contratar.

A Lei de Cotas no Brasil configura-se como instrumento jurídico fundamental para a promoção da inclusão educacional e laboral de grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência. No âmbito do trabalho, destaca-se a Lei nº 8.213/1991, cujo art. 93 estabelece a obrigatoriedade de reserva de 2% a 5% das vagas em empresas com cem ou mais empregados para pessoas com deficiência ou reabilitadas (BRASIL, 1991).

Tal lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999) e posteriormente atualizado pelo Decreto nº 9.508/2018, que dispõe sobre a reserva de vagas em concursos públicos federais (BRASIL, 2018). No campo educacional, a Lei nº 12.711/2012 instituiu a política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012), sendo alterada pela Lei nº 14.723/2023, que atualizou e ampliou os critérios de distribuição dessas vagas (BRASIL, 2023).

Esses achados evidenciam que, embora a Lei de Cotas represente um importante avanço para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ainda persistem desafios relacionados à fiscalização, ao cumprimento meramente formal da legislação e à ausência de práticas inclusivas efetivas nas organizações. Além disso, a inserção de pessoas com autismo no contexto laboral demanda modelos de gestão mais inclusivos, capazes de promover autonomia, cidadania e participação social (Lobato, 2017; Aydos, 2016).

Em relação aos Desafios estruturais, preconceito e insegurança, os relatos evidenciam barreiras persistentes no processo de inclusão laboral, como preconceito, despreparo das equipes, ambientes pouco adaptados e ausência de flexibilização. Essas dificuldades intensificam o medo das famílias e a insegurança dos próprios estudantes diante da transição para o mundo do trabalho.

As falas evidenciam que a transição da escola para o mercado de trabalho é permeada por expectativas, mas também por receios e incertezas, especialmente por

parte das famílias. M1 destaca a necessidade de maior preparo das equipes para evitar preconceitos, o que revela sua preocupação com barreiras atitudinais que ainda limitam a inclusão profissional.

Já M2 expressa temor diante do desconhecido, o que sinaliza a fragilidade das políticas de transição e a ausência de informações claras e redes de apoio estruturadas. Esses depoimentos indicam que, embora haja avanços no âmbito escolar, a passagem para o mundo do trabalho ainda é percebida como um território de insegurança.

[M1] A equipe deve ser mais preparada para receber nossos filhos para que não haja preconceitos.

[M2] Tenho medo dessa transição, tudo que eu não sei ainda me assusta.

Bormann *et al.* (2025) destacam que a inclusão social e profissional de pessoas com autismo ainda enfrenta barreiras relacionadas à falta de conscientização, formação especializada, adaptações adequadas e resistência cultural. Os autores afirmam que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige colaboração entre sociedade, escolas, empresas e políticas públicas, além do reconhecimento da inclusão como um direito humano fundamental.

Os respondentes E1 e E2, por sua vez, sintetizam expectativas que dialogam diretamente com autonomia e reconhecimento. Sobre isso, é possível observar que E1 demonstra desejo de competência e realização no trabalho, enquanto E2 enfatiza a necessidade de aceitação e respeito à sua identidade.

A contratação de pessoas com TEA exige preparo das equipes, sensibilização dos empregadores e adequações no ambiente organizacional para atender às necessidades específicas desse público. Ademais, o apoio institucional, o acompanhamento profissional e o fortalecimento de práticas organizacionais acessíveis são fatores essenciais para favorecer a permanência, o desenvolvimento e a participação desses trabalhadores no contexto laboral (Talarico; Dos Santos Pereira; Goyos, 2019; Basto; Cepellos, 2023).

[E1] Eu conseguir fazer as coisas no trabalho.

[E2] Me aceitar do jeito que eu sou.

Talarico, Pereira e Goyos (2019) destacam que a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho ainda enfrenta desafios relacionados à aceitação social, ao despreparo das empresas e à falta de conhecimento sobre as especificidades do transtorno. Os autores ressaltam a necessidade de sensibilização dos empregadores, adaptações no ambiente laboral e apoio familiar e institucional para favorecer a inserção e permanência desses profissionais.

P1 e P2 ampliam essa perspectiva ao defenderem adequações no ambiente físico e emocional, bem como a preparação de empresários e funcionários, ressaltando que paciência, acompanhamento e suporte são condições para que as expectativas se concretizem. Em conjunto, as respostas apontam que a inclusão laboral de jovens com TEA depende não apenas da qualificação individual, mas sobretudo da transformação das estruturas organizacionais e culturais que ainda produzem exclusão.

[P1] Adequar o ambiente físico e emocional e preparar funcionários e empresários para receber esse público.

[P2] Se tiver mais paciência, apoio e acompanhamento, tudo pode acontecer conforme as expectativas do jovem e da família.

Esses relatos dialogam com pesquisas que identificam as barreiras atitudinais e organizacionais como um dos principais entraves à inclusão real de pessoas com TEA no mercado de trabalho, muitas vezes mais limitadoras do que as próprias características do transtorno (Becker, 2019).

As Estratégias de superação e boas práticas inclusivas, as falas das respondentes P1 e P2 apontam caminhos possíveis para a construção de ambientes laborais mais inclusivos, destacando a importância de adequações físicas e emocionais, apoio contínuo, paciência e rotinas diferenciadas.

Essas estratégias reforçam a relevância do envolvimento da família e da rede de apoio na preparação para o trabalho, bem como a necessidade de ações intersetoriais. Estudos recentes destacam que as metodologias inovadoras, o uso de tecnologias digitais, a gamificação e os recursos baseados em inteligência artificial podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades funcionais e sociais, ampliando as possibilidades de inserção profissional de jovens com TEA (Viana *et al.*, 2020; Karla *et al.*, 2024).

A perspectiva crítica e propositiva sobre inclusão laboral, a análise dos dados permite afirmar que a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho não se efetiva apenas por meio da contratação formal. Ela exige políticas públicas efetivas, fiscalização rigorosa da legislação, compromisso ético das empresas e fortalecimento de programas de qualificação profissional e orientação vocacional desde a Educação Básica.

As falas das participantes evidenciam que inclusão significa permanência, reconhecimento e valorização das diferenças, e não apenas acesso inicial ao emprego. Nesse sentido, reafirma-se que o direito ao trabalho deve ser compreendido como continuidade do direito à educação, sendo fundamental que a escola, a família, o Estado e mercado atuem de forma articulada na construção de trajetórias adultas mais justas, autônomas e socialmente participativas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Em andamento à pesquisa, o Quadro 20 a seguir apresenta uma síntese comparativa das percepções de mães, estudantes e professores sobre a transição escola e trabalho de jovens com TEA. Sistematiza expectativas de futuro, compreensão da Lei de Cotas e barreiras enfrentadas no contexto laboral. Também evidencia suportes considerados necessários, com destaque para tecnologias assistivas e estratégias de ponte, como cursos, estágios e ajustes no ambiente de trabalho.

Quadro 20 – Transição escola e trabalho de jovens com TEA: expectativas, barreiras e suportes

Tema	Mães (M1/M2)	Estudantes (E1/E2)	Professores (P1/P2)
Expectativas de futuro	Autonomia, emprego digno; receio da transição.	Objetivos claros (SENAI; técnico em mecânica).	Capacidade com suporte/ajuste de função
Lei de Cotas (percepção)	Potencial reconhecido; dificuldade na efetivação (M1) / visão positiva (M2).	Conhecimento básico, vista como facilitadora.	Avanço legal, porém, seleção pode ser excludente.
Barreiras no trabalho	Preparo insuficiente das empresas; preconceito.	Medo de desempenho e de não aceitação.	Ajustes por nível de suporte; avaliação de perfil.
Tecnologias assistivas	Vistas como chave para rotina e comunicação	Preferem celular/computador	Apps de comunicação e treino de habilidades sociais.
Pontes escola e trabalho	Demandam cursos, estágios e apoio na transição.	Interesse por cursos/estágio	Ambientes flexíveis e rotinas ajustadas

Fonte: Organização do autor (2025)

Diante desse conjunto de evidências, foi observado que a inserção e a permanência de jovens com TEA no trabalho não dependem apenas de oportunidades formais, mas também de condições concretas de acessibilidade que sustentem a participação cotidiana.

É possível também observar que a transição da escola para o trabalho constitui um processo multifacetado, permeado por expectativas positivas, mas também por barreiras estruturais e atitudinais que ainda limitam a inclusão de jovens com TEA. M1 e M2 projetam autonomia e emprego digno, embora revelem receio quanto à efetivação dessa transição e ao preparo das empresas, enquanto E1 e E2 demonstram objetivos profissionais claros, mas expressam medo de não aceitação e dificuldades de desempenho.

A P1 e P2 reconhecem avanços legais, como a Lei de Cotas, porém apontam que os processos seletivos podem permanecer excludentes, reforçando a necessidade de suporte individualizado e ambientes flexíveis. O quadro também destaca o papel estratégico das tecnologias assistivas e das pontes entre escola e trabalho, como cursos, estágios e rotinas ajustadas, fatores indicativos de que a inclusão laboral depende de uma articulação consistente entre formação, políticas públicas e transformação das culturas organizacionais, em consonância com o princípio da equidade e da participação social plena.

Nesse sentido, as tecnologias assistivas e os recursos de acessibilidade surgem como elementos operacionais de apoio, capazes de reduzir barreiras comunicacionais, organizar rotinas, ampliar previsibilidade e favorecer autonomia. Assim, no tópico a seguir, será discutido como esses recursos são mobilizados pelos participantes e quais implicações apresentam para a transição escola e trabalho e para a inclusão laboral.

4.4.2 Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade no ambiente escolar

A Tecnologia Assistiva (TA) configura-se como um campo interdisciplinar que articula recursos, estratégias e serviços com o objetivo de reduzir barreiras, ampliar a funcionalidade e promover a autonomia e a participação social de pessoas com deficiência. No contexto brasileiro, a definição consolidada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) permanece como referência normativa, sendo constantemente

revisitada à luz das políticas públicas de inclusão e das práticas institucionais voltadas à acessibilidade (Bersch, 2017; Bastos *et al.*, 2023).

Nessa direção, compreende-se que a TA não se limita ao fornecimento de equipamentos, mas envolve processos de mediação, adaptações contextuais e suporte técnico qualificado. Evidências no campo educacional indicam que a efetividade desses recursos depende diretamente de sua integração às práticas pedagógicas e às rotinas escolares, de modo que a mediação docente desempenha papel central na promoção da aprendizagem significativa e da autonomia dos estudantes (Bisol; Valentini, 2021).

Rocha (2025) afirma que as tecnologias assistivas favorecem a comunicação, a aprendizagem, a autonomia e a inclusão de crianças e adolescentes com TEA, especialmente no contexto escolar. A autora destaca que recursos como CAA, aplicativos e jogos digitais contribuem para reduzir barreiras educacionais e ampliar a participação social.

Whitehouse *et al.* (2017) demonstram que tecnologias como o aplicativo TOBY podem complementar intervenções precoces no TEA, favorecendo habilidades como linguagem receptiva e motricidade fina. Contudo, os autores apontam limitações nos resultados globais e na adesão ao uso prolongado, ressaltando que a eficácia dessas ferramentas depende da mediação adequada e da integração entre tecnologia, prática pedagógica e contexto social.

Em continuidade, a literatura preserva a distinção entre recursos e serviços, explicitando que os recursos abrangem artefatos, *softwares*, dispositivos e adaptações, enquanto os serviços incluem avaliação, seleção, orientação, experimentação, treinamento e acompanhamento do uso. Trata-se, porém, de uma separação analítica, uma vez que, na prática, a efetividade do recurso tende a depender diretamente da qualidade do serviço que o sustenta, especialmente no campo da acessibilidade educacional e da inclusão (Bersch, 2017; Bastos *et al.*, 2023).

No cotidiano escolar, o uso da Tecnologia Assistiva (TA) em salas de recursos multifuncionais evidencia que a funcionalidade não está apenas no artefato, mas se constrói na articulação entre a ferramenta, a intencionalidade pedagógica e a adaptação às características do estudante. Por isso, sua implementação requer planejamento e acompanhamento sistemáticos, evitando que o recurso seja

empregado de forma episódica ou reduzido a um uso meramente “instrumental”, sem vínculo com objetivos de aprendizagem e participação (Simone; Oliveira Neto, 2022).

Nesse sentido, a TA favorece o acesso ao currículo quando atua como ponte entre as demandas da tarefa e as condições concretas de participação do estudante. Contudo, para que “acesso” se converta em aprendizagem, a mediação no uso do recurso torna-se decisiva, especialmente quando a escola a integra a uma cultura de práticas inclusivas, e não a trata como iniciativa pontual (Bisol; Valentini, 2021).

Em consonância, relatos de experiência com estudantes com TEA em salas de recursos indicam resultados mais consistentes quando há clareza de objetivos, alinhamento com a rotina escolar e orientação continuada para um uso estável, com ajustes progressivos conforme a necessidade do aluno (Simone; Oliveira Neto, 2022).

A partir dessas evidências, é observado que, no caso de estudantes e jovens com TEA, a TA é mobilizada para apoiar a comunicação, organizar rotinas e adaptar o ambiente às demandas sensoriais e sociais, ampliando previsibilidade e suporte à autorregulação. Essa compreensão converge com descrições contemporâneas do TEA em classificações diagnósticas e documentos internacionais, que reconhecem impactos funcionais variáveis e enfatizam a relevância de suportes contextualizados, ajustados às necessidades do indivíduo e às condições do meio (APA, 2023; WHO, 2023).

No âmbito da transição e da permanência no trabalho, as falas de M1 e M2 reforçam essa perspectiva ao atribuírem à TA um papel diretamente associado à inserção laboral. Em seus relatos, destacam-se, de modo recorrente, a facilitação da comunicação, a estruturação de rotinas e a redução de sobrecarga sensorial como aspectos que, na prática, tornam o ambiente mais manejável e favorecem a continuidade das atividades.

[M1] Sendo mãe de um jovem com autismo, posso afirmar que as tecnologias assistivas têm um potencial significativo para facilitar a inserção e permanência do meu filho no mercado de trabalho após o ensino médio. Essas ferramentas podem incluir aplicativos que auxiliam na comunicação e interação social, softwares que proporcionam uma rotina estruturada e previsível, dispositivos de apoio à execução de tarefas e até mesmo tecnologias que minimizam a sobrecarga sensorial.

[M2] Para mim tudo o que for para ajudar e bem vindo, as tecnologias estão práticas em tudo hoje, eu acho que facilita a vida deles, pois tem uns que tem alta agilidade nesta área.

Nesse cenário, quando se observa a experiência dos próprios estudantes, é notado uma tendência de valorização de tecnologias móveis como recurso assistivo cotidiano. As respostas de E1 e E2 indicam preferência por tecnologias móveis e de uso cotidiano, sobretudo pela portabilidade e pela familiaridade, aspectos que podem favorecer a adesão e o uso continuado como apoio às atividades escolares.

Essa valorização de dispositivos amplamente disponíveis é compatível com a noção contemporânea de TA como funcionalidade situada, onde um mesmo recurso pode ser assistivo quando responde a uma barreira específica e é integrado a uma estratégia de participação (Bisol; Valentini, 2021; Bersch, 2017).

[E1] Sim, o celular, pois é portátil.

[E2] Gosto de usar o celular e o computador.

Nessa mesma direção, ao deslocar o olhar para as percepções docentes, observa-se que as ênfases se reorganizam menos em torno do dispositivo em si e mais em torno das funções que a TA pode apoiar no processo educativo. As falas das professoras P1 e P2 destacam recursos orientados ao desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, com atenção à escolha individualizada conforme o perfil do estudante e às demandas do contexto escolar, incluindo a preparação para situações futuras relacionadas à vida adulta e ao trabalho.

Concordante a isto, Cruz e Nascimento (2018) evidenciam que o uso de recursos da informática, contribui para a ampliação da acessibilidade ao currículo de estudantes com autismo, favorecendo o engajamento, a construção de estratégias e a participação ativa no processo educativo. As autoras defendem que a acessibilidade curricular deve superar a visão centrada nas dificuldades individuais, sendo pensada de forma ampla para atender à diversidade dos estudantes. Assim, a reorganização do currículo e das práticas pedagógicas é essencial para promover inclusão e aprendizagem significativa.

Ferreira *et al.* (2025) destacam que o uso de jogos digitais no Atendimento Educacional Especializado configura-se como uma estratégia de Tecnologia Assistiva capaz de potencializar a aprendizagem de estudantes com TEA, ao considerar suas especificidades cognitivas e sensoriais. Os autores evidenciam que esses recursos favorecem o desenvolvimento de habilidades como atenção, comunicação e raciocínio lógico. Além disso, contribuem para a promoção da inclusão escolar e da autonomia no processo educativo.

[P1] Na minha experiência pedagógica no ensino médio com estudantes autistas, algumas tecnologias assistivas se destacam, por favorecer significativamente, a inserção destas pessoas no mercado de trabalho, as mais relevantes, incluem os aplicativos de comunicação, jogos sensoriais, plataformas de aprendizado personalizadas, aplicativos de desenvolvimento de habilidades sociais, recursos para interação lúdica e divertida fomentando o desenvolvimento de habilidades úteis para o dia a dia.

[P2] Desenvolver habilidades sociais, já que esses alunos apresentam certa dificuldade para interagir com pessoas e no mercado de trabalho essa é uma habilidade fundamental. Penso que a utilização de jogos, atividades em grupo, encenações, apresentações de trabalho, contribuam para desenvolver essa habilidade e futuramente favorecer sua inserção no mercado de trabalho. O mais importante é avaliar qual a necessidade do aluno, o que pode ser favorável e adequado para esse estudante.

Essas percepções dialogam com análises, segundo as quais o avanço tecnológico não garante, por si, inclusão, mas aponta para o fato de que a adoção institucional depende de política, financiamento, governança e prioridades organizacionais.

Esses fatores corroboram com a ideia de que as tecnologias assistivas são percebidas como instrumentos estratégicos na transição e permanência de jovens com TEA no mercado de trabalho, especialmente por contribuírem para a organização das rotinas, a mediação da comunicação e a redução da sobrecarga sensorial.

A Tecnologia Assistiva e as tecnologias móveis desempenham papel fundamental na inclusão escolar de estudantes com TEA, pois favorecem a comunicação, a interação, o letramento e o desenvolvimento da autonomia no ambiente educacional. Recursos acessíveis e intuitivos, como sistemas de Comunicação Alternativa e tablets, ampliam a participação dos estudantes e contribuem para a construção do conhecimento de forma mais inclusiva. Inclusive, a efetividade dessas ferramentas depende da implementação de políticas públicas inclusivas e de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades e singularidades dos alunos com deficiência (Cordeiro; Souza, 2020; Santarosa; Conforto, 2015).

Nessa linha de pensamento, M1 e M2 atribuem a essas ferramentas um potencial concreto de ampliação da autonomia e da adaptação ao ambiente laboral, com destaque à sua funcionalidade prática no cotidiano. Os estudantes demonstram familiaridade e preferência por dispositivos como celular e computador, o que reforça

a centralidade das tecnologias digitais em suas experiências de aprendizagem e socialização.

P1 e P2, por sua vez, ampliam essa compreensão ao relacionar aplicativos de comunicação, plataformas personalizadas e atividades lúdicas ao desenvolvimento de habilidades sociais e funcionais essenciais ao trabalho. Em conjunto, as falas indicam que a tecnologia, quando alinhada às necessidades individuais e integrada a práticas pedagógicas intencionais, pode atuar como mediadora da inclusão profissional, desde que acompanhada por avaliação criteriosa e suporte adequado.

No Brasil, o debate sobre TA e políticas públicas aponta desafios de implementação e sustentação dos recursos, com impacto direto sobre a efetividade da inclusão (Bastos *et al.*, 2023; BRASIL, 2025).

Os avanços no acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular ampliaram o debate sobre práticas inclusivas e o uso da TA nas Salas de Recursos Multifuncionais. Estudos destacam que a TA favorece a aprendizagem quando articulada à capacitação docente, à mediação pedagógica e ao acompanhamento contínuo, considerando as necessidades do estudante e o contexto educacional (Bisol; Valentini, 2021; Moraes; Gomes, 2023).

4.4.3 Tecnologias assistivas e mercado de trabalho: avanços e desafios

Se, por um lado, a escola tem desenvolvido estratégias pedagógicas colaborativas, flexibilizações curriculares e uso de tecnologias assistivas que favorecem a autonomia, por outro, o contexto laboral ainda carece de preparação adequada, ambientes acessíveis e cultura organizacional inclusiva. Nesse sentido, os resultados da entrevista a seguir discutem os avanços consolidados no espaço escolar e as fragilidades que persistem na inserção profissional, problematizando os desafios que tensionam a continuidade do processo inclusivo para além da escolarização.

Gonçalves *et al.* (2025) destacam que as tecnologias assistivas podem favorecer a inclusão de pessoas com TEA no mercado de trabalho. O projeto TEApro propõe uma solução digital voltada à acessibilidade e à conscientização sobre a neurodiversidade, contribuindo para ambientes corporativos mais inclusivos. O estudo evidencia que a integração entre tecnologia, escola e trabalho pode ampliar oportunidades e reduzir barreiras para pessoas autistas.

Nesse sentido, as falas de M1 e M2 revelam contraste entre crítica à baixa preparação e leitura otimista de avanços recentes, indicando cenário desigual de práticas inclusivas nas organizações. M1 aponta despreparo das empresas, falta de capacitação e investimentos insuficientes, enquanto M2 reconhece melhorias recentes, indicando um cenário desigual.

P1 e P2 destacam progressos na inclusão, mas alertam que a efetividade das práticas ainda depende de formação adequada e de políticas institucionais consistentes, pois muitos recursos são utilizados de forma pontual. Em conjunto, os depoimentos evidenciam que a inclusão profissional de jovens com TEA exige continuidade entre escola e trabalho, com suporte estruturado e cultura organizacional verdadeiramente inclusiva.

[M1] Atualmente, muitas empresas ainda não estão plenamente preparadas para oferecer tais recursos e tecnologias de maneira satisfatória. Entre as principais barreiras, podemos citar a falta de conhecimento aprofundado sobre o espectro autista e suas particularidades no ambiente profissional, a insuficiência de treinamento e capacitação específica dos colaboradores e gestores para apoiar profissionais com autismo, além do investimento ainda limitado em infraestrutura acessível e tecnologias assistivas adaptadas.

[M2] Acredito que sim, pois hoje as coisas mudaram e graças à Deus para melhor, como mãe tenho que agradecer nisso por vamos precisar da cooperação delas para colocar eles no mercado de trabalho.

Heinze (2025) destaca que o uso de tecnologias assistivas no ambiente de trabalho constitui uma estratégia relevante para reduzir barreiras enfrentadas por pessoas com autismo, favorecendo a execução de tarefas, a comunicação e a organização das atividades. Segundo o autor, quando essas tecnologias são integradas a adaptações organizacionais e ao suporte individualizado, há impactos positivos na produtividade, na autonomia e na permanência no emprego.

As falas de E1 e E2 sugerem que inclusão no trabalho depende, antes de tudo, de condições ambientais e formativas, e não apenas de tecnologia e revelam que, embora haja avanços na conscientização e no uso de recursos de acessibilidade no ambiente escolar, ainda persistem lacunas estruturais tanto na escola quanto no mercado de trabalho.

[E1] Bom, tranquilo, materiais de segurança.

[E2] Aprender para trabalhar.

Carvalho *et al.* (2023), em uma revisão integrativa sobre a inserção de pessoas com TEA no mercado de trabalho, identificaram que o emprego representa um importante meio de autonomia, independência e construção da identidade social. Os autores também apontam que fatores como escolaridade, reabilitação vocacional e suporte institucional favorecem a permanência no trabalho, enquanto o desconhecimento sobre o TEA, a falta de preparo profissional e a ineficácia das políticas de inclusão ainda constituem barreiras significativas para a empregabilidade dessa população.

As falas de P1 e P2 reconhecem avanços, mas apontam fragilidades de formação e insuficiência de materiais. Isso reforça que a efetividade da TA depende de implantação sistemática e suporte institucional. Esse achado converge com a discussão de que políticas públicas e diretrizes precisam ser acompanhadas de mecanismos de implementação, financiamento e formação para sustentar recursos e serviços de TA no cotidiano institucional (Bastos *et al.*, 2023; BRASIL, 2025).

[P1] Na minha opinião, as escolas, em geral, vêm avançando na promoção da conscientização da acessibilidade, no uso das tecnologias assistivas, mas ainda, há muito a ser feito. Como por exemplo, alguns softwares necessários e alguns professores ainda não se sentem preparados para lidar com recursos da acessibilidade e adaptar suas aulas para esse público, acho que é necessário promover uma cultura escolar mais inclusiva e até uma prática voltada mais a educação inclusiva.

[P2] Acredito que já avançamos muito em termos de conscientização sobre a importância dos recursos de acessibilidade, porém encontramos algumas barreiras como a falta de materiais e técnicas para utilizar esses recursos. Algumas utilizações são pontuais e dependem exclusivamente da boa vontade do professor.

As tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão educacional e social de pessoas com deficiência, especialmente de estudantes com TEA, ao favorecerem o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e a autonomia dos alunos. Entretanto, persistem desafios relacionados ao acesso aos recursos tecnológicos, à oferta de ferramentas inovadoras e à formação docente para sua utilização no contexto escolar. Nesse cenário, a implementação de políticas

públicas e práticas pedagógicas inclusivas mostra-se indispensável para ampliar a acessibilidade e assegurar a participação efetiva desses estudantes nos diferentes espaços educacionais e sociais (Dias *et al.*, 2022; Bastos *et al.*, 2023).

Essa desigualdade é coerente com análises internacionais que descrevem barreiras persistentes na inclusão laboral de pessoas com deficiência e apontam a necessidade de *mainstreaming* (integração transversal) em políticas e práticas organizacionais, para além de ações pontuais (OECD, 2022).

Ao considerar, então, o que os próprios estudantes com TEA identificam como indispensável para uma experiência de trabalho inclusiva, emergem elementos que extrapolam o foco em dispositivos e recursos técnicos. As respostas indicam a centralidade de dimensões ambientais e formativas, sugerindo que acessibilidade, nesse contexto, envolve tranquilidade e segurança no cotidiano laboral, além de oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, e não apenas a presença de tecnologia.

Os dados empíricos sustentam a TA como um campo que integra recursos e serviços, orientados pela funcionalidade e participação. No contexto escolar, a efetividade depende de mediação pedagógica, formação e integração às rotinas, favorecendo autonomia e aprendizagem (Bisol; ValentinI, 2021; Simone; Oliveira Neto, 2022).

Diante disso, Rodrigues *et al.* (2024) afirmam que as tecnologias assistivas e digitais são fundamentais para a inclusão escolar de alunos com TEA, pois favorecem o desenvolvimento acadêmico, social e comunicativo. Recursos como aplicativos educativos e metodologias ativas ampliam a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular. Entretanto, os autores destacam que a eficácia dessas ferramentas depende da formação docente e da disponibilidade de infraestrutura adequada nas escolas.

No plano institucional, permanece o desafio de transformar diretrizes em oferta real e contínua de acessibilidade, com financiamento, gestão e formação. Para isso, é recomendado fatores como a formação continuada de professores e gestores para seleção e uso de TA, avaliação individualizada e revisão periódica das necessidades, estratégias de sustentação e manutenção dos recursos e articulação entre escola e mundo do trabalho para favorecer transições com suporte, em sintonia com o debate sobre políticas públicas e com diretrizes recentes de educação especial inclusiva (Bastos *et al.*, 2023; BRASIL, 2025; OECD, 2022).

O Quadro 21 a seguir sintetiza as convergências e divergências identificadas acerca das tecnologias assistivas, destacando suas potencialidades, limites e implicações práticas para a inclusão escolar e a transição ao mercado de trabalho. A organização dos dados permite visualizar como esses recursos são percebidos por diferentes atores e quais desafios institucionais ainda precisam ser superados para sua implementação efetiva e contínua.

Quadro 21 – Tecnologias assistivas: convergências, divergências e implicações práticas

Dimensão	Convergências (Mães, Estudantes, Professores)	Divergências	Implicações práticas
Diagnóstico	Reconhecimento da importância para orientar apoios e estratégias pedagógicas.	Mães relataram fragilidade de suporte inicial; professores viram diagnóstico como facilitador; estudantes aceitaram sem impacto negativo na autoimagem.	Necessidade de protocolos de acolhimento às famílias e formação docente inicial.
Inclusão escolar	Todos valorizam flexibilizações curriculares e cooperação família-escola.	Estudantes relatam aceitação social parcial; mães apontam barreiras de adaptação; professores percebem falta de preparo e heterogeneidade como desafio.	Investimento em formação continuada, PEI efetivo e estratégias colaborativas.
Expectativas de futuro	Concordam na importância da autonomia e da inclusão laboral com apoio.	Estudantes demonstram expectativas mais objetivas (cursos, SENAI); mães mostram ansiedade e preocupação com preconceito; professores enfatizam necessidade de mediação entre escola e trabalho.	Programas de transição escola-trabalho, estágios e inclusivos e sensibilização empresarial.
Barreiras sociais	Todos reconhecem o preconceito como obstáculo persistente.	Estudantes relatam ansiedade pessoal; mães destacam falta de compreensão social; professores observam resistência de algumas famílias.	Campanhas de conscientização e criação de redes de apoio comunitário.
Tecnologias assistivas	Consenso sobre sua importância para comunicação, autonomia e futuro laboral.	Estudantes citam recursos mais simples (celular, computador); mães e professores apontam <i>softwares/apps</i> especializados.	Investir em acessibilidade digital e oferta de tecnologias no ambiente escolar e laboral.

Fonte: Organização do autor/2025

Embora haja convergência entre mães, estudantes e professoras quanto à relevância das tecnologias assistivas e das estratégias inclusivas para promover autonomia e inserção laboral, persistem divergências relacionadas ao suporte inicial, à preparação institucional e às barreiras sociais. Ainda, é possível observar que o diagnóstico, a inclusão escolar e as expectativas de futuro são atravessadas por percepções distintas sobre preparo, impacto emocional e mediação entre escola e trabalho.

Observa-se, contudo, uma diferença de percepção denotada pelo fato de que, enquanto os estudantes mencionam recursos cotidianos, como celular e computador, mães e professores destacam *softwares* e aplicativos mais especializados. Como implicação prática, é evidenciada a necessidade de ampliar a acessibilidade digital e a oferta qualificada de tecnologias na escola e no trabalho. Diante desses achados, apresentam-se, a seguir, as considerações finais deste estudo, com a síntese dos principais resultados, limites do estudo e recomendações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os resultados revelaram que o processo de diagnóstico da pessoa com TEA ainda é permeado de desafios. Esses obstáculos aparecem tanto no acesso aos serviços especializados quanto nos aspectos subjetivos vividos por famílias e estudantes, marcados por inseguranças, incertezas e, em alguns casos, negação e ambivalência diante da aceitação do diagnóstico. Também foram identificadas dúvidas sobre benefícios e possíveis prejuízos associados à confirmação diagnóstica, sobretudo quando o percurso até a avaliação se mostra longo e desgastante.

Ainda assim, a literatura tem sido consistente ao afirmar que quanto mais precoce o diagnóstico e as ações de suporte, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento e participação. Por essa razão, embora seja um processo emocionalmente exigente e atravessado por sentimentos nem sempre positivos, o diagnóstico constitui um marco orientador. Ele tende a organizar encaminhamentos, decisões familiares e ações futuras na saúde, na escola e na vida social.

Nesse contexto, retoma-se explicitamente o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em compreender os processos de inclusão de pessoas com TEA, considerando as relações entre o diagnóstico, a escolarização e a inserção no

mercado de trabalho, a partir das práticas pedagógicas e das percepções de estudantes, familiares e professores acerca dos avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória.

Os resultados responderam a esse objetivo ao evidenciar que tais dimensões não operam de modo isolado. Ao contrário, integram um contínuo de experiências em que o diagnóstico tende a funcionar como porta de entrada para direitos e serviços, a escola se apresenta como espaço decisivo no desenvolvimento e socialização, sendo que o trabalho emerge como horizonte de autonomia e dignidade, ainda condicionado por barreiras sociais e organizacionais. Autores sustentam que o trabalho configura uma oportunidade de desenvolvimento de potencialidades, descoberta e/ou aprimoramento de habilidades, favorecimento da autoestima e realização profissional.

De forma convergente, os objetivos específicos foram respondidos ao descrever entraves para obtenção de diagnóstico em tempo oportuno e seus impactos afetivos e práticos para as famílias. Também foram respondidos ao analisar o papel da educação inclusiva como ferramenta de garantia de estratégias e oportunidades formativas, desde que existam condições pedagógicas e institucionais para atender às singularidades e demandas educacionais. Por fim, foram respondidos ao examinar expectativas e preocupações relativas ao ingresso no trabalho formal, mostrando que pais e professores reconhecem potencialidades em seus familiares e alunos, mas enumeram obstáculos como desinformação sobre TEA, atitudes excludentes e ausência de apoios no ambiente laboral.

A contribuição desta pesquisa para a educação inclusiva se expressa ao reafirmar que inclusão não se reduz à matrícula. Ela exige condições concretas para aprendizagem, participação e desenvolvimento de competências, sustentadas por práticas escolares que reconheçam diferenças sem reduzir o estudante ao diagnóstico. Além disso, o estudo amplia o debate sobre TEA, ao mostrar que o diagnóstico precisa ser compreendido também em sua dimensão social e afetiva, pois a forma como famílias acessam serviços, acolhem informações e são acompanhadas repercute diretamente na escolarização e nas expectativas sobre a vida adulta.

No plano prático, os achados indicam a necessidade de fortalecer a formação docente e a organização pedagógica da escola, com ênfase em estratégias inclusivas, planejamento colaborativo e acompanhamento sistemático. Sugerem, também, a importância de fluxos intersetoriais mais eficazes entre saúde, educação e

assistência, para reduzir atrasos, diagnósticos e garantir acesso a serviços de suporte e reabilitação quando necessários.

No campo do trabalho, apontaram para a urgência de sensibilização e preparação das empresas, com revisão de processos de recrutamento, adoção de adaptações razoáveis e implementação de apoios que favoreçam ingresso, permanência e progressão profissional.

Quanto às limitações, ressalta-se que se trata de um recorte situado em um município do interior de São Paulo, o que pode refletir particularidades locais e não permite generalizações. Também é importante explicitar o número de participantes e o perfil dos respondentes, pois isso pode restringir a diversidade de experiências captadas. Soma-se a isso o caráter qualitativo do estudo, adequado para aprofundar sentidos e percepções, mas não voltado a inferências estatísticas e generalizações, além de possíveis limitações relacionadas ao tempo de coleta e ao uso de autorrelatos, sujeitos a vieses de memória.

Por fim, os resultados desta pesquisa apontam caminhos para investigações futuras em diferentes contextos territoriais e com a participação de novos atores sociais, como profissionais da saúde, gestores escolares, empregadores e equipes de recursos humanos, de modo a ampliar a compreensão sobre as relações entre diagnóstico, escolarização e inserção no trabalho de pessoas com TEA.

Estudos longitudinais podem contribuir para o acompanhamento dessas trajetórias e para a identificação de pontos críticos de intervenção. Recomenda-se, ainda, a avaliação de programas de formação docente, ações de sensibilização empresarial, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, a fim de produzir evidências capazes de subsidiar políticas públicas e práticas inclusivas comprometidas com a ampliação de oportunidades, participação social e dignidade.

Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de uma compreensão mais inclusiva e propositiva, orientada ao reconhecimento de potencialidades, ao incentivo ao apoio familiar, à mobilização do setor empresarial e à atuação articulada de profissionais da saúde e da educação na promoção da autonomia e da inserção social e profissional das pessoas com TEA.

6 REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association: DSM-5-RT (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-RT**- Texto revisado. Editora Artmed, 2023.

ARAÚJO, A. S. de; DOURADO, J. L. G. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a empregabilidade: entre a formação e a inclusão. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 291–306, 2022. DOI: 10.55028/pdres.v9i20.15378. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15378>. Acesso em: 3 maio. 2025.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, [S.l.], v. 117, p. 76–136, 1944. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/asperger/asperger.1944.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2024.

AUSTIN, R.; PISANO, G. Neurodiversity as a competitive advantage. **Harvard Business Review**, Boston, v. 95, n. 3, p. 96–103, 2017. Disponível em: <https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitive-advantage>. Acesso em: 13 nov. 2025.

AYDOS, V. A (des) construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Anuário antropológico*, v. 44, n. 1, p. 93-116, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/3492>. Acesso em: 11 maio. 2025

AYDOS, V. Agência e subjetivação na gestão de pessoas com deficiência: a inclusão no mercado de trabalho de um jovem diagnosticado com autismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/k4TvVwkTFm9PmjcmMLDgmLR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARNES, C. **Understanding the social model of disability**: past, present and future. London: Routledge, 2016.

BARNES, C.; MERCER, G. **Exploring disability**. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2010.

BARON-COHEN, S. **Autism and Asperger syndrome**: the facts. Oxford: Oxford University Press, 2017.

BASSO-BRAZ, A.; RADAELLI GATTI, M.; DE ABREU VAN MUNSTER, M.; RESENDE DA COSTA, M. da P. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. **Movimento**, [S. l.], v. 30, p. e30021, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.124293. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/124293>. Acesso em: 13 maio. 2025.

- BASTOS, P. A. L. S. *et al.* Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 31, e3401, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260434011>. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3401>. Acesso em: 23 dez. 2025
- BECKER, K. L. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 1009-1039, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/4077>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/hmGfVTSPtTp7M3VQNCqsfBj/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2025.
- BERNARDES, L. C. G. **Autismo e deficiência**: a avaliação biopsicossocial é necessária? Brasília, DF: IPEA, 2025. 27 p. DOI: <https://doi.org/10.38116/td3113-port>. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/2cdda506-6f38-44ad-909b-c629eeeabec6/download>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. **Tecnologia assistiva e acessibilidade**: práticas e conceitos. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- BETTELHEIM, B. **The empty fortress**. New York: Free Press, 1967.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3020–3033, 2021. DOI: 10.21723/riaae.v16iesp.4.16065. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16065>. Acesso em: 11 abr. 2025.
- BLACK, M. H. *et al.* Perspectives of key stakeholders on employment of autistic adults across the United States, Australia and Sweden. **Autism Research**, Hoboken, v. 12, n. 11, p. 1648-1662, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/aur.2167>. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aur.2167?utm_medium=article&utm_source=researchgate.net. Acesso em: 21 dez. 2025.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BORMANN, R. H. *et al.* Autismo, Direitos E Inclusão: Os Desafios Para A Inclusão Social. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 27, p. 11-16, 2025. Disponível: www.researchgate.net/profile/Rubens-Bormann/publication/393073043_Autismo_direitos_e_inclusao_os_desafios_para_a_inclusao_social/links/68753973ae516743559cdebef/Autismo-direitos-e-inclusao-os-desafios-para-a-inclusao-social.pdf. Acesso: 21 dez. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 maio 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RNEEI). Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

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/l9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 mar. 2025

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com suspeita ou diagnóstico de TEA ou TDAH na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Institui o símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiência ocultas (cordão de girassol). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Portaria nº 142/2007 – Comitê de Ajudas Técnicas**: tecnologia assistiva: definição e diretrizes. Brasília, DF: MCT, 2007. Disponível em: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/tecnologia/tecnologias_convergentes/paginas/Assistiva_Doencas_Raras/index.html. Acesso em: 14 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Acesso em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/plano-nacional-educacao-2014-2024.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação anual de informações sociais – RAIS 2022**: pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal. Brasília, DF: MTE, 2024. Disponível em: <https://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Programa de empregabilidade inclusiva**. Brasília, DF: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Relatório final do grupo de trabalho sobre a avaliação biopsicossocial unificada da deficiência**. Brasília, DF: MDHC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/relatorio-final-gt-avaliacao-biopsicossocial-de-2024/relatorio_final_gt_avaliacao_-_biopsicossocial_unificada.pdf. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 2026. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/102708/2026_BRASIL_MEC_PORTARIA_421.pdf. Acesso em: 16 maio. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CABANÊZ, P. A.; MORAES, O. K. D. do N.; DA CRUZ, Rosicleide Aparecida Vaz André; MARCONDES, Pollyanna; FREITAS, Claret Aparecida; RODRIGUES, Madalena da Silva; MAFRA, Mackson Azevedo; FERNANDES, Paulo Ricardo Dias. O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11346, 2025. DOI: 10.56238/arev7n12-263. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11346>. Acesso em: 3 jan. 2026

CAGE, E.; DI MONACO, J.; NEWELL, V. Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 48, n. 2, p. 473-484, 2018. DOI: 10.1007/s10803-017-3342-7. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5807490/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAGE, E.; DI MONACO, J.; NEWELL, V. Understanding, attitudes and dehumanisation towards autistic people. **Autism**, v. 23, n. 6, p. 1373–1383, 2018. DOI: 10.1177/1362361318811290. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30463431/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAMARGOS, T. V. De. Estudo de caso: em uma criança autista e a trajetória de diagnóstico e tratamento. **Repositório Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais**, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/53321>. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAMPBELL, F. K. **Contours of ableism**: the production of disability and abledness. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, F. K. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability & Society**, London, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590701841190>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/29467719_Exploring_Internalized_Ableism_Using_Critical_Race_Theory. Acesso em: 23 abr. 2025.

CAMPBELL, F. K. **Stalking ableism**. London: Routledge, 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CATELLI JUNIOR, R. **Educação de jovens e adultos**: das concepções à sala de aula. São Paulo: Contexto, 2024.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Autism spectrum disorder (ASD)**: data & statistics. Atlanta, GA: CDC, 2023.

COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. **Relatório do comitê de ajudas técnicas**. Brasília, DF: SDH, 2007.

CONCEIÇÃO, L. R. da; ESCALANTE, N. R. F. de.; SILVA, F. M. Autista no mercado de trabalho: análise sobre ações e práticas inclusivas. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 203-221, nov. 2021. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/59>. Acesso em: 2 maio. 2025.

CARVALHO, M. C. L. *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. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/article/view/23838/1222>. Acesso em: 2 maio. 2025.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano educacional individualizado para estudantes com autismo: uma análise conceitual. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 61, p. 102-128, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616> <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616>. Acesso em: 3 mar. 2025.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7n3qJ8QJYkY3K9XHnQXw8zM/>. Acesso em: 11 maio 2025.

CRUZ, M. M; NASCIMENTO, F. F. do. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 4, n. 1, p. 43–65, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/33006>. Acesso em: 26 maio 2025.

DAUER, É.T. **As construções do materno em contextos de pobreza e vulnerabilidade psicossocial**: contribuições para uma clínica do cuidado materno-infantil. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59716>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DE SOUZA, A. C. de; BENITEZ, P.; CARMO, J. dos S. Diretrizes de acessibilidade de interfaces digitais para pessoas com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-21, 2021. DOI:

10.5902/1984686X62649. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/62649>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e o desenvolvimento humano.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 21–28, 2007. DOI:

10.1590/S0102-37722007000100003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/6fLQ9pQyWkGm6z7k3m6p9Jp/>. Acesso em: 28 maio. 2024.

DE FIGUEIREDO BEZERRA, M.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e182622, 2022. <https://doi.org/10.31417/educitec.v8>. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826.182621>. Acesso em: 18 dez. 2025.

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

DIAS, S. A.; HENRIQUE, Keila Endo Neves. Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo: o trabalho colaborativo no processo educacional. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 19, n. 1, 2018. DOI: 10.36311/2674-8681. 2018.v19n1.03. p27. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/7841>. Acesso em: 21 maio. 2025.

DIAS, E. C. Rocha *et al.* A tecnologia assistiva na educação de crianças autistas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), Educação Especial. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 423–441. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87345>. Acesso em: 11 set. 2025.

ERVILHA, G. C. Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de História no ensino médio. 2019.

Disponível em: <https://repositorio.ufrf.br/jspui/handle/ufrf/10459>. Acesso em: 21 maio. 2025.

FARIAS, A. L. S. de; JÚNIOR, C. A. S. Evolução histórica dos direitos das pessoas com deficiência e questões associadas no Brasil. **Revista de psicologia**, [S. l.], v. 14, n. 52, p. 59-76, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2683>.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/diagramacao,+ald+ARTIGO+6+2+Evolu%C3%A7%C3%A3o+Hist%C3%B3rica+dos+Direitos+das+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia++PARA+++p+ld+52.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2025.

FARMER, G. D.; BARON-COHEN, S.; SKYLARK, W. J. People with autism spectrum conditions make more consistent decisions. **Psychological Science**, v. 28, n. 8, p. 1067–1076, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797617694867>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/>. Acesso em: 22 maio. 2025.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; DEITOS, R. A. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto.

Roteiro, v. 44, n. 1, p. 16469, 2019. doi.org/10.18593/r.v44i1.16469. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592019000100004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 21 mar. 2025.

FELDER, F. **A ética da educação inclusiva: apresentando um novo quadro teórico**. Routledge, 2021.

FERREIRA, A. P.; MASCARO, C. C. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio: desafios e possibilidades na transição para a vida adulta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 29, e0230, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0230>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2018.

FORESTI, T. *et al.* O conceito de capacitismo em artigos publicados: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, v. 24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-1390.v24e23909>. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000100701. Acesso em: 7 abr. 2024.

FRACALOSSI KOKKONEN, R. L.; DE CASTRO BARBOSA, X.; FONTENELE BATISTA, J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 3 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. S. L.; JESUS, K. S. de; NASCIMENTO, V. G. Meu filho é autista, e agora? Estratégias de enfrentamento familiar perante o diagnóstico do autismo. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 171-196, set./dez. 2020. DOI: 10.5965/1984724621472020171. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/16849/12721>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FREITAS, C. dos S.; BRITO, H. P.; MARTINS, C. S. R. **Expectativas e dificuldades de ingresso ao ensino médio por aluno com transtorno do espectro autista – TEA: percepções de um pai**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió, Al. Anais [...]. Maceió: 2020.

FRIMAIO, F. F. A. **Educação inclusiva e alteridade: memórias de exclusão e resistência na escola contemporânea**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.metodista.br/search?spc.page=1&query=>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FRITH, U. **Autism: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FRITH, U. **Autism: explaining the enigma**. Oxford: Blackwell, 1989.

FRITH, U. **Autism: explaining the enigma**. Oxford: Blackwell, 2003.

- FULCERI, F.; GILA, L.; CARUSO, A.; MICAI, M.; ROMANO, G.; SCATTONI, M. L. Building Bricks of Integrated Care Pathway for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 24, n. 7, p. 6222, 26 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms24076222>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10094376/> Acesso em: 06 mar. 2024.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Autores Associados, 2011.
- GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. **Psicologia, deficiência e direitos humanos: diálogos críticos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9786559771653>.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.
- GLAT, R. **Desafios e ações do Estado, família e sociedade na participação e protagonismos das pessoas com deficiências**. Palestra Magna apresentada no 45º Congresso Estadual das APAEs do Paraná, Londrina, PR, ago. 2017. Disponível em: FEAPAES Paraná. Acesso em: 26 dez. 2025
- GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 9–20, 2018. DOI: 10.1590/s1413-65382418000500002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8rG9JwYpZ9W8kQz6Y9k7nQH/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- GLIDDEN, R. F. COMUNICAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: TENSÕES E DESAFIOS. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 159–174, 2019. DOI: 10.30681/2178-7476.2018.29.159174. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3898>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- GONÇALVES, C. de V. N.; GONÇALVES, C. de V. N.; CUNHA, F. C. D. Ferreira. ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS E ROTINA PARA TEA. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 694-712, 2024. Disponível: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22469>. Acesso em: 7 out. 2025.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GRANDIN, T. **Diferentes... não inferiores: o autismo sob a perspectiva da neurodiversidade**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GUIMARÃES, R. T.; GOMES, P. H.; VASCONCELOS, A.; FORTES, G. Clima escolar e o impacto de intervenções pedagógicas na mediação docente, segurança emocional e aprendizagem. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 9, n. 1, 2025. ISSN 2594-4444. Disponível em:

<https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/853/525>. Acesso em: 3 nov. 2025.

HAPPÉ, F.; FRITH, U. Annual research review: looking back to look forward – changes in the concept of autism and implications for future research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 61, n. 3, p. 218-232, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.13176>. Acesso em: 23 abr. 2025.

HEDLEY, D. *et al.* The autism advantage at work: a critical and systematic review of current evidence. **Journal of Business and Psychology**, New York, v. 33, n. 2, p. 193-215, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103750>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422220301803>. Acesso em: 13 jun. 2025.

HEINZE, C. Workplace Accommodations and Employment Outcomes Among Employees With Autism: A Systematic Review. **Cureus**, v. 17, n. 12, e99353, 16 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.99353>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC12805453/> Acesso em: 06 jan 2026.

HENDRICKS, D. Employment and adults with autism. **Journal of Vocational Rehabilitation**, Amsterdam, v. 32, n. 2, p. 125–134, 2010. DOI: 10.3233/JVR-2010-0502. Disponível em: <https://content.iospress.com/articles/journal-of-vocational-rehabilitation/jvr0502>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HUGHES, B. **A historical sociology of disability**: human validity and invalidity from antiquity to early modernity. London: Routledge, 2019.

HUMPHREY, N.; HEBRON, J. Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a ‘state of the field’ review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 19, n. 7, p. 895-897, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>. Disponível em: https://research.leedstrinity.ac.uk/ws/portalfiles/portal/27842950/Humphrey_Hebron_2015_Int_J_of_Inclusive_Education.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: pessoas com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2023**: educação especial na educação básica. Brasília, DF: INEP, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2024**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

IVANOVICH, A. C. F.; GESSER, M. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v. 22, n. 3,

p. e1618, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>. Disponível em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete>. Acesso em: 22 set. 2024.

JAARSMA, P.; WELIN, S. Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement. **Health Care Analysis**, London, v. 20, n. 1, p. 20-30, 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10728-011-0169-9>. Acesso em 22 out. 2024.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [S. l.], 1943.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, p. 61-79, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22. jan. 2025

KLINGER, E. F. et al. Dinâmica familiar e redes de apoio no transtorno do espectro autista. **Revista Amazônia Science & Health**, Gurupi, v. 8, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18606/2318-1419/AMAZONIA.SCI.HEALTH.V8N1P123-137>. Disponível em: <https://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/3112>. Acesso em: 23 abr. 2026.

LEOPOLDINO, C. B.; COELHO, P. F. da C. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. *Revista Economia & Gestão*, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 141-156, set./dez. 2017. DOI: 10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p141-156. Disponível em: *Revista Economia & Gestão – PUC Minas*. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/economiaegestao/article/view/15660?utm_source. Acesso em: 8 jan 2025.

LIMA, W. R. de; CAMPOS, J. A. P. P. Da escolarização à inclusão no mercado de trabalho: narrativas de um jovem com transtorno do espectro do autismo. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 35, n. 69, p. e75, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18152. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18152>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LIZEO, L. M. de A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I**. [S.l.]: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 31 maio 2021

LONG, V. **Deficiência e pessoas com deficiência**. In: **Grã-Bretanha do século XX**. Routledge, 2022. p. 202-215. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003037118-16/social-mobility-andrew-miles?context=ubx>. Acesso em: 3 jan. 2026

LORENZO, S. M.; SILVA, N. R. Dificuldades para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. **Rev. Laborativa**, v. 9, n. 1, p. 46-69, 2020. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa/article/view/3185>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MACEDO, E. C. de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28251>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

MANZINI, E. **Entrevista semiestruturada no campo educacional**. São Carlos: UFSCar, 1991. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevisa-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

MANZINI, E. Tecnologia assistiva na educação: recursos e serviços para a autonomia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 81-98, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6NGt8HL9jJZVLqf6sMmNybx/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MELLO, A. G de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MENDES, E. G. **Desafios da educação inclusiva**: políticas, escola e sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

MENDES, E. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da escola comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Campos de Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MILAN, D. *et al.* Neurodiversidade e inclusão: superando desafios sociais e promovendo a inserção no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 4112–4116, 2024. DOI: 10.18378/rbfh.v13i3.11015. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/11015>. Acesso em: 3 jan. 2026.

MILAN, D.; LEOPOLDINO, C. B. Desafios e possibilidades de crianças com autismo em relação ao sistema educacional no ensino fundamental. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília-SP, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240016>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/15342/17156>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2025. Disponível em: <https://lojahucitec.com.br/produto/o-desafio-do-conhecimento-pesquisa-qualitativa-em-saude-15a-edicao-2025-minayo/?srsltid=AfmBOorXJYO2g0Sxn6HY92ccRpRp3lyfRKqvSvc3w40Y2r196CYtvx4m>. Acesso em: 11 out. 2025.

MITTLER, P. **Educación inclusiva**: contextos sociales. Madrid: Narcea, 2003.

MORAIS, V. Dias de; GOMES, P. B. Tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: a capacitação do professor e a importância para a inclusão do estudante com deficiência. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 461–475, 2023. DOI: 10.30681/rep. v14i2.10678. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10678>. Acesso em: 21 set. 2025.

MORAIS, I. de A. *et al.* Modelo biopsicossocial na avaliação da deficiência: deficiência não é um código da CID. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 8, p. e02462024, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232025308.02462024>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40929426/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MOURA, L. C. de; CONCEIÇÃO, M. L. da S.; OLIVEIRA, P. R. M. de. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO TEA NA INFÂNCIA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 9287–9304, 2023. DOI: 10.51891/rease. v9i4.9712. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9712>. Acesso em: 4 maio. 2025.

NEPOMUCENO, M. F.; DE ASSIS, R. M.; DE CARVALHO-FREITAS, M. N. Apropriação do termo “pessoas com deficiência”. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38053>. Acesso em: 4 jun 2025.

NEUMEYER, X. *et al.* At the intersection of entrepreneurship and autism: neurodiversity in the workplace. **Journal of Business Venturing Insights**, Amsterdam, v. 13, e00178, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2020.e00178>. Acesso em: 11 abr. 2024.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 21-32, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>. Disponível em: SciELO Brasil. https://www.scielo.br/j/rbee/a/FgwHqjB5L7ZQkM8mN9h5YwM/?utm_source= com. Acesso em: 7 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the rights of persons with disabilities**. New York: UN, 2006.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Disability, work and inclusion**: mainstreaming in all policies and practices. Paris: OECD, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism**. Geneva: WHO, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders**. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 1 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders**. Geneva: WHO, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **International classification of diseases – ICD-11**. Geneva: WHO, 2022.

ORRÚ, S. E. **Autismo, educação e inclusão**: novos olhares. Petrópolis: Vozes, 2018.

PATTON, E. Autism, attributions and accommodations: overcoming barriers and integrating a neurodiverse workforce. **Personnel Review**, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 915-934, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1108/PR-04-2018-0116>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332819107_Autism_attributions_and_accommodations_Overcoming_barriers_and_integrating_a_neurodiverse_workforce. Acesso em: 23 abr. 2024.

PEREIRA, M.; VIEIRA, J. N. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA: algumas considerações. **Ciências Gerenciais em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 77–101, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/cgf/article/view/3812/3498>. Acesso em: 23 abr. 2025.

PINHEIRO, Waldize de Lourdes Rodrigues; PINTO, Fabio. O diagnóstico do autismo e a comunicação escola-família: barreiras e possibilidades para a educação de alunos com TEA. **REMUNOM**, [S. l.], v. 1, p. 1–23, 2025. DOI: 10.61164/b3rwwg087. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4695>. Acesso em: 5 dez. 2025.

PLETSCH, M. D. **Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Planejamento Educacional Individualizado (PEI): complementares ou excludentes?** In: BORGES, A. A. P.; CAMARGO, S. P. H.; VALLE, J. W. (org.). **PEI: Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024. p. 161–178.

PLETSCH, M. D.; SILVA, S. N. L. e. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24927, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.24927.03>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092025000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2025.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C. de; MENDES, G. M. L. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11–26, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22n66/1982-0305-teias-22-66-0011.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024

PRIETO, R. G. Escola e inclusão: políticas, práticas e contradições. In: PRIETO, R. G.; GODOY, L. P. (org.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: fundamentos teórico-metodológicos. São Paulo: Cortez, 2020. p. 13-38.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000200010&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 19 abril. 2025.

REMINGTON, A.; PELLICANO, E. Sometimes you just need someone to take a chance on you: an internship programme for autistic graduates at Deutsche Bank, UK. **Journal of Management & Organization**, Cambridge, v. 24, n. 4, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.66>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-management-and-organization/article/abs/sometimes-you-just-need-someone-to-take-a-chance-on-you-an-internship-programme-for-autistic-graduates-at-deutsche-bank-uk/60B2AF606ADA081C93E01EEC41BAE3A9>. Acesso em: 26 dez. 2025

ROCHA, A. N. D. C. **Tecnologia assistiva e a participação de criança com transtorno do espectro autista em atividades cotidianas**. In: DELIBERATO, Débora; GONÇALVES, Maria de Jesus; MANZINI, Eduardo José (org.). Pesquisas e trabalho colaborativo: práticas para a formação de profissionais da Educação Especial. 1. ed. Goiânia: Editora Sobama, 2025. p. 65.

RODRIGUES, Pollyanna Salles; PEREIRA, Éverton Luís. A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, p. e310114, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310114> Disponível em: <https://www.scielo.org/article/physis/2021.v31n1/e310114/pt/>. Acesso em: 7 maio 2025.

RODRIGUES, JSL; GAMA, AM; OLÍMPIO, C.; RIBEIRO, G.C.; TOMAZ, IDM; CARDOSO, M. do SF; ROCHA, MERD; VIEIRA, PDG A FUNÇÃO DA TECNOLOGIA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM SALA DE AULA. **Revisão Internacional de Gestão Contemporânea**, [S. l.], v. 3, pág. e204, 2024. DOI: 10.54033/icmrv5n3-037. Disponível em: <https://www.icmreview.com/icmr/article/view/204>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; SANTOS, R. dos. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

RUTTER, M. Autism: research reviews and clinical advances. London: **Churchill Livingstone**, 1978. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537863>. Acesso em: 12 fev. 2025.

RUTTER, M.; TAYLOR, E. **Child and adolescent psychiatry**. 5. ed. Oxford: Blackwell, 2011.

SAAD, A. P. R. *et al.* REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO, A QUALIDADE DE VIDA E O ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro, [S.l.], v. 27, n. 57, p. 71-84, mar. 2023. ISSN 2177-8337. doi: <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v27n57p71-84>. Disponível em: <http://lexcult.trf2.jus.br/index.php/revistasirj/article/view/693> . Acesso em: 21 maio. 2025.

SACKS, L. H.; HALDER, S. Challenges in implementation of individualized educational plan (IEPs): perspectives from India and the United States of America. **Indian Journal of Health and Well-being**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 958-965, 2017. Disponível em: <https://iahrw.org/product/challenges-in-implementation-of->

[individualized-educational-plan-ieps-perspectives-from-india-and-the-united-states-of-america/](#). Acesso em: 11 abr. 2025.

SACKS, O. **An anthropologist on Mars**. New York: Vintage, 1995.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MpWK8zLxmH36V65dv9ZWTZz/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2025.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, J. de T. L.; CÔRTEZ, M. F.; KUNZ, S. A. da S. Diagnóstico do TEA nos primeiros anos de vida. **REEDUC – Revista de Estudos em Educação**, v. 9, n. 1, p. 77-89, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/14327>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SARTORETTO, M.; BERSCH, R. **Tecnologia assistiva**: produtos, serviços e formação. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHALL, C.; WEHMAN, P.; McDONOUGH, J. L. Transition from school to work for students with autism spectrum disorders: understanding the process and achieving better outcomes. **Pediatric Clinics of North America**, Philadelphia, v. 59, n. 1, p. 189-202, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.009>. Disponível em: [https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955\(11\)00144-1/fulltext](https://www.pediatric.theclinics.com/article/S0031-3955(11)00144-1/fulltext). Acesso em: 23 abr. 2025.

SCHMIDT, C. *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, abr. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017. Acesso em: 23 fev. 2025.

SCHMIDT, C.; DOS SANTOS RAMOS, F. Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo. **INCLUSIVAS**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2025.

SCHOPENHAUER, A. **Parerga e paralipomena**: pequenos escritos filosóficos. Tradução: Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Unesp, 2001.

SCOTT, M. *et al.* Evaluating the effectiveness of an autism-specific workplace tool for employers: a randomized controlled trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v. 48, n. 10, p. 3377–3392, 2018. DOI: 10.1007/s10803-018-3601-8. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-018-3601-8>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SEGEREN, L.; FRANÇOZO, M. de F. de C. As vivências de mães de jovens autistas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 39–46, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/20219>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA NETO, A. de O.; ÁVILA, Éverton G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SHAKESPEARE, T. **Disability**: the basics. London: Routledge, 2018.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? In: ALBRECHT, G. L.; SEELMAN, K.; BURY, M. (ed.). **Exploring theories and expanding methodologies**: where we are and where we need to go. Amsterdam: JAI, 2001. p. 9-28. (Research in Social Science and Disability, v. 2).

ISBN 9780762307739. Disponível em: <https://eprints.gla.ac.uk/56509/>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: an outdated ideology? In: BARNES, C.; MERCER, G. (ed.). **The social model of disability**: Europe and the majority world. Leeds: Disability Press, 2002. p. 15-30.

SILBERMAN, S. **Neurotribes**: the legacy of autism and future of neurodiversity. New York: Avery, 2015.

SILVA, A. C. F. da; ARAÚJO, M. de L.; DORNELAS, R. T. A importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia & Conexões**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2020. DOI: 10.29327/psicon.v1.2020-4. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br>. Acesso em: 12 dez. 2025

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>. doi.org/10.5902/1984686X66509). Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 03 maio 2025.

SILVA, M. A. C. Autismo, trabalho e inclusão produtiva: percursos e desafios de jovens e adultos autistas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023. Acesso: 10 mai. 2025.

SILVA, E. P. da et al. Autismo: perspectivas e desafios na condução de um diagnóstico cada vez mais frequente. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 01-12, mar./abr., 2024. DOI 10.34119/bjhrv7n2-253. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/68571>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SILVEIRA, N. M. G.; SANTOS, L. K. F.; STASCXAK, F. M. Os desafios das crianças com autismo à educação inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6260>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. *In*: DAVIS, L. J. (ed.). **Disability discourse**. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SODRÉ, J. C. de Sá. **Família e escola: uma parceria necessária para o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista**. 68f. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Campus Pinheiro, Universidade Estadual do Maranhão, Pinheiro - MA, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/4843>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SOUSA ARAUJO, M. C.; ABRAHÃO HOMSI, M. L.; PETROCILO, M. C.; MESSIAS BUENO, S. DIAGNÓSTICO PRECOCE E INTERVENÇÃO EM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Corpus Hippocraticum**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2025.

Disponível em: <https://revistas.unilago.edu.br/index.php/revista-medicina/article/view/1228>. Acesso em: 8 jan. 2026

TALARICO, M. V. T. da S.; PEREIRA, A. C. dos S.; GOYOS, A. C. de N. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e119/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39795. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39795>. Acesso em: 26 dez. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230076, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230076. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE; MEC; UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976. Acesso em: 10 abr. 2025

VIANA, A. C. V. et al. Autismo: uma revisão integrativa. **Revista Saúde Dinâmica**, Ponte Nova, v. 2, n. 3, 2020. DOI: 10.4322/2675-133X.2022.0172. Disponível em: <https://revista.faculdaadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40/165>. Acesso em: 4 mar. 2025.

VIEIRA, C. M. V.; OMOTE, S. O. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Disponível em: SciELO Brasil.

https://www.scielo.br/j/rbee/a/5F3c7s7f4m6TQxiYj8QKQjP/?utm_source. Acesso em: 26 dez. 2025.

WALKER, N. **Neuroqueer heresies**: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Chico: Autonomous Press, 2021.

WATSON, N.; SHAKESPEARE, T. The social model of disability: an outdated ideology? **Disability & Society, London**, v. 37, n. 2, p. 165–185, 2022. DOI: 10.1080/09687599.2021.2016067. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.2016067>. Acesso em: 11 abr. 2025

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio. 2025.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, Cambridge, v. 11, n. 1, p. 115–129, 1981. DOI: 10.1017/S0033291700053332. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>. Acesso em: 30 abr. 2024.

WHITEHOUSE, A. J. O. *et al.* A randomised controlled trial of an iPad-based application to complement early behavioural intervention in autism spectrum disorder. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 58, n. 9, p. 1042–1052, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12752>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28543302/>. Acesso em: 06 dez. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World health statistics 2023: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals**. Geneva: World Health Organization, 2023. Disponível em: World Health Organization (WHO). Acesso em: 6 mar. 2025.

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA: RELAÇÕES ENTRE DIAGNÓSTICO, ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO

Nome do (a) Pesquisador (a): Davi Milan

Nome do (a) Orientador (a): Nilson Rogério Silva

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade descrever e analisar a atuação na escola com perspectivas do mercado trabalho de duas pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão da pesquisa 6 pessoas, sendo os sujeitos com TEA atuante no ensino médio e com perspectivas ao mercado de trabalho.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora coleta os dados. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para ambos. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do orientador da pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** ocorrerão em data e local combinado entre ambos, pesquisador e sujeito, de acordo com a disponibilidade.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa vocês não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre a inclusão da pessoa com autismo no mercado de trabalho, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** Vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Nome do (a) Pesquisador (a): Davi Milan
Nome do (a) Orientador (a): Nilson Rogério Silva

ANEXO II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa: "Processos de inclusão de pessoas com TEA: relações entre diagnóstico, escolarização e trabalho", do(a) pesquisador(a) Davi Milan, sob a orientação do Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva.

O objetivo da pesquisa é compreender os processos de inclusão de pessoas com TEA, considerando as relações entre o diagnóstico, a escolarização e a inserção no mercado de trabalho, a partir das práticas pedagógicas e das percepções de estudantes, familiares e professores acerca dos avanços e desafios vivenciados ao longo dessa trajetória. Esta pesquisa será realizada porque existe uma ampliação notável na identificação de casos entre crianças, adolescentes e adultos, o que impõe a necessidade urgente de revisão dos métodos pedagógicos, das políticas públicas intersetoriais e das estratégias de empregabilidade inclusiva.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Para a coleta de dados será aplicado o instrumento: Inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Espectro Autista: desafios, oportunidades, práticas inclusivas na educação e perspectivas ao mercado de trabalho. Os dados obtidos pelos instrumentos serão analisados e utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes.

B) Os resultados da pesquisa serão restituídos aos participantes e caso haja necessidade de algum atendimento, será providenciado aos que manifestarem interesse.

Os riscos relativos à sua participação nesta pesquisa são podendo incluir desconforto emocional e cansaço ao responder sobre diagnóstico, inclusão escolar e trabalho, além de risco mínimo de quebra de sigilo. Para minimizar tais riscos, sua identidade será preservada (uso de códigos), os dados serão mantidos em confidencialidade e usados apenas para pesquisa.

Os benefícios que você terá serão *diretos*, por meio de oportunidade de relatar suas percepções e o recebimento da devolutiva dos resultados. E *indiretos*, pois contribuirá para avanço do conhecimento nessa área e para aprimorar práticas inclusivas, políticas intersetoriais e empregabilidade.

Seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, se você quiser. Você não precisa se identificar e pode escolher participar ou não. Se você decidir participar, também tem a liberdade de sair da pesquisa a qualquer momento. Além disso, seu responsável pode retirar a autorização ou interromper sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo e pode falar com o(a) pesquisador(a) responsável a qualquer momento, seja pessoalmente ou pelo telefone, se tiver alguma dúvida.

Todas as informações que você fornecer e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo. Esses resultados só serão usados em reuniões e publicações científicas. Você receberá informações sobre todos os resultados, mesmo que isso faça você repensar sua participação na pesquisa. É importante saber que você não terá benefícios ou pagamentos em relação aos resultados da pesquisa.

Se você sofrer qualquer dano devido à sua participação neste estudo, agora ou no futuro, terá direito à assistência total e gratuita pelo tempo que precisar. Você também pode buscar indenização na Justiça, se desejar. Ao assinar este termo, você não está abrindo mão de nenhum direito, incluindo o de solicitar indenização por danos e receber assistência por lesões relacionadas à sua participação, conforme prevê as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

O pesquisador se compromete a fornecer informações atualizadas, ainda que estas possam afetar sua vontade em continuar participando da pesquisa. Este documento foi elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as páginas e assinadas por você e pelo pesquisador no final, ficando uma via com cada parte. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, preencha os dados solicitados e assine abaixo.

_____ de _____ de 20__

Nome do menor: _____

RG: _____

Assinatura: _____ ---- _____

Nome da pessoa que obteve o consentimento: _____

Endereço: _____

Fone: _____

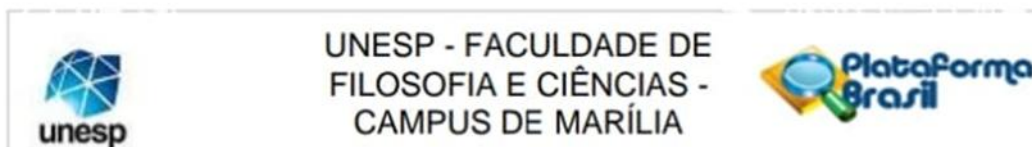
R.G: _____

Assinatura: _____

Nome do Responsável pela Pesquisa: _____

Assinatura: _____

ANEXO III – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PESSOA COM AUTISMO NO MERCADO DE TRABALHO: Um estudo de caso

Pesquisador: Nilson Rogério da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68804023.2.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.013.698

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A PESSOA COM AUTISMO NO MERCADO DE TRABALHO: Um estudo de caso" foi submetido para análise ética deste CEP em 17/04/2023 sob CAEE:68804023.2.0000.5406.

O projeto apresenta todos os elementos textuais para análise ética, com boa contextualização do tema e embasado cientificamente com bibliografia atualizada. Também apresenta os procedimentos metodológicos, os quais estão bem descritos, delineados e de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa à partir de um estudo de caso de um sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo inserido no mercado formal de trabalho. Para coleta de dados será realizada uma entrevista semiestruturada que abordará a percepção do sujeito, da sua família, das instituições de ensino atuantes no processo de inserção e também a aplicação de uma avaliação neuropsicológica realizada pela psicóloga.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pretende-se descrever e analisar a atuação no trabalho de uma pessoa com transtorno do espectro do autismo, TEA, a partir da percepção do próprio sujeito, de sua família e da instituição formadora. Compreende a investigação de possíveis oportunidades e/ou obstáculos oferecidos e enfrentados pelo trabalho de acordo com a percepção do próprio sujeito, aspectos relevantes sobre seu trabalho, tais como: o desempenho de sua função, produtividade, ambiente físico e sua

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 6.013.698

acessibilidade, relacionamento interpessoal, aspectos de remuneração e jornada de trabalho.

Objetivo Secundário:

Identificar o perfil neuropsicológico do trabalhador através de uma bateria de testes de avaliação neuropsicológica, com objetivo de verificar os domínios que facilitaram sua inserção e permanência no trabalho;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Refere que não há riscos potenciais para os participantes, mas frente ao desconforto poderá interromper a entrevista.

Benefícios:

O pesquisador refere que os resultados contribuirão para a identificação de fatores que favoreçam sua inserção profissional, e que estes possam subsidiar a outras pessoas a conquistar sua vaga no trabalho. Desta forma, o estudo também visa elucidar o papel da família, da educação e das empresas nesse processo e fomentar discussões e propor melhorias de suporte a futuras contratações.

Com a avaliação neuropsicológica do sujeito, espera-se identificar as potencialidades e dificuldades comuns ao diagnóstico nosológico do empregado, sem desconsiderar as características individuais de cada pessoa. Sendo assim, espera-se encontrar dificuldades características ao quadro do TEA capazes de ser ponderadas por facilidades encontradas no mesmo.

Especificamente, espera-se encontrar dados relevantes sobre o trabalho (desempenho de sua função, produtividade, ambiente físico e sua acessibilidade, relacionamento interpessoal, aspectos de remuneração e jornada de trabalho) que favoreçam primeiras proposições de modelos assertivos de inclusão no trabalho a ser orientado para demais pessoas com autismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para a área de Saúde mental e Educação Especial e Inclusiva.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto de pesquisa está bem delineado e contém todos os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP.

O documento da Folha de rosto está preenchida com todas as informações necessárias e assinada pelo pesquisador e pelo responsável da instituição proponente.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP **Município:** MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 6.013.698

Não foi anexada a folha de autorização da instituição, pois trata-se de estudo de caso que será realizado com participante a ser escolhido aleatoriamente.

O documento do TCLE está redigido adequadamente, com linguagem clara e acessível de forma clara, o nome e objetivo da pesquisa, também informa ao participante as intervenções/procedimentos que terá que participar, bem como seus direitos de acordo com a resolução vigente.

O documento do cronograma está adequado e é exequível, informando que as fases de contato com participante e coleta de dados estão previstas para junho de 2023.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 20/04/2023, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "A PESSOA COM AUTISMO NO MERCADO DE TRABALHO: Um estudo de caso".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2121161.pdf	17/04/2023 12:33:29		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	17/04/2023 12:33:16	Nilson Rogério da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/04/2023 08:18:35	Nilson Rogério da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/04/2023 08:18:22	Nilson Rogério da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	17/04/2023 08:18:09	Nilson Rogério da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.013.698

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 20 de Abril de 2023

Assinado por:
Rachel Cristina Vesu Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br