

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.013

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DE ACOMPANHAR UM ESTUDANTE COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Vânia da Silva Ferreira¹
Nassim Chamel Elias²

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta o desenvolvimento neurológico e o funcionamento social, comunicativo e comportamental das pessoas, manifesta-se tipicamente nos primeiros anos e perdura ao longo da vida. O presente relato descreve a experiência de atuar como profissional de apoio em uma instituição de ensino da Rede Federal, acompanhando um estudante de 17 anos com diagnóstico de TEA em um curso de educação profissional de nível médio integrado na Bahia. O objetivo foi descrever o processo de acompanhamento desse estudante, destacando desafios, estratégias e reflexões. O acompanhamento consistiu em fornecer suporte pedagógico e auxiliar nas interações com os pares, além de realizar registros contínuos para observar o desenvolvimento do estudante relacionado as suas habilidades acadêmicas e sociais. Registros sequenciais foram usados para estabelecer e/ou ajustar os objetivos do Plano de Ensino Individualizado (PEI). A técnica de registro contínuo cursivo foi empregada para relatar comportamentos e interações diárias, e uma entrevista inicial, conduzida com a família e o estudante para compreender seus anseios, expectativas e preocupações em relação ao processo de formação profissional. Durante o acompanhamento, foram observados avanços significativos tanto no desenvolvimento acadêmico, quanto social do estudante, demonstrando que conhecer suas especificidades pedagógicas foi fundamental para enfrentar os

1 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, vaniaferreira1209@email.com;

2 Doutor do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nassim@ufscar.br

desafios relacionados ao acesso e a permanência na escola. Este relato destaca a importância do profissional de apoio, na promoção da acessibilidade e inclusão de estudantes com TEA e convida à reflexão sobre o modelo dessa atuação no contexto da educação profissional, visando combater estigmas e contribuir para futuras pesquisas na área. Além disso, ressalta a necessidade de um acompanhamento articulado e contínuo, sem limitações temporais, sugerindo, assim, uma reavaliação do papel desempenhado pelo profissional de apoio escolar na Rede Federal, visando uma atuação mais integrada e consistente ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação Especial, Profissional de Apoio, Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição neurobiológica complexa que afeta a forma como as pessoas interagem socialmente, se comunicam e processam informações (American Psychiatric Association [APA], 2022). Caracterizado por uma variedade de manifestações, o TEA se apresenta de forma singular em cada pessoa, tornando necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para atender às especificidades de cada estudante (Lima; Laplane, 2016). O diagnóstico precoce, assim como o suporte contínuo ao longo da vida, são componentes importantes para promover o desenvolvimento da pessoa com TEA.

No cenário educacional, a inclusão de estudantes com TEA requer uma abordagem colaborativa, que envolva a família, os gestores, os educadores e o profissional de apoio escolar (Bezerra, 2020; 2022). Este último, amparado por leis e diretrizes como a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), tem a função de auxiliar nas atividades cotidianas e nas interações sociais, sempre respeitando as particularidades de cada estudante. O Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil, 2014) reforça a importância deste profissional ao destacar seu papel no suporte às atividades de comunicação e interação social, quando necessário.

A atuação do profissional de apoio escolar vai além do cuidado básico, englobando a mediação das relações sociais e o suporte às atividades pedagógicas. Embora essa função tenha ganhado mais visibilidade após a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI – Brasil, 2008), sua relevância continua crescendo, especialmente com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Brasil, 2015), que consolidou a necessidade de profissionais dedicados ao suporte escolar de estudantes com deficiência.

Em sala de aula, o papel do profissional de apoio não se restringe a acompanhar o estudante em suas atividades, mas também a auxiliar na criação de um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e acolhedor (Kurth, 2018). Por exemplo, se um estudante com TEA se sente ansioso em ambientes muito movimentados, o profissional de apoio pode intermediar situações, propondo atividades em pequenos grupos ou em pares, como forma de possibilitar que a sua socialização ocorra de forma gradativa. Isso favorece a construção de vínculo de confiança e reduz a ansiedade social, como observado por Santos

e Vieira (2017), que destacam a importância de promover interações positivas entre os estudantes.

Neste contexto, este relato de experiência abordará o acompanhamento de um estudante de 17 anos que recebeu o nome fictício de Tom, diagnosticado com TEA, em um curso de educação profissional integrado ao nível médio em uma instituição da Rede Federal na Bahia. O objetivo deste relato é descrever o processo de acompanhamento desse estudante, relatando desafios, estratégias e reflexões que emergiram desse processo, destacando não apenas as estratégias de inclusão, mas também os desafios enfrentados e os progressos observados. Refletindo sobre as práticas de modo a incentivar educadores e demais profissionais a adotarem posturas reflexivas e proativas diante da neurodiversidade.

Incluir estudantes com TEA em ambientes de ensino profissional não se resume a garantir o acesso ao conteúdo técnico e acadêmico, é preciso considerar suas necessidades sociais e emocionais (Oliveira; Gomes, 2020). Muitas vezes, as barreiras que surgem no aprendizado não estão apenas ligadas ao conteúdo em si, mas à maneira como colegas e docentes interagem com o estudante (Rodrigues, 2020; Moreira; Carvalho, 2022). Por isso, se faz necessário um suporte pedagógico bem estruturado e o desenvolvimento de estratégias que incentivem as interações. Como Mendes (2019) menciona, é importante criar ambientes de aprendizado que acolham a diversidade, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de se desenvolverem diante das suas possibilidades.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E SUPORTE PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas é um tema que requer sensibilidade, preparo e um olhar atento às especificidades pedagógicas. Deste modo, cabe aos educadores e gestores oferecerem oportunidades para transformar a experiência escolar desses estudantes, promovendo ambientes que não apenas acolham, mas também valorizem suas singularidades (Matos; Mendes, 2014). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), o TEA se manifesta nos primeiros anos de vida e persiste ao longo do tempo, exigindo intervenções contínuas e ajustadas. Isso significa que não há uma fórmula única para atender a esses estudantes, já que cada pessoa dentro do espectro é única.

Para que inclusão aconteça, ela deve ser inicialmente planejada de forma personalizada. Rodrigues (2020) nos lembra que, ao trabalhar com estudantes com TEA, é necessário considerar suas habilidades, interesses e necessidades específicas. A comunidade escolar precisa compreender a diversidade que o permeia construindo em seus estudantes um senso de pertencimento e acolhimento.

Mendes (2019) aponta que esses ambientes devem favorecer a construção de relações sociais saudáveis e a aprendizagem colaborativa. Isso pode ser feito ao se incentivar a interação entre todos os estudantes. Essa interação pode ocorrer na formação de grupos de trabalho diversificados, nos quais os estudantes com TEA possam participar ativamente, compartilhando suas ideias e colaborando com seus colegas. As interações em grupo, desde que bem orientadas e planejadas podem auxiliar os estudantes a se reconhecerem e respeitarem as diferenças de cada um (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Conforme Lima e Laplane (2016), um bom planejamento pedagógico deve considerar as dimensões acadêmica, social e emocional. Isso significa que, além de adaptar o conteúdo acadêmico, os educadores devem estar atentos para as necessidades emocionais e sociais dos estudantes (Kubaski, 2016; Van Schalkwyk; Volkmar, 2017). Estabelecer um diálogo aberto pode ser uma base importante para o ano escolar, permitindo que ajustes sejam feitos conforme necessário, além de fortalecer a tríade, escola-estudante-família.

Os estudantes de forma geral, e principalmente os com TEA precisam sentir que o seu bem-estar emocional é tão importante quanto seu progresso acadêmico. Deste modo, o profissional de apoio tem um papel significativo nesse sentido, os auxiliando na construção de um ambiente no qual se sintam seguros e compreendidos (Monteiro; Barros; Flausino; De Faria, 2022). Por exemplo, criar momentos de escuta ativa, em que o estudante possa expressar seus sentimentos, preocupações e expectativas na escola, ajuda a fortalecer a confiança e a relação entre ele e seus professores.

Lopes e Mendes (2021), apontam a falta de formação específica como uma das barreiras para que a inclusão aconteça. Muitos educadores e profissionais de apoio ainda não possuem formação necessária para lidar com as demandas de estudantes com TEA. A inclusão de estudantes com TEA exige um compromisso coletivo. Não é uma tarefa isolada do professor, por essa razão deve envolver toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até as famílias dos estudantes.

MÉTODO

Este relato de experiência busca destacar a prática do profissional de apoio na inclusão escolar de um estudante de 17 anos que recebeu o nome fictício de Tom, diagnosticado com TEA, que cursava o ensino técnico integrado em uma escola de educação profissional, situada na Bahia. O acompanhamento aconteceu ao longo de um ano letivo, com uma série de estratégias tanto pedagógicas, quanto sociais, sempre adaptando as intervenções conforme o desenvolvimento de Tom e seguindo algumas etapas.

A primeira etapa desse processo foi uma entrevista inicial com o estudante e seu responsável. Essa conversa não era só para “conhecer” Tom, mas para entender melhor suas expectativas e ansiedades em relação ao curso. Com base na conversa inicial, foi criado o PEI, de modo a respeitar o ritmo do estudante. O PEI foi constantemente ajustado ao longo do ano, conforme o progresso de Tom. O que acarretou posteriormente a decisão de flexibilizar a carga horária, especialmente nas disciplinas mais densas, para evitar sobrecarga.

Durante todo o processo de acompanhamento, foi utilizada técnica de registro contínuo cursivo (Fagundes, 1982), o que significa que os comportamentos de Tom eram registrados de forma detalhada. Cada interação, comportamento, dificuldade ou progresso era anotado. Registrando deste modo os eventos antecedentes e consequentes respeitando a sequência na qual os fatos ocorriam (Moreira; Medeiros, 2007). Isso permitia ajustar o PEI, conforme os registros da habilidades, dificuldades de potencialidades demonstradas por Tom. O objetivo era garantir que as intervenções fossem baseadas em dados e no que era mais efetivo para o estudante.

Outra etapa importante, foi o trabalho com as interações sociais. Logo de início, foi observado que Tom se retraía em atividades de grupo. Para contornar isso, foram inseridas estratégias como jogos colaborativos e momentos informais de conversa, nos quais ele e os colegas podiam se conectar por meio de interesses em comum.

Em resumo, os métodos utilizados durante a atuação do profissional de apoio não se pautavam apenas em adaptar conteúdo ou flexibilizar horários. Mas sim em atuar como um facilitador das interações e um ponto de apoio tanto para o estudante quanto para os professores, promovendo a acessibilidade e criando um ambiente que não só respeitava as especificidades pedagógicas de Tom, mas também auxiliando no desenvolvimento de práticas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de acompanhar Tom, na escola, foi repleta de aprendizados. O acompanhamento como profissional de apoio não se limitou a garantir sua presença na escola, mas também compreender suas necessidades e expectativas, mediar suas relações sociais e ajustar em conjunto com a equipe escolar o seu plano atividades, de modo a atender as suas especificidades sociais e acadêmicas (Maciver et. al., 2018).

O início, do acompanhamento foi marcado por uma reunião com Tom e a sua família, buscando captar seus anseios e preocupações. Esse diálogo inicial, conforme sugerido em alguns estudos é importante para criar um espaço seguro e colaborativo, no qual Tom e a sua família se sentissem valorizados (Capelline; Zerbato, 2019; Matos; Mendes, 2014).

Durante a reunião, foi mencionado que o estudante demonstrava ansiedade em situações de grupo, o que motivou a criação de uma estratégia mais gradual para inseri-lo em interações sociais. Em vez de ser colocado diretamente em um grupo maior, optou-se por começar com interações em duplas, sendo que o próprio Tom escolhia de quem gostaria de se aproximar. Essa abordagem, além de respeitar o interesse do estudante, favoreceu a criação de um ambiente no qual ele pudesse se sentir mais seguro e confiante ao interagir com os colegas.

Ao avançar gradualmente para grupos maiores, o estudante conseguiu construir uma base de confiança que tornou as interações sociais mais confortáveis e naturais. Esse processo segue o que mencionam as pesquisadoras Lopes e Mendes (2016), que enfatizam a importância das estratégias e o reconhecimento das habilidades e potencialidades dos profissionais envolvidos na inclusão escolar, visando ao compartilhamento de conhecimentos e das melhores práticas para promover o aprendizado de todos. Outros pesquisadores como Del Prette e Del Prette (2010) discutem que o desenvolvimento das habilidades sociais é importante na inclusão escolar, pois envolve tanto o apoio especializado quanto a habilidade de criar condições para que essas interações ocorram de maneira positiva.

Durante os acompanhamentos, foram implementadas diversas estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto do estudante. Dentre essas, a utilização de recursos visuais para apoiar a compreensão do conteúdo e a criação de uma rotina estruturada, que favorecia a previsibilidade, que em geral é um ponto

importante para atender as especificidades de estudantes com TEA (Rasmussen; Silva; Neix, 2021). Também foram incorporados elementos visuais, como cronogramas e pictogramas, ajudando a reduzir a ansiedade de Tom e possibilitando a sua participação nas atividades.

Além disso, foram promovidas atividades que favorecessem a colaboração e a empatia entre os colegas. Um exemplo disso foi um projeto desenvolvido em grupo, no qual os estudantes foram incentivados a compartilhar com Tom as suas ideias e habilidades, ressaltando como cada um poderia contribuir na atividade. Essa dinâmica vai ao encontro dos estudos de Del Prette e Dell Prette (2010) que mencionam a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na promoção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso. Foram observados avanços significativos nas habilidades acadêmicas de Tom, assim como um aumento em sua confiança nas interações sociais. O acompanhamento contínuo e articulado permitiu ajustes nas estratégias à medida que suas necessidades e progressos eram acompanhados e registrados.

A experiência de acompanhar Tom reforça a importância do profissional de apoio na criação de um ambiente inclusivo, no qual o estudante possa se sentir acolhido, compreendido e capaz de participar ativamente. Além disso, Mendes (2018) ressalta que a presença de profissionais de apoio qualificados pode fazer uma diferença significativa na vida de estudantes com TEA, contribuindo para a redução do estigma e promovendo uma cultura escolar mais inclusiva. O processo de acompanhamento escolar não é linear e exige flexibilidade e sensibilidade por parte dos educadores e do profissional de apoio.

Ao ajustar constantemente as estratégias pedagógicas, é possível observar avanços nas habilidades acadêmicas e nas interações sociais dos estudantes. A experiência descrita reforça a importância de um acompanhamento contínuo e personalizado, que considere as particularidades do estudante e promova sua autonomia dentro do ambiente escolar. Assim, incluir estudantes com TEA na educação profissional vai muito além da adaptação curricular. É um trabalho coletivo, no qual o papel do profissional de apoio escolar se destaca por criar pontes entre o estudante, seus colegas e os educadores, tornando o ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos.

Com o apoio contínuo e intervenções planejadas, foi possível criar uma rede de empatia e cooperação entre os estudantes (Del Prette e Dell Prette, 2018). O papel do profissional de apoio não se limitou ao suporte técnico peda-

gógico, mas também foi de mediador nas relações sociais, possibilitando que a inclusão ocorresse em múltiplos níveis.

Por fim, essa experiência nos convida a pensar sobre o modelo atual de atuação dos profissionais de apoio na Rede Federal. Um acompanhamento contínuo, que ultrapassa a barreira da temporalidade e que esteja presente ao longo de toda a trajetória educacional, pode ser a chave para garantir a inclusão de estudantes com TEA.

As adaptações curriculares e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas precisam ser revistos e aprimorados constantemente, a fim de garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma integral. Ao longo do ano, observou-se um progresso significativo tanto no desempenho acadêmico quanto nas habilidades sociais do estudante (Del Prette; Del Prette, 2010; 2018).

No início, havia certa resistência à interação com os colegas e à participação em atividades de grupo. No entanto, a partir do momento em que as adaptações pedagógicas foram implementadas, como o uso de materiais diferenciados e a flexibilização das avaliações, ele começou a se sentir mais confortável e engajado.

Em termos acadêmicos, o estudante mostrou avanços expressivos em disciplinas práticas, nas quais conseguia aplicar seus conhecimentos de forma mais concreta e visual. As adaptações nas avaliações, como a extensão do tempo para realizá-las e a apresentação dos conteúdos de forma mais estruturada, permitiram que ele demonstrasse melhor suas habilidades. Essa evolução foi um indicativo de que a inclusão escolar não se trata de reduzir as expectativas sobre o estudante, mas sim de oferecer meios para que ele acesse o currículo de forma significativa.

Socialmente, Tom passou de uma postura mais isolada para uma interação mais frequente com os colegas. Aos poucos, seus pares começaram a perceber suas singularidades e a participar ativamente de sua inclusão, o que gerou um ambiente de maior respeito e colaboração em sala de aula. Esse avanço foi perceptível, especialmente quando se observou que os próprios colegas passaram a oferecer suporte durante as atividades em grupo, respeitando seu ritmo e incentivando sua participação.

Essa experiência reforça a importância da atuação do profissional de apoio escolar no processo de inclusão de estudantes com TEA. A presença de um mediador, quando indicada é importante para garantir que o estudante não apenas acessasse o conteúdo, mas também como suporte emocional e social ao

longo de sua trajetória. A inclusão de estudantes com TEA na educação profissional não deve ser vista como uma concessão, mas como um direito, e para isso é necessário o comprometimento de toda a equipe pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com TEA na educação profissional é um processo desafiador, mas gratificante quando realizado de forma colaborativa e planejada. Este relato mostra que, com adaptações adequadas e um suporte contínuo, é possível criar um ambiente em que o estudante com TEA não apenas se sinta parte, mas também consiga se desenvolver, tanto no aspecto acadêmico quanto social.

A experiência vivenciada evidencia a necessidade de uma reavaliação constante das práticas pedagógicas e a importância de um acompanhamento humanizado e sensível às demandas individuais. O modelo da atuação do profissional de apoio no contexto da educação profissional, precisa ser refletido de modo a reduzir estigmas e contribuir para futuras pesquisas na área. Além disso, ressalta a necessidade de um acompanhamento articulado e contínuo, sem limitações temporais, sugerindo, assim, uma reavaliação do papel desempenhado pelo profissional de apoio escolar na Rede Federal, visando uma atuação mais integrada e consistente ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Artmed Editora, 2022.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Educ. Espec., Bauru**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMjnNq5JBsXqK/>. Acesso em: 20 set. 2024.

BEZERRA, M. F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, 2022, Vol.8 (jan./dez.),

p.e182622. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal145511-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2024.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva05122014;Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Perspectivas**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.104-115, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract;pid=S217735482010000200004. Acesso em: 02 out. 2024.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. In: KIENEN, N.; GIL, S. R. de S. A.; LUZIA, J. C.; GAMBA, J. (Orgs.). **Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos, clínicos e organizacionais**. Londrina: UEL, 2018.

p. 39-53. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330666591_A_relacao_entre_habilidades_sociais_e_analise_do_comportamento_historia_e_atualidades/link/5d3072ea299bf1547cc083c7/download?_tp=eyJjb250ZXh0ljp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uln19/. Acesso em: 2 out. 2024.

FAGUNDES, A. J. F. M. (1982). **Descrição, Definição e Registro de Comportamento**. São Paulo: EDICON.

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

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116. 2014. <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1622>. Acesso em: 21 mar. 2023.

KURTH, J. A. et al. (in press). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. **The Journal of Special Education**, 2018.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(2), 269-284. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, e-19649.087, 2021. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087>. Acesso em: 22 set. 2024.

MACIVER, D.; HUNTER, C.; ADAMSON, A.; GRAYSON, Z.; FORSYTH, K.; MCLEOD, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. **Disability and Rehabilitation**, v. 40, n. 14, p. 1708-1717, abr. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28376644/> Acesso em: 20 set. 2024.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X8796> Acesso em: 02 out. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 02 out. 2024.

MONTEIRO, P. O. BARROS, R. A. P. N.; FLAUSINO, J. G.; DE FARIA, V. A. L. M. Desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional. **Cadernos Cajuína**, vol.7 (1), p.227105.2022.

MOREIRA, de O. W.; CARVALHO, D. C. M. A educação profissional e tecnológica, os institutos federais e a inclusão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 04-25, 2022. DOI: 10.36524/profept.v6i2.1622. Disponível em:

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

OLIVEIRA, F. A.; GOMES, A. L. L. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders**. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 7 out. 2024.

RASMUSSEN, F de S. M; SILVA, R. C; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08>. Acesso em: 5 out. 2024.

RODRIGUES, S. J. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 02 out. 2024.

SANTOS, R. K.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró,

v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 25 ago. 2024

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, 18(1), 222-235.2016.

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

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