



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA**

**CAMPUS SALVADOR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ARIANE ALVES GUTIERREZ**

**POSSIBILIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE  
JOVENS E ADULTOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Salvador - BA

2023

**ARIANE ALVES GUTIERREZ**

**POSSIBILIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE  
JOVENS E ADULTOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) campus Salvador – BA, como parte dos requisitos para qualificação de pesquisa e encaminhamentos futuros para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profº Drº Danilo Almeida Souza

Salvador - BA

2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA  
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA PRÓ-REITORIA  
DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**POSSIBILIDADES DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E  
ADULTOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**ARIANE ALVES GUTIERREZ**

Orientador: Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza  
Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

---

Prof. Dr. Marcelo Vera Cruz Diniz  
Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

---

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel  
Membro Externo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em: 25/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 25/04/2023, às 17:01, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO VERA CRUZ DINIZ, Professor Efetivo**, em 25/04/2023, às 19:05, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **SUSANA COUTO PIMENTEL, Usuário Externo**, em 27/04/2023, às 08:21, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&acao\\_origem=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **2825293** e o código CRC **1DCC06D8**.

## FICHA CATALOGRÁFICA

G984p Gutierrez, Ariane Alves

Possibilidades da gamificação na educação profissional de jovens e adultos com transtorno do espectro autista / Ariane Alves Gutierrez; orientador Danilo Almeida Souza -- Salvador, 2023.

135 p.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2023.

1. Gamificação. 2. Educação profissional inclusiva. 3. Trabalho como princípio educativo. I. Souza, Danilo Almeida, orient. II. TÍTULO.

CDU 37

## DEDICATÓRIA

---

*Se avexê, não!  
Toda caminhada começa no primeiro passo  
A natureza não tem pressa, segue seu compasso  
Inexoravelmente chega lá.  
Se avexê, não!  
Observe quem vai subindo a ladeira  
Seja princesa ou seja lavadeira  
Pra ir mais alto, vai ter que suar.*

*(Flávio José)*

*A Alessandra por ser a minha base e sustento.  
E a Lucas por nos momentos mais dolorosos dessa caminhada,  
ter me amparado e fortalecido com seu amor e cuidado.*

*À colega Vanice Alves (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço primordialmente a **Deus**, pela sua infinita misericórdia. Por ter me sustentado e fortalecido nos momentos mais difíceis dessa jornada. Agradeço a Ele pela saúde nesse período tão conturbado que foi a pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID 19).

Agradeço a **minha mãe**, Alessandra Alves, por toda dedicação e esforço para que eu estudasse e aprimorasse os meus conhecimentos. Por nunca ter desistido de mim e pela força e determinação de uma mãe solo.

Agradeço de maneira especial, ao **meu esposo** Lucas Gutierrez, por ser meu grande incentivador e por me motivar e apoiar a cada momento com palavras de sabedoria e amor.

Ao **meu irmão** Marcos Alves, por compreender todas as vezes que abdiquei de nossos momentos juntos para estudar.

Agradeço, carinhosamente, a todos os **meus familiares** que me apoiaram de maneira direta e indireta.

Aos **meus professores do IFBA**, em especial ao **meu orientador** Danilo Sousa, por toda disponibilidade e empatia dispensada. Agradeço, também, aos membros da banca de qualificação por ter me direcionado e contribuído com esse trabalho.

Meus sinceros agradecimentos à equipe da APAE de São Francisco do Conde -BA, por abrir as portas e possibilitar essa pesquisa.

Agradeço aos **meus colegas** de turma por não largar a mão um do outro e pelas trocas de conhecimentos e experiências. Em especial, à minha colega e parceira desde o início desse processo, sempre me incentivando a não desistir, Rosana Daily.

Enfim, agradeço a **todos** que acompanharam de perto ou de longe a realização desse sonho.

Muito obrigada!

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista pertence à classe dos transtornos do neurodesenvolvimento, conforme aponta o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). No Brasil, estima-se que cerca de 1% da população esteja inserida nesse contexto, ou seja, aproximadamente 2 milhões de pessoas. Portanto, faz-se relevante a realização de estudos e pesquisas sobre a temática, visando a implementação de políticas públicas que garantam seus direitos, em especial, o direito à educação e o trabalho, que do ponto de vista ontológico, fundamentam a constituição humana. Assim, de acordo com a Lei 12.764 de dezembro de 2021, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência apenas para que haja o direito de inclusão nas leis vigentes e garantia de participação nas políticas públicas, como é o caso da Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, que garante a inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Desde modo, por compreender que o direito à inserção no mundo trabalho tem início na educação profissional dos estudantes e, que o termo “deficiência” engloba várias categorias, será feito um recorte direcionado à promoção da educação profissional de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por isso, buscou-se por ferramentas que viabilizem o ensino dessas pessoas, com a finalidade de conceder uma educação profissional como preconiza as Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): trabalho como princípio educativo e formação humana integral. Portanto, apesar da existência de várias metodologias de ensino para pessoa com TEA (ABA, TEACCH, PADOVAN, PECS), foram realizadas buscas por metodologias eficazes na promoção da educação profissional, nesse sentido, a metodologia do Emprego Apoiado (EA) e a Gamificação apresentaram-se promissoras no ensino das pessoas com TEA. Em vista disso, essa pesquisa tem como objetivo analisar possibilidades da gamificação na educação profissional de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista, inspirada na metodologia do Emprego Apoiado. O lócus escolhido para pesquisa foi a APAE de São Francisco do Conde – BA, local onde são direcionados os alunos do município com deficiência intelectual e múltiplas, em idade de formação profissional. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, que seguiu os seguintes passos metodológicos: a) estudo bibliográfico, b) análise documental, c) entrevista semiestruturada d) validação de um produto educacional. Os dados coletados foram tratados através da Análise Textual Discursiva (ATD), que a partir da triangulação dos passos metodológicos supracitados, desvelou os entraves e possibilidades dessa para essa educação profissional. Por conseguinte, culminou na construção de um jogo digital denominado EPTea, com aportes nos princípios da gamificação e inspirado pela metodologia EA, visando fomentar o fortalecimento da instituição na promoção da educação profissional dos jovens e adultos com TEA.

**Palavras-chave:** Gamificação. Educação Profissional Inclusiva. Trabalho como Princípio Educativo.

## ABSTRACT

The Autistic Spectrum Disorder belongs to the class of neurodevelopmental disorders, as pointed out by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). In Brazil, it is estimated that about 1% of the population is included in this context, i.e., approximately 2 million people. Therefore, it is relevant to carry out studies and research on the subject, aiming at the implementation of public policies that guarantee their rights, especially the right to education and work, which, from an ontological point of view, are the foundation of the human constitution. Thus, according to Law 12,764 of December 2021, the person with ASD is considered a person with disability only for the right to inclusion in the laws in force and the guarantee of participation in public policies, as is the case of Law 8,213, of July 24, 1991, which guarantees the inclusion of people with disabilities in the labor market. Therefore, by understanding that the right to insertion in the world of work starts in the professional education of students and that the term "disability" encompasses several categories, we will focus on the promotion of professional education for young people and adults with Autism Spectrum Disorder (ASD). Therefore, it was searched for tools that enable the teaching of these people, in order to grant a professional education as advocated by the Conceptual Bases of Vocational and Technological Education (EFA): work as an educational principle and integral human training. Therefore, despite the existence of several teaching methodologies for people with ASD (ABA, TEACCH, PADOVAN, PECS), searches for effective methodologies in the promotion of vocational education were conducted, in this sense, the methodology of Supported Employment (SA) and Gamification showed promise in the teaching of people with ASD. In view of this, this research aims to analyze the possibilities of gamification in professional education for young people and adults with Autism Spectrum Disorder, inspired by the Supported Employment methodology. The locus chosen for the research was the APAE in São Francisco do Conde - BA, where the municipality's students with intellectual and multiple disabilities in age for vocational training are directed. This study is a qualitative research, which followed the following methodological steps: a) bibliographic study, b) document analysis, c) semi-structured interview, d) validation of an educational product. The data collected were treated through the Textual Discourse Analysis (TDA), which, from the triangulation of the methodological steps mentioned above, revealed the obstacles and possibilities for this professional education. Therefore, it culminated in the construction of a digital game called EPTea, with contributions in the principles of gamification and inspired by the EA methodology, aiming to foster the strengthening of the institution in the promotion of professional education for young people and adults with ASD.

**Keywords:** Gamification. Inclusive Professional Education. Work as an Educational Principle.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino;

**Figura 2** – Identificação das unidades de análise;

**Figura 3** - Critérios de elaboração do EPTea;

**Figura 4** – Fluxograma (algoritmo) do EPTea;

**Figura 5** – Desenvolvimento do EPTea;

## **LISTA DE TABELA**

**Tabela 1** - Indicadores estruturais do mercado de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo os tipos de deficiência;

**Tabela 2** – Número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista de Deficiência intelectual no município de São Francisco do Conde – BA, matriculados no ensino regular;

**Tabela 3** – Palavras-chave da definição de gamificação;

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABA</b>	<i>Applied Behavior Analysis</i>
<b>APA</b>	<i>American Psychiatric Association</i>
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>BPC</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDC</b>	Controle e Prevenção de Doenças
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CGI</b>	Comitê Gestor da Internet
<b>CID</b>	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
<b>DNEAP</b>	Documento Norteador de Educação e Ação Pedagógica
<b>DSM</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>DTT</b>	Ensino por Tentativas Discretas
<b>EA</b>	Emprego Apoiado
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFBA</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
<b>JD</b>	Jogos Digitais
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LOAS</b>	Lei Orgânica da Assistência Social
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico-Dialético
<b>OA</b>	Objetivo de Aprendizagem

<b>ONGS</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PCD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PECS</b>	Picture Exchange Communication System
<b>PEI</b>	Plano Educacional Individualizado
<b>PNS</b>	Pesquisa Nacional de Saúde
<b>PUC/SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>RCM</b>	Referencial Curricular do Município
<b>RL</b>	Revisão de Literatura
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>TA</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TEACCH</b>	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children</i>
<b>TICS</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>23</b>
<b>Autismo, trabalho e educação profissional.....</b>	<b>23</b>
1.1 Breve contextualização histórica acerca do Transtorno do Espectro Autista....	23
1.2 A fragmentação do trabalho e suas consequências: onde está situada a pessoa com deficiência?.....	28
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>40</b>
<b>Educação Profissional Inclusiva e suas vertentes .....</b>	<b>40</b>
2.1 Educação Profissional no Brasil: breve traçado histórico .....	40
2.2 Educação Profissional Inclusiva: tensões entre exclusão/inclusão .....	46
2.2.1 O trabalho como princípio educativo e a formação humana integral.....	54
2.3 Emprego Apoiado e suas contribuições para a formação profissional inclusiva	61
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>69</b>
<b>Trajetória metodológica .....</b>	<b>69</b>
3.1 Lócus da pesquisa.....	70
3.2 Participantes da pesquisa .....	71
3.3 Caminhos metodológicos .....	72
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>77</b>
<b>Analisando o Corpus .....</b>	<b>77</b>
4.1 Processo de Unitarização.....	79

4.1.1- Das questões analisadas .....	80
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>88</b>
<b>Desvelando as Faces de Jano.....</b>	<b>88</b>
5.1 A Lei Berenice Piana: diretrizes e direitos .....	88
5.2 Mergulhando no Lócus.....	96
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>100</b>
<b>Produto Educacional .....</b>	<b>100</b>
6.1 Aportes teóricos.....	101
6.2 Desenvolvimento do EPTea .....	104
6.3 – Design do EPTea .....	109
<b>CAPÍTULO VII .....</b>	<b>112</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>

*Os homens fazem sua própria história, mas não o fazem como  
querem...  
A tradição de todas as gerações mortas  
Oprime como um pesadelo  
O cérebro dos vivos.  
(Karl Marx)*

O autismo pertence a classe dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Considerado um espectro pela variação que se apresenta em cada indivíduo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem início ainda na infância, comprometendo as habilidades sociais e comunicativas. O termo autismo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1908, para descrever algumas características associadas à esquizofrenia em crianças que buscavam fugir da realidade para um mundo interior de isolamento e poucas interações sociais.

Desde o início dos estudos em 1908, o TEA vem ganhando novas roupagens. Para tanto, destacamos o papel fundamental da Associação Americana de Psiquiatria (APA), que incluiu o transtorno ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), a fim de estabelecer parâmetros para o seu diagnóstico. No entanto, vale salientar, que existe um movimento de pessoas ativistas que desconsideram o autismo como uma doença por não existir uma cura à vista, neste caso, a abordagem utilizada pelos mesmos, é a de que o autismo não pertence a um transtorno, mas à neurodiversidade, como uma forma de ser e estar no mundo, devendo ser respeitada como outras diferenças de existências, sendo ela sexuais, de gênero, ou até mesmo raciais.

Porém, neste estudo, optaremos por utilizar a abordagem do Transtorno do Neurodesenvolvimento, por tanto, faremos menção às pessoas autistas como pertencentes ao Transtorno do Espectro Autista, sem, no entanto, invalidar a legitimidade de outras abordagens sobre a temática.

Deste modo, ao trazer para realidade brasileira, o número de pessoas diagnosticadas com TEA ainda está desatualizado. Porém, estima-se que cerca de 2 milhões de brasileiros pertencem ao TEA. No entanto, de acordo com a Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019, os

censos demográficos realizados a partir de 2019, deverão incluir informações referentes ao TEA, assim, estima-se que os dados serão pouco mais precisos daqui pra frente. Apesar de que, conforme aponta o Censo Escolar de 2020, o número de crianças matriculadas com TEA nas escolas brasileiras aumentou consideravelmente nos últimos anos. De com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2017 para 2018, as turmas regulares receberam cerca de 28.740 novos alunos com TEA na educação básica. Desta forma, são novos alunos que carecem de políticas públicas que visem uma inclusão efetiva na escola, no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

Assim, concordamos que a formação profissional de cada indivíduo tem início ainda na escola, onde são desenvolvidas habilidades e autonomia para enfrentar, posteriormente, a vida profissional. Neste caso, não seria diferente para as pessoas com TEA, como afirma Assis Et. al (2018) “se a primeira fase da vida, aquela relativa à educação, tiver falhado, maiores dificuldades serão enfrentadas e, quem sabe, os obstáculos possam se tornar intransponíveis”.

Vale salientar que, das conquistas adquiridas pelas pessoas com TEA, podemos mencionar a Lei nº 12.764 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que tem como objetivo promover garantia de direitos para a pessoa com TEA. Portanto, uma de suas garantias é o direito à inserção no mundo do trabalho, desde que observadas suas peculiaridades. Como mencionado anteriormente, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, no entanto, para que se fizesse a garantia dos direitos presentes nas legislações vigentes, a Lei Berenice Piana abre precedentes para que a pessoa com TEA seja considerada Pessoa com Deficiência (PCD).

Em conformidade com a Lei Berenice Piana, no tocante à inserção de pessoas com TEA no mundo do trabalho, ressaltamos que, através do pertencimento à categoria de PCD, é também garantida participação na Lei 8.213/91 (Lei de Cotas), que visa a reserva do percentual de 2 a 5% das vagas ofertadas por empresas a partir de 100 funcionários, para PCD.

Porém, alguns estudos têm apontado que o preconceito e a falta de informação imperam e dificultam a inserção dessas pessoas no mundo do trabalho, como expõe Aydos (2014, 2016 e 2019), Leopoldino (2015 e 2017), Ribeiro (2020) e Silva (2013). Para os autores, mesmo com os entraves que surgem durante o percurso de inclusão, precisamos pensar em políticas públicas que proponham projetos a fim de minimizar tais barreiras, além

de mecanismos que proporcionem autonomia aos jovens e adultos com TEA para lidar com os desafios cotidianos e nas atividades laborais.

Corroboramos com a afirmação desses autores, o que torna essa pesquisa instrumento de mobilização para reflexão quanto a essas barreiras e a necessidade de discussões e intervenções baseadas em ferramentas que lhes proporcionem autonomia e favoreça a sua atuação como sujeitos ativos na sociedade.

No entanto, o primeiro passo para dirimir essa situação pode estar diretamente relacionada à educação profissional, que, através de suas contribuições para formação humana integral do indivíduo, poderá além de promover autonomia, propiciar empoderamento no que tange a luta pelos seus direitos.

Destarte, essa pesquisa motivou-se pela minha experiência pessoal que teve início em 2017. Ao integrar o quadro de profissionais da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde – BA (o lócus da pesquisa), como coordenadora pedagógica, onde me deparei com um desafio inédito: incluir um aluno com TEA na sala de aula regular.

Desenvolver para esse discente o Plano Educacional Individualizado (PEI)<sup>1</sup>, não era nada fácil. Tudo que aprendi na graduação de pedagogia, em uma única disciplina sobre Educação Especial, não foi suficiente para compreender as peculiaridades do meu aluno com TEA. Embora houvesse muito esforço por parte da professora regente, as limitações eram grandes, principalmente no que diz respeito à nossa formação acadêmica para conduzir as peculiaridades em sala. A ausência de um profissional qualificado para acompanhamento do educando na escola, trouxe-me grande inquietação; apesar das inúmeras tentativas, era perceptível o quanto aquela inclusão estava distante da realidade.

Segundo Pimentel (2012), a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo, podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

---

<sup>1</sup>O Plano Educacional Individualizado (PEI) tem por definição a busca por estratégias que estabelecem um planejamento escolar individualizado, com o objetivo de atender as necessidades específicas do aluno, cuja avaliação e revisão são realizadas periodicamente.

Assim sendo, desenvolver metodologias de ensino para pessoa com TEA vai muito além de criar ferramentas pedagógicas, é necessário buscar por opções que despertem no aluno com TEA o interesse em interagir com os meios de ensino-aprendizagem. E essa realidade se apresenta desde a educação infantil à educação profissional.

Uma das metodologias mais apontadas quando o assunto é educação profissional de pessoas com deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento é o Emprego Apoiado (EA). De acordo com Barboza (2019), o termo Emprego Apoiado (EA) deriva do inglês *Supported Employment*, cuja tradução nos revela que o verbo ‘supported’ significa “apoiar, dar respaldo a”, enquanto, de acordo com o autor, ao traduzir a palavra ‘employment’, teremos como tradução “emprego, trabalho”. Desse modo, chegamos ao termo “Emprego Apoiado”.

Embora não seja tarefa fácil atender às particularidades de cada pessoa que está dentro do espectro. De acordo com Borja (2011) e Jordan (2010), a metodologia do EA é promissora na busca por uma educação profissional inclusiva<sup>2</sup>, no qual as pessoas com deficiência que não tiveram acesso a emprego convencional, receberão apoios necessários dentro e fora do trabalho, ao longo de sua vida profissional, tentando garantir as condições de emprego semelhantes às pessoas “sem deficiência”, com equiparação salarial e oportunidades.

Da mesma forma, Urries (2010) ratifica a eficácia da metodologia EA no processo de formação e inclusão profissional, possibilitando a participação ativa da PCD na sociedade, sem que seu nível necessário de acompanhamento, fosse respaldo para exclusão.

Pensando nisso, buscamos na literatura brasileira, ferramentas e mecanismos que fossem associados à metodologia EA e o ensino de pessoas com TEA de maneira eficaz. Assim, para Almeida et. al (2019), o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TICS) tem apresentado êxito nas intervenções das pessoas com TEA, proporcionando ganhos consideráveis na motivação, atenção, aprendizagem e redução de problemas comportamentais.

Portanto, a associação da metodologia EA com o uso das tecnologias mostrou-se atraente a este estudo, uma vez que, no Brasil, de acordo com dados do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, cerca de 82,7% das

---

<sup>2</sup> Considera-se inclusão, portanto, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa da sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade. (PASSERINO; MONTARDO, 2007, p. 5).

residências brasileiras possuíam internet, sendo que 98,6%, das pessoas a partir de 10 anos de idade, acessavam diretamente de aparelhos celulares. Outro fator que vem reforçar essa associação, é o crescente número de crianças com acesso à aparelhos celulares, isso de maneira indiscriminada (crianças neurotípicas ou atípicas).

De acordo com a pesquisa realizada pela revista TIC Kids Online Brasil de 2019, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), entre as principais atividades realizadas por essas crianças nos aparelhos celulares, está manter a comunicação com pais e responsáveis, realizar atividades escolares, assistir filmes e vídeos, acompanhar *influenciars* e utilizar jogos digitais (*games*). A utilização dos jogos digitais chamou atenção uma vez que a revista revela que a exposição às propagandas referentes a jogos digitais teve um aumento de cerca de 14%, estimulando o seu consumo.

Vianna et al. (2013), aponta que a gamificação surge com o objetivo de resolver problemas práticos e promover engajamento entre um público específico, utilizando assim, mecanismos de jogo. Os autores pontuam que a gamificação pode ser utilizada em diversos contextos, inclusive na educação e em empresas. Sinalizam também, que a gamificação surge como uma nova alternativa para o ensino, substituindo as metodologias mais tradicionais que tendem a trazer consigo, um caráter mais tedioso e com poucos estímulos:

Com frequência cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por empresas e entidades de diversos segmentos como alternativas às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas. (VIANNA et al, 2013, p. 13).

Partindo dessa perspectiva, relacionar o EA com a gamificação parece promissor na educação profissional de jovens e adultos com TEA. Do mesmo modo, Minho e Diniz (2014), Diniz, Monteiro e Carneiro (2016) e Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), reforçam que a gamificação tem se mostrado um mecanismo promissor no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação é a utilização da mecânica de *games* em cenários que não são especificamente de *games*, proporcionando aprendizagem através das situações de desafio, prazer e entretenimento.

A gamificação contribui no ensino-aprendizagem ao despertar no estudante a vontade de realizar tarefas de maneira espontânea, aumentando as chances de engajar-se em tarefas que com metodologias tradicionais, não pareçam tão atrativas, proporcionando maior autonomia ao educando. (PESSI, 2018).

Do ponto de vista do TEA, atrair a atenção dos estudantes é ainda mais complexo, visto que alguns possuem interesses restritos, além de apresentar dificuldade em manter a interação com outros colegas ou professores. É comum, que pais e profissionais, recorram a recursos tecnológicos para manter a interação e/ou buscar controlar momentos de desregulação sensorial.

Além disso, a crescente inserção de artefatos tecnológicos nas escolas tem colaborado para sua utilização como Tecnologias Assistivas (TA). A Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, p.11). Porém, como destaca Passerino e Montardo (2007), proporcionar a disposição de tecnologias digitais por si só, não caracteriza a TA, se faz necessário que a implantação e renovação de processos e ferramentas inclusivas a partir da promoção de autonomia dos usuários.

Não obstante, apesar de compreender que esse tema é bastante amplo, esta pesquisa fez um recorte na utilização de recursos tecnológicos amparados pela gamificação na educação profissional das pessoas com TEA, direcionando para o processo de ensino, que por sua vez, englobam as metodologias que promovem a aprendizagem. Não pretendemos aqui, esgotar todas as discussões acerca do ensino de pessoas com TEA e sua educação profissional, mas, contribuir com as discussões ainda insuficientes sobre a temática e o fortalecimento da educação profissional inclusiva que vem sendo abordada no lócus da pesquisa.

Portanto, esse estudo teve o objetivo de analisar possibilidades da gamificação na educação profissional de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista, inspirada na metodologia do Emprego Apoiado, na APAE de São Francisco do Conde – BA. Salientando que, para além das metodologias escolhidas, as contribuições das Bases Conceituais da EPT foram de suma importância, como a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

Quanto aos objetivos específicos, optou-se por analisar os documentos e legislações que norteiam a historicidade e os direitos da pessoa com TEA. Foram realizadas também análise dos documentos que direcionam a educação profissional inclusiva no município e, de maneira específica, as diretrizes que norteiam a educação profissional na APAE de São Francisco do Conde - BA. Além disso, buscou-se conhecer os entraves e possibilidades encontrados no processo educativo profissional dos jovens e adultos com TEA no lócus da pesquisa. Consequentemente, foi produzido um jogo digital inspirado na metodologia EA, de

modo a contribuir com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA, na APAE de São Francisco do Conde – BA.

No que diz respeito à coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores que atuam diretamente com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA no lócus da pesquisa. A partir dessa entrevista foi possível conhecer como eram desenvolvidas as ações dos docentes na educação profissional, além de identificar os entraves desse processo formativo.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo, com inspiração na modalidade estudo de caso, apresentando a seguinte pergunta norteadora: como a associação da gamificação e o emprego apoiado poderão contribuir com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA na APAE de São Francisco do Conde – BA?

Este estudo está dividido em quatro capítulos, onde o primeiro está direcionado à introdução da pesquisa. No segundo capítulo está situado o referencial teórico, espaço destinado para o estado da arte e discussões de alguns autores sobre a temática. Já no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada para elaboração dessa pesquisa.

O tratamento dos dados coletados se deu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou, através do processo de unitarização, identificamos **170** unidades de significado. Além disso, foi possível identificar **cinco** categorias intermediárias a priori, através da análise dos documentos que direcionam a educação profissional inclusiva no município e das diretrizes que norteiam a educação profissional no lócus da pesquisa, bem como **três** categorias intermediárias que imergiram da entrevista semiestruturada realizada com quatro docentes. O confronto entre as categorias a priori e emergentes, deram origem às **duas** categorias finais, que por sua vez, nortearam a elaboração do quarto capítulo onde discorreremos sobre o produto educacional EPTea e as considerações finais.

A validação do produto educacional teve início através da escuta dos profissionais participantes da pesquisa e se desdobrará através da análise por pares, dos membros da banca examinadora de defesa desta pesquisa. Pois, devido ao momento pandêmico ocorrido pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID 19), as atividades presenciais no lócus da pesquisa não retornaram de forma integral, o que acabou inviabilizando a aplicabilidade e validação do produto educacional com os educandos e docentes.

Considera-se que esta pesquisa traz consigo muita importância por se juntar aos poucos estudos que abordam educação profissional inclusiva das pessoas com TEA e a relação da gamificação com emprego apoiado. Os dados obtidos através desse estudo trazem consigo discussões que podem contribuir com a avaliação das ações desenvolvidas no lócus da pesquisa, além de alcançar, de maneira mais ampla, outras instituições que proporcionem a educação profissional inclusiva em suas atividades, promovendo reflexão e condução à formação humana integral.

# CAPÍTULO I

## *Autismo, trabalho e educação profissional*

---

*A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade[...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.  
(Karl Marx)*

Esta seção apresenta algumas discussões teóricas que trarão embasamento para esse estudo. No tópico 1.1, traremos uma breve contextualização histórica desde o início dos estudos realizados sobre o autismo, até a sua chegada ao conceito de espectro e as legislações vigentes que garantem seus direitos.

No item 1.2 trazemos um resgate da categoria trabalho enquanto constituinte do ser humano e a forma como esse trabalho foi sendo desconstruído historicamente e conseqüentemente, se tornando um espaço excludente para pessoas com deficiência, partindo de um referencial materialista histórico-dialético (MHD)<sup>3</sup>.

Quanto ao item 1.3, apresentamos a educação profissional como instrumento de formação humana integral, onde o trabalho ocupa o lugar de princípio educativo. Partindo dessa discussão, problematizamos a importância dos debates em torno da educação profissional inclusiva e o papel do Emprego Apoiado como metodologia de ensino para pessoas com deficiência.

### **1.1 Breve contextualização histórica acerca do Transtorno do Espectro Autista**

Teixeira (2018) aponta que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma categoria pertencente aos transtornos do neurodesenvolvimento. Na maioria das vezes, se manifesta

---

<sup>3</sup> Karl Marx nasceu no ano de 1818 e faleceu em 1883. Era um filósofo alemão, crítico da desigualdade social derivada do sistema capitalista. Foi um dos criadores do Materialismo Histórico-Dialético, que visa a análise social e científica a partir da história da sociedade. Os estudos de Marx objetivavam a compreensão de três pontos: o materialismo (economia e trabalho), o histórico (modos de produção histórica) e o dialético (dinamismo da sociedade e lutas de classes).

ainda na primeira infância (antes de seu ingresso na escola), sendo caracterizado tanto pelo excesso quanto pelo déficit de desenvolvimento para atingir alguns marcadores esperados. Segundo Schmidt (2013), as características observadas para o diagnóstico de pessoas com TEA, variam desde comunicação verbal comprometida, dificuldade ou falta da interação social, até os interesses restritos e/ou comportamentos repetitivos.

Apesar de muitas pesquisas desenvolvidas apontarem alguns questionamentos quanto à associação do transtorno com marcadores biológicos, o parecer diagnóstico é feito através de avaliações clínicas, o que acaba tornando seu entendimento mais complexo (SCHMIDT, 2013).

Nesse sentido, o termo *espectro* foi adotado considerando que cada pessoa diagnosticada com TEA apresenta características singulares, variando em níveis de gravidades e comprometimentos, o que pode afetar sua relação entre o desenvolvimento e a idade cronológica.

Muitos especialistas, ao realizarem seus estudos, classificavam o TEA como transtorno do desenvolvimento. Alguns chegaram a fazer comparações e associações equivocadas entre o autismo e a esquizofrenia, é o caso de Bleuler em 1908. Já em 1943, o médico psiquiatra infantil Léo Kanner, publicou um estudo realizado com onze crianças que apontavam três características semelhantes entre si: falta de interesse nas relações interpessoais, desenvolvimento da linguagem verbal limitada (comprometida ou marcada pela ecolalia) e movimentos estereotipados (repetição de movimentos corporais sem finalidades aparentes), o que denominou de “autismo infantil precoce”, diferenciando de outros transtornos como a esquizofrenia e psicose infantil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 12).

No ano seguinte, o pediatra austríaco chamado Hans Asperger, realizou a análise de quatro crianças com características semelhantes às apresentadas por Kanner, no entanto, as características não envolviam um comprometimento severo do desenvolvimento, muito menos da linguagem, surgindo daí a identificação da chamada Síndrome de Asperger. Levando em consideração a diversidade de estudos e teorias com diferentes informações, no início dos anos 80, os manuais de classificação da saúde ganharam força, desse modo, a *American Psychiatric Association (APA)* incluiu pela primeira vez o termo autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) III, tal ação se deu devido aos estudos elaborados pelo psiquiatra britânico Michael Rutter, que sinalizou a necessidade de classificação do autismo como um distúrbio do desenvolvimento cognitivo.

Na versão posterior do documento, o DSM-IV (APA,1995), havia uma subdivisão das categorias do TEA, onde era possível identificar as peculiaridades através de Autismo (clássico), Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett, Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, desse modo, o autismo foi incorporado à categoria de Distúrbio Global do Desenvolvimento.

Posteriormente, a psiquiatra Lorna Wing usou pela primeira vez o termo espectro, que deriva do latim *spectrum*: “aparição, visão, fantasma”, fazendo referência à forma genérica de um conjunto de elementos do mesmo tipo considerado como um todo, reforçando assim, a sua tese de que a Síndrome de Asperger fazia parte do mesmo fenômeno já investigado por Leo Kanner em 1943, o autismo. Porém, segundo a autora, o que diferenciava os estudos de Kanner e Asperger, era o fato das características apresentarem-se de forma mais leve. (MAS, 2018).

Dentre tantos estudos e descobertas, atualmente, o documento utilizado como parâmetro para diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é o DSM-V(RT)<sup>4</sup>, versão mais atualizada do documento. No entanto, podemos observar que décadas após as primeiras contribuições dos estudos de Kanner, existem algumas semelhanças a serem levadas em consideração no diagnóstico:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014, p. 31).

Nessa nova versão do documento, DSM-V (RT), a Síndrome de Asperger que era caracterizada por limitações leves de convivência social e pouco comprometimento na linguagem, foi incorporada ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, que por sua vez, aparece dividido em três níveis de gravidade:

**1) “Exigindo apoio”** - Apresenta dificuldade e/ou falta de interesse para iniciar interações sociais, inflexibilidade de comportamento, dificuldade de trocar de atividade e problema de organização e planejamento.

---

<sup>4</sup> O DSM-V (RT) é a nova atualização do DSM-V, que altera mais especificamente, o critério de diagnóstico “a”, onde lia: “conforme manifestado pelo seguinte” foi revisada para ler “conforme manifestado por todos os itens a seguir” para melhorar a intenção e a clareza do texto. Exigindo “todos os seguintes” e não “qualquer um dos seguintes”, como poderia ser inferido erroneamente de a redação anterior do critério.

**2) “Exigindo apoio substancial”** – Déficits graves nas habilidades social verbal e não verbal, mesmo com apoio, dificuldade de lidar com a mudança e com comportamentos restritos/repetitivos, além de sofrimento e/dificuldade em mudar o foco ou ações.

**3) “Exigindo apoio muito substancial”** – Déficits graves nas habilidades social verbal e não verbal, grande limitação em dar início a interações sociais, extrema dificuldade em lidar com mudança, comportamentos repetitivos interferindo de forma mais acentuada em todas as esferas e grande sofrimento em mudar de ações e foco. (DSM-V, 2014, p.52).

Embora, de acordo com o DSM-V, fique perceptível a necessidade de apoio nos níveis mais graves, não inviabiliza o direito de todos à educação, saúde e qualidade de vida. Desse modo, para garantir os direitos das pessoas diagnosticadas com TEA, foi sancionada no Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Apenas para fins de garantia dos direitos legais vigentes, o parágrafo 2º, da Lei Berenice Piana, sinaliza que a pessoa diagnosticada com TEA é considerada pessoa com deficiência (PCD).

Logo, a pessoa com TEA, deverá ser inserida nos programas e políticas públicas que também são direcionadas à PCD. Desse modo, destacamos a inclusão na Lei 8.213/91 (Lei de Cotas), que visa a reserva do percentual de 2 a 5% das vagas ofertadas por empresas a partir de 100 funcionários, para pessoa com deficiência. Contudo, existe um senso comum da inviabilidade de inserção das pessoas com TEA no mundo do trabalho devido a discursos preconceituosos e seletividade das empresas por “deficiências que se adequem” à necessidade da empresa, tornando a Lei de Cotas, por vezes, “um verdadeiro faz de contas”. Além disso, há um processo desigual e pouco inclusivo para as pessoas com TEA, como discutiremos logo mais, no item 2.3 do Capítulo II deste estudo.

Porém, não custa reiterar o que destaca a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Nesse sentido, a LBI tem como finalidade “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Essa menção à inclusão social e cidadania que destaca a LBI é um grande avanço para a PCD. Embora, não esqueçamos que esse direito já vinha sendo sinalizado pela Constituição Federal de 1988, através do Art. 3º que destaca: “a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade” e “a igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2016, p. 397).

Pensando nos direitos adquiridos até aqui pela pessoa com TEA e na luta pelo seu cumprimento, nos deparamos com um campo vasto de discussões e reivindicações quanto aos direitos da pessoa com TEA. Por isso, faremos um recorte quanto o direito à inclusão na categoria que, do ponto de vista ontológico, constituem o homem: o direito ao trabalho. Trazemos à tona como o direito ao trabalho é iniciado ainda na educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento social dos jovens e adultos com TEA, considerando o trabalho como princípio educativo e de formação humana integral.

Embora o termo adotado por alguns documentos oficiais quanto à inclusão profissional seja “mercado de trabalho” e “ensino profissionalizante”, partiremos das premissas de “mundo do trabalho” e “trabalho como princípio educativo”. Considerando que o primeiro termo proporciona a ideia de que o trabalho abrange não apenas uma inserção no sistema capitalista com uma mão-de-obra qualificada e a promoção de um emprego, mas no seu sentido amplo de ação transformadora para atender as necessidades humanas. Já o segundo termo, corrobora a ideia que afirma Saviani (2017), de que trabalho e educação são constituições indissociáveis do homem que ao mesmo tempo que forma e cria, aprende a trabalhar no ato do trabalho e se educa por meio dele.

Essa concepção de trabalho como princípio educativo parte da relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (CIAVATTA, 2009). Desse modo, pensar na inclusão de jovens e adultos com TEA no mundo do trabalho, deveria conduzir as nossas expectativas à uma inclusão que contribuirá para o seu desenvolvimento social, físico e intelectual, garantindo-lhes não apenas o direito de estar inserido no “mercado de trabalho”, mas o de conviver com o cotidiano laboral a fim de promover um conhecimento sobre si, o outro e o mundo que os cercam. Cercear esse direito é, no mínimo desumano, e promovê-lo de maneira incompleta seria fragmentar ainda mais uma realidade que vem sendo fragmentada ao longo de toda história da humanidade, como apresentaremos a seguir.

## **1.2 A fragmentação do trabalho e suas consequências: onde está situada a pessoa com deficiência?**

Do ponto de vista social e filosófico, o trabalho e a educação são categorias indissociáveis dos seres humanos. Della Fonte (2018) destaca que diferente dos animais que nascem com aparatos genéticos e biológicos, o homem torna-se homem à medida que produz a sua própria vida através do trabalho. A sua relação com a natureza é dialética, ele transforma a natureza e ao mesmo tempo, se transforma. Portanto, esse processo de formação do homem é também, um processo educativo.

Assim, o homem produz aquilo que é necessário e também o que está fora de suas necessidades, surgindo dessa relação de troca entre o homem, a natureza e outro homem, aquilo que chamamos de relações sociais e culturais. Como expressa Della Fonte (2018), “a estrutura do viver humano diz respeito, assim, ao que produzimos para atender às nossas necessidades e ao arranjo relacional dessa produção (relações sociais, relações com a natureza e os instrumentos de trabalho)”. Desse modo, ao final do processo de trabalho, o homem obtém como resultado aquilo que pensou em sua mente, aquilo que foi idealizado e objetivado pela sua ação sobre a natureza.

Concordando com essa argumentação de Della Fonte, as análises marxianas de Manacorda, afirmam que os homens são distinguidos dos animais pela “consciência, pela religião, por tudo o que se queira, mas, na realidade, eles começaram a distinguir-se dos animais quando começaram a produzir os seus meios de subsistência”. (MANACORDA, 2017, p. 59).

Porém, ao decorrer da história, o trabalho foi passando por transformações, aquele trabalho que outrora atendia às necessidades do homem e a produção do seu meio de subsistência, passou a ser expropriado a partir do momento que o homem “descobriu” que poderia viver do trabalho do outro homem. Dessa forma, a relação com o trabalho ganhou um caráter negativo, desonroso e pejorativo:

A compreensão do trabalho como sofrimento e punição esteve, de um modo bastante peculiar, presente na maior parte das filosofias antiga e medieval. O ócio era tido como bom em si mesmo, pois, afinal, era prerrogativa de uma classe que, detentora de escravos ou servos, de fato, não precisava estar vinculada diretamente à produção. Por isso, o viés nobre e honroso do termo grego *otium* em oposição ao qual se encontra o *necotium*, entendido como ocupação, trabalho e labuta (DELLA FONTE, 2018, p. 08).

Portanto, de acordo com a citação da autora, aquele caráter ontológico do trabalho, abriu espaço para o trabalho construído historicamente, como processo de exploração do homem, que em decorrência do sistema feudal e a apropriação privada das terras, gerou o processo de escravização do outro homem, cujo os proprietários das terras passaram a viver do trabalho desenvolvido por aqueles que eram escravizados.

Logo após, com advento da maquinaria, o homem buscou outros meios de acumulações de riquezas e exploração do trabalho alheio, porém, essas riquezas não pertencem à classe que produz, mas à classe que detém os meios de produção, ou seja, a classe proprietária.

Segundo Manacorda (2017) “o trabalho é em Marx, termo historicamente determinado, é a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção, é a essência subjetiva da propriedade privada, é prejudicial e nociva”. O trabalho foi “se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2002, p. 34).

A relação do homem com o trabalho, através da propriedade privada, se apresenta como uma atividade estranha a si mesma, produz unilateralidade, faz do homem refém de uma única atividade e de um trabalho alienado.

Assim, Antunes e Pinto (2017) sinalizam dois fenômenos como conceito de alienação: o estranhamento e a exteriorização. Segundo os autores, quatro momentos constituem o processo de alienação, dentre eles:

O trabalhador que não se reconhece no produto de seu trabalho e dele não se apropria [...] esse ser social que trabalha não se reconhece enquanto individualidade nesse processo produtivo central da sua vida [...] por não se reconhecer como indivíduo, o trabalhador não se reconhece como parte constitutiva do gênero humano. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 13).

Ao não se reconhecer como ser individual que atua no processo de desenvolvimento do produto de seu trabalho, o homem se torna unilateral à medida que suas atividades são desenvolvidas de forma mecânica, sem reflexão teórica sobre sua prática. Logo, o caráter unilateral é fruto da divisão do trabalho histórico, que proporcionou a separação entre àqueles que desenvolvem o trabalho intelectual (os donos da propriedade privada) e aqueles que desenvolvem o trabalho manual (a classe trabalhadora explorada e perdida de si mesmo).

Portanto, a fragmentação do trabalho pode ser constatada a princípio, através da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. De um lado, os que pensam. Do outro lado, aqueles que apenas executam sem que se fosse dada a oportunidade do conhecimento.

A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital, da sua relação-domínio sobre a natureza [...] a formação da grande indústria subsumiu as ciências naturais ao capital, e tirou à divisão do trabalho a última aparência do seu caráter natural. (MANACORDA, 2017, p. 60).

Ou seja, a grande indústria foi responsável não apenas pela divisão e apropriação do trabalho, mas também, responsável por retirar do trabalho o seu sentido ontológico, enquanto característica pertencente a si mesmo, visto que as ações do homem sobre a natureza, passou a ser as ações da maquinaria sobre o homem e a natureza.

Conseqüentemente, essa divisão do trabalho, produziu a divisão da educação:

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviços. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2016, p. 155).

Desse modo, o homem obteve através da fragmentação do trabalho, a fragmentação da educação e sua própria fragmentação. Visto que, o trabalho como aponta Hegel (2011, apud DELLA FONTE, 2018, p.12):

O trabalho forma, modela e estrutura; ele é Bildung, ou seja, agir formativo. Ele forma o objeto e o próprio sujeito do trabalho, ao permitir que este se projete no objeto exteriorizado; o sujeito se forma quando inscreve o seu existir na sua obra e dele se apropria.

Logo, na perspectiva marxiana e materialista apresentada por esses autores, podemos afirmar que “compreender o que é o ser humano implica indagar como ele se faz, como vive, o que produz, como produz e, portanto, que tipo de formação propicia o trabalho em um dado momento”. (DELLA FONTE, 2018, p. 12).

Do ponto de vista da nossa realidade atual, falar em formação do homem aponta também, para a relação da escola e da educação. Porém, a escola que deveria ser o espaço destinado para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento global do educando, sempre esteve muito distante deste propósito.

Esse local destinado à educação enquanto instituição (escola), era privilégio da classe proprietária, nela não tinha espaço para os filhos da classe trabalhadora, que construía o seu processo de aprendizagem junto aos adultos com o artesanato, porém, a propriedade privada (e com ela a maquinaria) “desferiu um golpe mortal a essa lógica, pois, ao transferir para a máquina a ação de agir sobre o objeto, depende-se do tempo de aprendizagem para a conquista da excelência em uma tarefa específica” (DELLA FONTE, 2018, p. 13).

A escola [...] enquanto estrutura específica da formação de um determinado tipo de “homem dividido”, nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. [...] Apenas a pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade. (MANACORDA, 2017, p. 121).

Para Saviani (2017), com a necessidade de aquisição do sistema alfabético para lidar com as máquinas industriais, a aprendizagem do homem foi conduzida para a escola, proporcionando a exigência de participação nesse processo a toda a sociedade civil. Iniciou assim, no entanto, ainda predominava a fragmentação da educação do homem, que é também o processo de fragmentação do próprio homem.

Concernente a essa afirmação, Kuenzer (2016) retrata mais uma vez a divisão da educação e trabalho ao longo dos anos. A autora afirma que as cadeias produtivas aprofundam a distribuição desigual do conhecimento, visto que:

Para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, se reserva o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento. (KUENZER, 2016, p.5).

Ora, se por um lado os indivíduos considerados “sem deficiência” sofrem com a dualidade da inserção na escola e a fragmentação no trabalho, as pessoas com deficiência também sofrem com a segregação estabelecida entre aqueles que eram produtivos para a sociedade (conhecidos como “normais”) e aqueles que não produziam valores ao regime de acumulação vigente (discriminadamente as pessoas com deficiência).

Conforme aponta Romero e Souza (2008), na Antiguidade, havia um crescimento das atividades agrícolas e rurais, fazendo da classe trabalhadora um instrumento para as atividades

braçais. Desse modo, as pessoas com deficiência física, eram descartadas desde o nascimento, sendo inseridas nas atividades laborais aqueles com deficiência intelectual que não compromettesse o aproveitamento de seu trabalho manual.

Nos séculos XIX e XX, fixo em seu posto de trabalho, o homem passou a ser quase um componente da máquina. Os movimentos deveriam ser feitos mecanicamente sem, segundo Ford, interferência da sua mente, guardando, dessa forma, perfeita harmonia com o conjunto da linha de montagem. (MATOS, 2017, p. 28).

Isso explicaria a exclusão massiva das pessoas com deficiência física do mundo do trabalho. Do mesmo modo, Matos (2017) sinaliza que os primeiros registros das pessoas com deficiência apontam para a Antiguidade Clássica, onde naquela época, eram consideradas subumanos, sendo abandonados e/ou eliminados assim que nasciam. A autora também destaca: “a cultura da época, cujo ideal de vida era corpo sã e mente sã, não admitia em seu meio imperfeição. (MATOS, 2017, p. 30).

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência (PcD) foram vistas como objeto de caridade e filantropia. Por ignorância, preconceito e medo, as sociedades evitavam o contato e bloqueavam o seu trabalho. Apesar de avanços nas últimas décadas, ainda hoje, a persistência de desinformação e inadequação das condições de arquitetura, transporte e comunicação contribuem para que pessoas talentosas e produtivas estejam afastadas do mercado de trabalho. (BAHIA; SCHOMMER, 2010, p. 439).

Contudo, durante a era do Renascimento, o ócio que era muito valorizado pela classe proprietária (pois vivia do trabalho alheio) abriu espaço para que o trabalho ganhasse uma imagem mais positiva, uma vez que houve a valorização das artes mecânicas como (alfaiataria, tecelagem, agricultura, alvenaria, metalurgia, etc.). O papel da Igreja mostrou-se determinante para essa inversão, onde houve a condenação da preguiça e o impulsionamento para a dedicação ao trabalho e a busca da riqueza como dever moral. (DELLA FONTE, 2018).

No tocante à participação da igreja na construção histórica, destacamos que na Idade Média, o cristianismo contribuiu para mudança de visão em relação à pessoa com deficiência. Assim, a pessoa com deficiência passou a ter uma alma aos olhos da Igreja, o que abriu espaço para as propostas de filantropia, mas não como caridade genuína, e sim, como utilização da pessoa com deficiência (através da filantropia) como instrumento de expiação de seus pecados. Todavia, enquanto algumas pessoas eram vistas como “iluminadas ou protegidas por Deus”, outras eram “demonizadas”, esse era o caso das pessoas pertencentes aos transtornos do neurodesenvolvimento.

Além disso, a filantropia e a caridade foram discutidas por Ford (1922), ao que ele denomina em sua obra como “o aproveitamento dos inválidos”. O autor discorre que durante o seu levantamento quanto a atuação das pessoas com deficiência na fábrica, ninguém havia sido recusado. Porém, o autor defende que as pessoas “fisicamente incapazes”, deveriam ser considerados peso morto e, encaminhados à caridade. Ford ainda destaca que algumas deficiências podem ser aproveitadas de acordo com a necessidade da fábrica como “cegos” e “mutilados”. Argumenta que apesar de não preferir a participação dos deficientes na fábrica, desde que executem as atividades com “homens normais”, poderiam receber o mesmo salário.

Seria inteiramente contrário aos fins a que nos propusemos, dar colocação a um aleijado porque é aleijado, pagando-lhe um salário reduzido e contentando-nos com um tipo baixo de produção. Seria um meio de o socorrer momentaneamente, mas não seria a melhor maneira. A melhor maneira é elevá-lo a um grau de produtividade igual ao dos sãos. A caridade do mundo sob forma de esmola, em pouquíssimos casos, creio eu, encontra justificativa. E certo que não combinam bem negócio e caridade. (FORD, 1992, p. 82-83).

A fim de realizar um levantamento quanto a participação das pessoas com deficiência na fábrica e estabelecer se havia comprometimento nas atividades desenvolvidas por elas, Ford estabeleceu as seguintes classificações:

[...] Das **7.882** operações realizadas na fábrica, **949** são classificadas como trabalho pesado, exigiam homens robustos e de perfeita saúde; **3.338** exigiam desenvolvimento físico comum e força média. Entre as **3.595** espécies restantes, nenhuma exigia forma física superior à do homem mais fraco e débil, ou à das mulheres e meninos. (FORD, 1992, p. 83)

Além disso, o autor classifica as atividades de acordo com a deficiência de cada indivíduo, resumindo assim: “[...] comprovou-se que **670** podiam ser feitos por homens privados das duas pernas; **2.637** por homens de uma só perna; em **2** precediam-se os dois braços; em **715** casos, de um braço, e em **10** casos a operação podia ser feita por cegos”. (ibid., p. 83).

Do mesmo modo, o IBGE divulgou através dos dados levantados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), a crescente desigualdade da taxa de participação<sup>5</sup> da PCD no mundo do trabalho, em comparação às pessoas sem deficiência. Os dados revelam que apenas 28% da população com deficiência tem participação na força de trabalho brasileira.

---

<sup>5</sup> A taxa de participação é calculada a partir da divisão da força de trabalho (pessoas ocupadas e pessoas desocupadas) pelo total da população em idade de trabalhar (14 anos ou mais) e mostra o engajamento dessa população no mercado de trabalho. (IBGE, 2022, p. 3).

Para a Constituição de 1988, no Decreto Legislativo nº 186 de 2008, a maioria das pessoas com deficiência vivem em situação de pobreza, cenário nada diferente das condições sociais de décadas atrás. A diferença da realidade atual, são os debates e modificações que vem ocorrendo nos decretos e leis a fim de garantir o direito dessas pessoas, dentre elas, destacamos a Declaração de Salamanca<sup>6</sup>, que teve como objetivo o enquadramento das ações de Necessidades Educativas Especiais a nível internacional.

Se conforme destacado anteriormente, as pessoas com deficiência física eram mais segregadas que as pessoas com deficiência intelectual, devido à necessidade aos trabalhos braçais que exigiam o regime de acumulação vigente daquela época (trabalhos agrícolas, manufatura e maquinaria), o cenário atual tem se mostrado divergente.

No mesmo estudo realizado pelo IBGE, a taxa de participação no mundo do trabalho, das pessoas com deficiência visual foi de 37%, em detrimento a 5,3% das pessoas com deficiência mental [SIC]. Outro dado importante está no percentual de 40,4% de formalização de emprego entre as pessoas com deficiência auditiva. Em contrapartida, as pessoas com deficiência mental só aparecem em primeiro lugar no *ranking da* taxa de desocupação: cerca de 12,4%. Enquanto isso, a seletividade por deficiência tem se mostrado ainda mais aparente. Isso porque, a pessoa com deficiência dos membros superiores ainda apresenta vantagens na inclusão no mundo do trabalho, uma vez que apenas 8,9% ocupam o *status* de desocupação.

Tabela 1 - Indicadores estruturais do mercado de trabalho das pessoas de 14 anos ou mais de idade, segundo os tipos de deficiência.

<b>Tipos de deficiências</b>	<b>Taxa de participação (%)</b>	<b>Taxa de formalização (%)</b>	<b>Taxa de desocupação (%)</b>
<b>Com alguma deficiência</b>	28,3	34,3	10,3
Visual	37,0	32,1	11,9
Auditiva	28,0	40,4	9,4
Física (membros superiores)	17,9	34,9	8,9

<sup>6</sup> O evento aconteceu na cidade de Salamanca na Espanha, em 7 de junho de 1994. O documento ratifica o direito que todas as crianças têm à educação, incluindo aquelas com deficiência. Além disso, um de seus princípios é a garantia de uma educação inclusiva, em espaços comuns a todos.

Física (membros inferiores)	16,9	30,8	9,3
Mental	5,3	37,3	12,4
Mais de uma deficiência	12,9	27,3	10,9
<b>Sem deficiência</b>	<b>66,3</b>	<b>50,9</b>	<b>9,0</b>

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde, 2019.

Há, portanto, uma transposição na seletividade de deficiência por parte do mercado. As pessoas pertencentes à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento<sup>7</sup> têm apresentado menor índice de inserção no mundo do trabalho, enquanto as pessoas com deficiência física são mais requisitadas pelas empresas, ocupando as maiores taxas de participação na força de trabalho inclusivo do Brasil.

O neurodesenvolvimento diz respeito ao domínio das habilidades motoras, psicossociais e cognitivas. É um tipo de desenvolvimento que tem início ainda no processo embrionário e, carrega consigo as contribuições biológicas, genéticas, ambientais e socioculturais. O cérebro é o maior responsável pelo desenvolvimento neural, através dele é possível obter estímulos sensoriais que abrangem todo organismo humano.

Diante dessa informação, os Transtornos do Neurodesenvolvimento são caracterizados pelo déficit ou desordem neurológica que pode afetar a vida do indivíduo como um todo ou por sua vez, não impactar em nenhuma de suas ações e habilidades, tudo vai depender do nível de comprometimento no desenvolvimento. É comum que as pessoas leigas, julguem de forma preconceituosa as pessoas pertencentes ao Transtorno do Neurodesenvolvimento, na maioria das vezes, reduzindo de forma discriminada ao termo “doente mental”, ou “pessoa com problema de cabeça”.

De acordo com Diniz (2007), o termo deficiência pode carregar consigo muitas definições. Do ponto de vista biomédico, o termo conceitua àqueles cujo corpo apresenta

---

<sup>7</sup>Na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento estão inclusos: os Transtornos do Neurodesenvolvimento são divididos em seis categoriais: Deficiências Intelectuais, Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores (APA, 2014).

lesão, mas que também trazem consigo a denúncia da opressão sofrida pela estrutura social, “assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9-10). Para a autora, ao contrário da concepção que tem nos rodeado, a deficiência não deveria ser vista como uma questão individual, mas uma realidade social.

Entretanto, sinalizamos que no Brasil, as políticas sociais direcionadas a essas pessoas, ainda seguem embasadas pelos princípios biomédicos. Porém, esse modelo preestabelecido que colabora para o direcionamento da deficiência como uma questão individual, vem recebemos muitas críticas a partir da década de setenta, quando se iniciou um movimento dos investigadores da comunidade internacional e das próprias pessoas com deficiência; rejeitando a avaliação de suas necessidades apenas pelos olhares nosológicos<sup>8</sup>, abrindo espaço para outro paradigma definido como: modelo social da deficiência.

Aydos (2019), traz em seus estudos, reflexões importantes acerca da desconstrução social do autismo<sup>9</sup>. A autora apresenta as tensões em torno do diagnóstico da pessoa com TEA, onde de um lado podemos encontrar aqueles que defendem o reconhecimento do TEA como deficiência - em sua maioria neurologistas, psiquiatras e neuropsiquiatras -que são agentes responsáveis pela emissão de laudos e fechamento do CID<sup>10</sup>, e conseqüentemente, a inclusão do autista em políticas públicas (a exemplo da Lei de Cotas). E, por outro lado, autistas que buscam pelo conhecimento do TEA como uma condição “neuro-diversa”.

Nesse cenário de tensões e disputas, o reconhecimento do autismo para todos os fins legais como deficiência, proporcionaria acesso aos benefícios e políticas sociais, mas por outro lado, carrega consigo todos os estigmas de “não capacidade” e “não autonomia” que está impregnado no senso comum. “Tais disputas indicam como rótulos são complicados e o fato de “habilitá-los” (ou não) têm efeitos práticos e simbólicos na vida e na construção de subjetividades das pessoas. (AYDOS, 2019, p. 101).

De acordo com Rosenberg (2002, apud AYDOS, 2019, p.102), no momento em que o diagnóstico é desvelado, “uma cortina” é retirada, e a incerteza é substituída (pra melhor ou

---

<sup>8</sup> A nosologia diz respeito ao ramo da medicina que estuda e classifica as doenças.

<sup>9</sup> O autismo ou Transtorno do Espectro Autista também estão incorporados na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento conforme DSM-V.

<sup>10</sup> A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) tem como objetivo determinar através da classificação e atribuição de códigos, os problemas de saúde de acordo com suas variações.

pior) por uma narrativa na qual o mistério pode ser ordenado no sistema social, fazendo do diagnóstico “uma necessidade emocional e burocrática” que atua na subjetificação das pessoas.

O modelo social da deficiência enfatiza que o “problema” da deficiência está situado na sociedade e não na individualidade da PCD. Uma vez que, as dificuldades e a marginalização das pessoas com deficiência, passou a ser vista não pelas suas “incapacidades” individuais ou pelos seus fatores biológicos, mas como a incapacidade da sociedade de responder adequadamente às características diversas das pessoas. (MATOS, 2017).

Do mesmo modo, a segregação e discriminação da pessoa com TEA não está em suas particularidades, mas na falta de conhecimento e na incapacidade da sociedade em atender as suas necessidades, limitando-se aos paradigmas estereotipados da pessoa com TEA, atribuindo-lhes a imagem de “incapazes” de participar ativamente na sociedade. Ainda que existam fatores que possam contribuir para necessidade de apoio substancial, como é o caso das pessoas com TEA classificadas em nível 3, não podemos acondicionar todas as pessoas com TEA em um único rótulo, subtraindo a oportunidade e direito de estarem inseridos em situações essenciais para a existência humana, como: educação e trabalho.

Não, um trabalho fantasioso, que vise apenas a inclusão pela inclusão, mas um trabalho que permita que a pessoa com TEA desenvolva suas habilidades sociais e tenham uma formação humana integral, que vise prepará-los para os desafios que enfrentarão na vida adulta. Proporcionando-lhes a autonomia e a ampliação dos horizontes, dando-lhes a chance de escolher ser quem querem ser, e no mais, respeitados pelas suas escolhas e valorizados enquanto profissionais qualificados.

Pois, apesar dos avanços e lutas pela equiparação salarial e igualdade de participação de algumas minorias no mundo do trabalho, a pessoa com TEA vem sofrendo não só com a dificuldade de conseguir um emprego, mas, em mantê-lo e conseguir colocação compatível com sua formação. (LEOPOLDINO, 2015, p. 853).

Apesar disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), apresenta uma série de elementos que visam garantir o direito de inclusão da PCD. Dentre eles consideramos o capítulo II, Artigo 4, que afirma: a pessoa com deficiência “tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

Em suma, a fragmentação do trabalho colaborou ainda mais para o processo de exclusão das pessoas com deficiência. Além disso, foi através dessa fragmentação e a divisão de classes que a escola surgiu como instrumento de ensino-aprendizagem, porém, perpetuando a divisão da educação, onde a classe proprietária dos meios de produção tinha um espaço direcionado à sua educação (a escola) e a classe trabalhadora estava dela excluída. Logo após, com a necessidade de formação da classe proprietária para dominar seus negócios e a formação da classe trabalhadora para lidar com as maquinarias da grande indústria, a escola surgiu como perpetuação da cisão entre trabalho intelectual e manual. Dessa forma, o cenário de inclusão da PCD foi se tornando ainda mais distante com a exclusão das pessoas com deficiência física nos trabalhos braçais em expansão naquela época.

Porém, com o advento do capitalismo e a mudança do regime de acumulação vigente para o Toyotismo<sup>11</sup>, que conforme Kuenzer (2016) tornou a aprendizagem cada vez mais flexível, onde os conhecimentos são empacotados de acordo com a classe a qual o indivíduo pertence. A formação para o trabalho tornou-se aligeirada através de pequenos treinamentos e o aumento da competitividade para atender as demandas do mercado de trabalho (capital).

Nesse contexto, não há espaço para direcionar uma formação profissional adequada às pessoas com PCD, elas são (em sua maioria), treinadas de maneira aligeirada assim como as pessoas sem deficiência vem sendo treinadas; isso é, quando se há treinamentos. A situação é ainda mais delicada quando pela visão preconceituosa e segracionista, essas pessoas realizam atribuições subfragmentadas a fim de que as empresas, apenas cumpram a Lei de Cotas.

Além disso, se faz necessário uma política pública que possibilite o repasse dos valores da multa por não cumprimento da Lei de Cotas para projetos que viabilize a formação profissional das pessoas com deficiência, uma vez que a disputa por esses valores ocorre de forma indireta, beneficiando projetos e instituições que nada tem a ver com a causa. (MATOS, 2017). Por fim, defendemos que a formação profissional das pessoas com deficiência não pode e não deve ser pensada sem a consciência da necessidade de uma formação humana integral, que vise preparar o indivíduo não apenas para suas atividades laborais, mas como ser participante do mundo que integra.

Essa associação da pessoa com TEA na categoria dos PCD, é ponto de muitas disputas e discussões. Os ativistas pela causa não concordam com tal associação, visto que o autismo

---

<sup>11</sup> O Toyotismo é o atual regime de acumulação que substituiu os regimes de acumulação anteriores: o Taylorismo e Fordismo. Nele, presa-se pela produção através de demandas, há um aligeiramento da formação do trabalhador e a valorização do pragmatismo. (KUENZER, 2016).

não se trata de uma deficiência, e que nessa concepção há uma desvalorização da neurodiversidade. Matos (2017) aponta com veemência a forma relâmpago como a Lei Berenice Piana foi aprovada, inclusive com solicitação de aprovação em caráter de urgência por alguns deputados. Tal ação desconsiderou a participação de familiares e atividades. Assim, ratificamos que agregar a pessoa com TEA a uma lei que não carrega a sua essência é desconsiderar a identidade da pessoa com TEA.

## CAPÍTULO II

### *Educação Profissional Inclusiva e suas vertentes*

---

*Digam-me onde está o trabalho e um  
tipo de sociedade e eu te direi onde  
está a educação.*

*(Mészáros)*

Neste capítulo apresentaremos a construção diacrônica da Educação Profissional no Brasil. Desde as primeiras aspirações acerca das escolas de preparação profissional e a dualidade estrutural entre a educação destinada à classe trabalhadora e a elite, até o panorama da atualidade. Além disso, faremos um debate sobre a importância do trabalho como princípio educativo e a formação humana integral. Ademais, apresentaremos como a Educação Profissional Inclusiva tem se desenhado e como a metodologia do Emprego Apoiado vem crescendo nas práticas de ensino.

#### **2.1 Educação Profissional no Brasil: breve traçado histórico**

Até o século XIX não existiam propostas sistemáticas de Educação Profissional no Brasil. Como dito anteriormente, a escola era uma instituição destinada à elite, onde através da educação propedêutica, tinha um caráter acadêmico e de preparação para a continuidade dos estudos.

No entanto, com o crescimento da manufatura e posteriormente, o advento da maquinaria, o trabalho manual passou a ser considerado indigno para a elite. Desse modo, a classe trabalhadora foi integrada ao sistema educacional, visando a preparação de mão de obra para suprir as necessidades do capital e a realização das atividades manuais repudiadas pela elite.

O sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com as demais instituições sociais – a igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos –, historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento

de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados. (MANFREDI, 2016, p. 20).

Assim, a Educação Profissional no Brasil, pode ter iniciado a partir da criação dos Colégios das Fábricas, sob o comando do príncipe regente D. João VI, em 1809. Surgindo também, as instituições privadas para atender às crianças pobres e órfãos; as propostas neste caso, eram direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios (tipografia, carpintaria, sapataria, etc.). Porém, havia ausência da participação do Estado e a dualidade na educação era perceptível.

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão; educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2007, p. 27).

Em 1909, o Estado brasileiro finalmente assume a Educação Profissional brasileira, criando as 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação.

A perpetuação da dualidade na educação profissional se mostrou ainda mais evidente através do curso de formação primária, onde existia a alternativa de preparação para as atividades rurais e o curso profissional com duração de quatro anos. Nesse sentido, ao optar pelo curso profissional, haveria outras alternativas de formação para o mundo do trabalho com o nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Entretanto, nenhuma dessas alternativas davam direito ao ingresso no ensino superior.

Em contrapartida, a elite obtinha uma formação totalmente diferenciada, onde adquiriam o ensino primário e propedêutico, que seria complementado através do ensino superior que se dava através de exames majoritariamente excludentes.

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2007, p. 27).

Entretanto, com a Reforma Capanema ocorrida em 1942, ensaiou-se a participação da classe trabalhadora no ensino médio. Todavia, para a elite foi adquirida a modalidade de cursos médios do 2º ciclo com duração de três anos, onde a objetivação era a mesma: preparação para o ensino superior. Já à classe trabalhadora, recebeu de presente Leis

Orgânicas, com alternativa de cursos médios de 2º ciclo, mas excluídas do ingresso ao ensino superior.

Já em 1942 e 1946, o Sistema “S”<sup>12</sup> como é conhecido atualmente, começa a protagonizar a complementação do ensino profissional através da iniciativa privada, com a criação do SENAI e SENAC, respectivamente.

Assim, combinam-se a iniciativa pública e privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de obra qualificada. (ibidem, p. 28).

Os caminhos da educação profissional começaram a ganhar novos rumos, quando em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) - LDB, onde pela primeira vez, ocorreu a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos para prosseguimento nos estudos.

Porém, em 1971, ocorreu a reforma do 1º e 2º grau, cuja educação de nível médio passou a ser obrigatoriamente profissionalizante, em visto que os interesses do Governo Militar era o de preparar mão-de-obra na expectativa de inserção do Brasil no bloco do “Primeiro Mundo”, o que seria para eles, o “tempo do milagre”.

Tal decisão não se mostrou com bons olhos a todos, uma vez que, com a compulsoriedade da educação profissional, o caráter dual da educação ganharia novos caminhos, ou seja, uma equiparação não desejada pela elite, que preferia uma educação cindida para manter o seu status dirigente. Por isso, antes mesmo de sua implementação, essa proposta foi revogada posteriormente pela Lei nº 7.044/1982, que trouxe de volta a concepção de um ensino médio propedêutico, beneficiando apenas a elite.

Quanto à classe trabalhadora, Kuenzer (1997) afirma que, a exclusão não foi superada desse processo, uma vez que, a qualidade das escolas que lhes foram destinadas, não lhes ofereceu elementos para o necessário “salto qualitativo”, nem era essa a sua finalidade. “Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência”. (ibidem, p. 30).

---

<sup>12</sup> O Sistema “S” é um conjunto de nove Sistemas de Aprendizagem, de iniciativa privada, voltado para preparação profissional: Senar, Senac, Sesc, SESCOOP, Senai, Sesi, Sest, Senat e Sebrae.

Mesmo com essa resistência político-social, em 1978 deram início à criação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia, em substituição das Escolas Técnicas Federais e/ou de Agrotécnicas. Essas Escolas Agrotécnicas surgiram ainda em 1967, onde as fazendas que eram consideradas “modelo”, foram vistas como instrumento que possibilitava a preparação de mão-de-obra qualificada, assim, essas fazendas foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC, passando a protagonizar o instrumento de ensino da educação profissional no Brasil.

Nesse desenho histórico, surge a nova LBD criada em 1996, que apresenta a educação profissional dividida em níveis, etapas e modalidades:

I – Formação inicial e continuada ou de qualificação profissional;

II – Educação profissional técnica de nível médio;

III – Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

Contudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a aprovação da Lei nº 2.208/97, havendo a desarticulação do ensino médio com a formação profissional no ensino público, possibilitando aos empresários o aumento da sua margem de lucro através da educação profissional proporcionada em rede privada.

Essa realidade começou a aparentemente, traçar novos percursos através do governo Lula e a proposta da Decreto 5154/2004, com a possibilidade de reintegração do ensino médio à formação profissional. Assim, “buscou-se restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”. (RAMOS, 2014, p. 81). Dentre as medidas estabelecidas pela referida lei, estava a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a expansão da rede federal e o fortalecimento dos sistemas estaduais que também passaram a promover (ainda que de maneira escassa) o ensino médio integrado à educação profissional.

Porém, de acordo com Ramos (2014), não houve uma mobilização esperada para sustentar as propostas trazidas pela Decreto 5154/2004, pelo contrário, as articulações foram se fragmentando dentro do próprio Ministério da Educação, onde na prática, a educação profissional priorizou a formação por competências, tirando o seu caráter de formação integral e ensino médio integrado.

Retomando a afirmação anterior, uma das propostas da Decreto 5154/2004, incluía a expansão da rede federal de ensino profissional. Por isso, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, substituindo os CEFETs (com adesão de livre escolha, como é o caso do CEFET-MG e o CEFET-RJ e optaram por manter a nomenclatura), onde além da preparação de nível médio, foram instituídos cursos profissionais e tecnológicos de nível superior.

A oferta de matrículas na educação profissional e tecnológica no segmento público, ganha reforço através da Lei nº 13.005/2014. A sua proposta inicial seria de promover pelo menos 25% das matrículas destinadas ao PROEJA integrando a educação básica e a educação profissional. Onde também prevê, o aumento desse percentual para 50% nas matrículas de educação profissional técnica de nível médio.

Essa “montanha russa” vivenciada pela educação profissional no Brasil, ganha sempre um novo capítulo a partir da aprovação de novas leis e pareceres. Dessa vez, a Lei nº 13.415/2017, que introduziu novas alterações da LDB 9394/96:

A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”. (BRASIL, 2018).

Ora, uma vez estabelecidos esses critérios de “inclusão de vivências práticas de trabalho” no setor produtivo, uma velha estratégia volta à tona, que é a valorização das instituições privadas na promoção e oferta de educação profissional com o discurso velado de preparação e maior abrangência de formação para o mundo do trabalho.

Em relação a isso, Moura (2014), julga essa realidade extremamente desigual, uma vez que “cerca de 75% dos jovens em faixa etária de 18 anos, não concluíram a educação básica”. O autor atribui essa realidade ao fato de que a maioria dos jovens em idade de educação básica, precisam contribuir financeiramente em casa para sua subsistência. Não “sobrando” tempo para dar continuidade aos estudos, muitos menos financeiro para arcar com uma educação profissional privada e de qualidade.

Atualmente, a Educação Profissional continua apresentando grandes tensões e debates. Com instauração da Lei 13.415/2017 que alterou a LDB no que tange a estrutura do ensino

médio (novo ensino médio), com uma proposta de “flexibilidade” curricular, apresentam algumas controvérsias.

A sua aprovação de forma arbitrária e centralizada sem escuta e diálogo efetivo de representantes da educação e pesquisadores da área, pelo Governo Federal em 16 de fevereiro de 2017, implementa o novo ensino médio em tempo integral.

Diminuindo a carga na formação geral básica (FGB), de 800h anuais para 600h; reduzindo a separação não há mais disciplinas, o currículo passa a ser dividido em quatro áreas do conhecimento, não mais em disciplinas; além da Implantação de Itinerários Formativos e Eletivos com carga horária maior que a FGB, o itinerário de formação técnico e profissional, possibilita que escolas que não ofertam a EPT, ofereçam tal formação, viabilizando a contratação de profissionais com notório saber (profissionais não licenciados, mas com experiência extra-acadêmica).

Porém, o papel delegado à EPT na proposta do novo ensino médio é o de superar a dualidade estrutural presente na educação brasileira, integrando a formação técnica e a formação geral. A base teórica da EPT deve ser utilizada como reflexão para compensar as propostas de reformulação curricular do Ensino Médio, que historicamente mantiveram o serviço do mercado de trabalho, subordinando a formação geral às demandas do mercado. Somente dessa forma será possível formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Kuenzer (2017), a reforma do ensino médio traz consigo:

[...] a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral.

Além disso, a autora destaca que esse retrocesso à fragmentação/dualidade da educação que prepara para formação profissional, não atende a todos com a proposta em tempo integral, visto que, como já discutimos anteriormente, através de Moura (2014), boa parte da população jovem, necessita abrir mão do tempo de dedicação acadêmica para trabalhar, o que poderá aprofundar ainda mais a evasão escolar.

Porém, precisamos refletir que o sistema político e o capital, não toma decisões que não sejam para seu próprio benefício, desse modo, a autora sintetiza:

Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 336).

Por fim, ao apresentar esse panorama da educação profissional no Brasil, gostaríamos de salientar que embora a educação seja categoria indissociável do trabalho, pensar que a educação por si só, é o elemento principal para a mudança dessa dualidade e o rompimento das desigualdades sociais, não é verdade.

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé. (KUENZER, 2000, p. 21).

Diante do exposto, embora educação não seja a porta para a mudança radical da dualidade estrutural que está situada a sociedade brasileira, ela é, no mínimo, uma das chaves. Se faz necessário que, conscientemente, esteja claro que o capitalismo nas palavras de Moura (2014), “transforma tudo em mercadoria, inclusive direitos sociais básicos como saúde, segurança pública e educação; que, ao mesmo tempo, se alimenta da extrema desigualdade e nutre a exacerbada competitividade”.

Nesse sentido, a competitividade produz no ser humano, a necessidade (quase que vital) de naturalizar de que nem todos podem ter acesso a bens materiais, culturais e oportunidades, fazendo com que cada vez mais, a escola impulse a formação de pessoas que buscam por alcançar as demandas competitivas do mundo. (MOURA, 2014).

É, de fato, uma busca de fuga do grupo dos excluídos para fazer parte do grupo dos incluídos e aceitos socialmente. Mas, não seria isso um direito a igualdade?

E por falar em direito a igualdade, traçaremos a seguir, as poucas abordagens acerca da Educação Profissional Inclusiva. Cujo retrato tem se mostrado como uma realidade caleidoscópica, com tensões entre exclusão/inclusão. Como um todo que pertence a um fragmento, e que, ao mesmo tempo que é todo, é também fragmento do fragmento.

## **2.2 Educação Profissional Inclusiva: tensões entre exclusão/inclusão**

Durante o período de colonização, com a retirada das riquezas brasileiras e o aumento da comercialização e estreitamento das relações mercantis europeias, as pessoas com

deficiência eram abandonadas à própria sorte ou recolhidas nas Santa Casas. Porém, em nenhum desses contextos, eram vistas como potencial produtivo e/ou agentes ativos na sociedade.

No século XIX, com a nossa independência, surge a proscrição constitucional de 1824 privando dos direitos civis e políticos o incapacitado físico e moral, e também um discurso de deputado sobre a educação dos surdos, concretizado 18 anos depois em instituição escolar para surdos, precedida da instituição escolar para os cegos. (JANUZZI, 2004, p. 11).

Assim, com o passar do tempo, Matos (2018) destaca que, as pessoas com deficiência viviam confinadas em asilos ou hospitais, recebendo apenas abrigo e alimentação. Era na verdade, uma forma de abandono camuflada pelo discurso da Igreja de uma pseudocaridade, na qual as PCDs permaneciam excluídas e segregadas juntamente com outros “desvalidos da sorte”: os bêbados, prostitutas, loucos [SIC] e qualquer outra categoria que fosse considerada desviada dos padrões estabelecidos pela sociedade para uma convivência igualitária.

As crianças cuja limitação física, sensorial ou intelectual não comprometia o exercício de atividade manual eram encaminhadas para as casas de educandos artífices, enquanto as mais comprometidas permaneciam junto aos adultos, nos locais mantidos pelas Santas Casas para doentes e alienados. (JANUZZI, 2004, apud NUNES, 2012, p. 18).

Esse quadro teve uma singela alteração entre 1939 a 1945, quando houve a Segunda Guerra Mundial que devastou inúmeros países. Com isso, o número de pessoas mutiladas cresceu exorbitantemente, tanto entre civis quanto com os militares, isso devido às constantes batalhas e bombardeamento. Os soldados que retornavam da guerra mutilados em gesto de bravura por honrar a sua nação precisavam, agora, buscar o seu novo espaço na sociedade. Concernente a isso, Matos (2018) sinaliza que “a preocupação sobre a improdutividade dos soldados que voltaram com problemas fez com que fosse repensada a maneira de encarar o problema da pessoa com deficiência e seu ingresso no trabalho. (ibid., p. 30).

Cabe destacar que a PCD sempre esteve à mercê da realidade histórica vigente naquele momento. Prova disso, afirma Matos (2018) são os termos pejorativos e preconceituosos usados ao longo do tempo, como: anormal, deficiente, retardado mental, inválido, atrasado intelectualmente, excepcional, etc., “mostrando que a sociedade logo incorpora o termo no seu conjunto de normas e valores, e o que se observa é que, seja qual for o termo utilizado, significa sempre atraso, falha e exclusão”. (MATOS, 2018, p. 29).

Essa realidade opressora impacta todos os aspectos da vida da pessoa com deficiência. Embora, saibamos que a desvalorização interfere no seu desenvolvimento global, vamos nos deter nos impactos referentes ao mundo do trabalho.

No tocante à realidade brasileira, com o desenvolvimento industrial crescente nos anos da Ditadura Militar, direcionou-se o olhar do Governo para investimento na educação profissional, este, por sua vez, buscava sempre o aumento da lucratividade e crescimento econômico.

Desse modo, a depender do tipo de deficiência, algumas pessoas eram integradas no mundo do trabalho. Nessa mesma época, predominava a metodologia do trabalho taylorista, cujas atividades na fábrica eram fragmentadas e os treinamentos exaustivos, buscando a excelência na execução das tarefas e habilidades específicas cada vez mais ágil, limitando ao extremo a perda de tempo e a valorização da produção em alta escala, portanto, as pessoas com deficiência física eram excluídas da fábrica, caso não atendessem ao fluxo de produtividade.

Atrélada à noção de produtividade, emergiu o modelo de corpo produtivo. Nos séculos XIX e XX, fixo em seu posto de trabalho, o homem passou a ser quase um componente da máquina. Os seus movimentos deveriam ser feitos mecanicamente sem, segundo Ford, interferência da sua mente, guardando, dessa forma, perfeita harmonia com o conjunto de linha de montagem. (MATOS, 2018, p. 30).

Com isso, afim de não desperdiçar nenhum tipo de força de trabalho, houve um investimento governamental em escolas especializadas para PCD e o surgimento de algumas Organizações Não Governamentais (ONGs). Assim, em 1954, foi criada na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ampliando o seu número significativamente, o que se desdobrou numa Federação Nacional. A APAE, enquanto uma escola especializada na educação de PCD, tem como objetivo suprir a ineficiência do Estado como apontado anteriormente.

De acordo com Januzzi (2004), aconteciam nessas escolas especializadas algumas oficinas que preparavam a PCD para serem inseridas na sociedade através da sua força de trabalho. Porém, não existia formação específica para determinada atividade, como acontecia com as pessoas “normais”. Sendo assim, a pessoa com deficiência desenvolvia atividades que “sobravam”, como: empacotamento, separação de peças pequenas, armação de caixas, etc.

Apesar de existir aparentemente um avanço, continuavam segregadas dentro das escolas especiais, sendo percebidas dentro de uma visão assistencialista, estigmatizada e excluída do mundo. A política de inclusão foi a de garantir, por lei, a possibilidade de ser aceito nas escolas regulares e criar cotas de emprego, mas sem criar apoios mediadores, constantes e continuados. (MATOS, 2018, p. 30).

Os movimentos que respaldam a Educação Inclusiva, ganharam forças através das lutas internacionais. A partir da década de 90, foram realizadas na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos que culminou na Declaração Mundial de Educação para

Todos, cujo seu objetivo era a universalização do acesso à educação com equidade e adaptações no processo de ensino-aprendizagem, afim de garantir a equidade e a participação de todos os alunos sem discriminação.

Posteriormente, com a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca – Espanha, as recomendações anteriores foram reforçadas, dando origem à Declaração de Salamanca, que direciona para escola a adaptação para promoção de uma educação inclusiva, aniquilando toda e qualquer forma de exclusão.

Após muitos anos de lutas e discursos internacionais, o marco para Educação Inclusiva no Brasil, teve início a partir da LDB 9293/96 que, mesmo de maneira sutil, traz a necessidade de políticas públicas que viabilizem a inclusão:

## **CAPITULO V**

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

A Educação Inclusiva busca a promoção da educação como direito assegurado, tornando a escola um espaço comum a todos.

A Educação Inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. É necessária, uma escola em que todos os alunos estejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possam ser motivos para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (SOUSA; LOPES; MAIA, 2015, p. 2).

Anos após à abordagem da Educação Inclusiva na LDB 9293/96, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. No entanto, cabe destacar que, por muito tempo, houve uma perspectiva de que a Educação Inclusiva partiria da proposta de homogeneização de todos os seres humanos, porém, isso não passa de um equívoco. No entanto, a relação exclusão/inclusão, está presente em suas múltiplas faces:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético. [...] Não é uma coisa ou estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto o seu funcionamento. (SAWAIA, 1999, p.9 apud SOUSA et al., 2022).

Partindo dessa observação de Sawaia, concordamos que desde que o mundo é mundo, vivemos em um processo dialético e complexo de compreensão. Das mais antigas contradições apontadas pelo filósofo Hegel, podemos destacar a sociedade civil, que fundada no sistema capitalista, ao mesmo tempo que é detentora de riquezas imensuráveis, não é capaz, por exemplo, de dirimir a miséria que ela mesma produz (MATOS, 2017).

Concernente a isso, a autora também aponta que a mesma liberdade de produção de riqueza, que tem nos recursos naturais a sua exploração, produz na mesma medida “a miséria e a pobreza, a fome e o desemprego, a desigualdade e a desumanização, a concentração de renda e a exclusão, processos sociais nem sempre compreendidos e encobertos. (ibid. p, 77).

Ou seja, a relação dialética entre exclusão/inclusão é constituída dentro de uma sociedade capitalista que vende a ideia de “incluir” mascarando uma realidade de reprodução e sustentação “da servidão, a passividade, a miséria e, principalmente, alienação no trabalhador”. (BERTINI, 2014, p. 61).

A esse quesito, Mészáros (2008) afirma que no sistema capital, a educação é, por ela mesma, uma mercadoria. “E a escola por sua vez, um instrumento de interiorização e

reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil”. (ibid., 12).

Pensar em uma Educação Profissional Inclusiva, abrange, entre outras palavras, preparar o jovem e adulto a um mundo que hora exclui e hora inclui, e mesmo durante o processo dito inclusivo, é também processo excludente para alguns. Como vimos na seção anterior, no quadro apresentado sobre os indicadores estruturais do mercado de trabalho, desenvolvido através do censo realizado pelo IBGE (2019), dentro da própria proposta de incluir, existe um traçado excludente de determinadas deficiências, principalmente, aquelas cujo o mundo do trabalho julga “menos produtivas ou incapazes”.

Existe um constante “ir e vir” dos significados e sentidos do discurso, sendo seus efeitos interpretados de diferentes maneiras, dependendo do contexto do qual é produzido, encobrindo as contradições sociais, afirmando uma aparência harmônica, em que os diferentes devem ser incluídos pela exclusão. É o que parece estar ocorrendo com a Lei de Cotas. (MATOS, 2017, p.77).

Dentre os fatores predominantes no processo de exclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho e da sociedade, gostaríamos de destacar a corponormatividade e o capacitismo.

No Brasil, o termo corponormatividade ainda é pouco conhecido. No entanto a sua pouca divulgação não invalida a sua importância e urgência de debates. O termo diz respeito à exploração e denúncia da estrutura social enraizada em sucessivas experiências de discriminação das pessoas que, de algum modo, se desviam dos padrões corporais hegemônicos que são estabelecidos culturalmente pela sociedade. Assim, tal sociedade centraliza a ideia de incapacidade da pessoa com deficiência (FARIAS et. al, 2022).

De acordo com Mello e Nuernberg (2012), a corponormatividade surge como um processo que não se encerra no corpo, uma questão que está relacionada à produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou enquadradas para reparação e reabilitação, buscando sempre alcançar os padrões hegemônicos funcionais e corporais.

A corponormatividade está intrinsecamente relacionada ao conceito do capacitismo. Conforme Andrade (2015), o capacitismo se configura “como uma mentalidade que lê a PCD como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente.

Essa falta de conhecimento que cerca a sociedade quanto à deficiência, suscita o pensamento equivocado da “incapacidade” da PCD em galgar o seu lugar de direito na sociedade. Causando em diversos casos, episódios de “estranhamento/admiração” quando as vemos desempenhar com êxito ações cotidianas, das mais simples às mais complexas como: namorar, estudar e trabalhar” (FARIAS, et. al, 2022, p. 102).

Quando essas questões também dizem respeito às pessoas com TEA, o estranhamento é ainda maior devido as particularidades de cada pessoa dentro do espectro, o que cria no empregador e nos colaboradores das empresas, uma espécie de admiração que, na verdade, é uma ideia capacitista disfarçada. De acordo com Aydos (2019), a subjetividade que caracteriza o sujeito com autismo, “além de não ser consenso nas disputas entre experts, tem efeitos práticos na inclusão destas pessoas no espaço laboral, no sentido de que, apesar da positividade de sua inclusão, esta subjetividade pode tornar-se “exótica”.

Logo, os processos seletivos ao invés de utilizarem critérios que valorizem as habilidades dos candidatos, as vagas já são abertas e direcionadas para deficiência específica que trará benefício para empresa. Assim, enquanto não houver uma fiscalização e discussão mais acirrada sobre a Lei de Cotas, as pessoas com transtorno do neurodesenvolvimento continuarão aquém no processo inclusivo no mundo do trabalho, restando apenas a dependência social dos programas governamentais assistencialistas (BPC-LOAS)<sup>13</sup>, como outrora, através das Santa Casas e presas durante muito tempo em escolas especializadas com a esperança do surgimento de uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho.

Porém, embora esses programas assistencialistas promovam o meio de subsistência de muitas pessoas com autismo, Leopoldino (2015) destaca que a sua inclusão no ambiente laboral, está diretamente “associada a uma melhor qualidade de vida [...]. Permite ainda a concretização das potencialidades dos autistas, que são desenvolvidas durante anos de terapia e formação acadêmica, carecendo de prática.

Desse modo, o conceito de capacitismo parte desse estranhamento da sociedade em reduzir a PCD às suas características físicas e intelectuais, de modo a pressupor que não seriam capazes de realizar as atividades por ela almeçadas:

---

<sup>13</sup> O BPC-LOAS é um benefício sócio-assistencial pago pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) no valor de 01 (um) salário mínimo mensal concedido ao cidadão que comprove ter uma deficiência de longo prazo que o impeça de trabalhar e manter a si mesmo e à sua família. Além disso, também será verificado se a sua família não possui renda suficiente para conseguir mantê-lo.

Compreender a opressão capacitista implica, portanto, assumir um compromisso político perante as pessoas com deficiência, de modo a permitir que a sociedade reconheça que, mais que um corpo fisicamente impedido, é na mentalidade e no imaginário social, disseminados por meio de uma série de artefatos culturais discriminatórios, que se encontra a raiz dessas manifestações tão perversas de exclusão (FARIAS, 2017, p. 19).

Portanto, cabe a Educação Profissional Inclusiva o papel de combater tais pensamentos e atitudes preconceituosas que impedem uma inclusão efetiva das pessoas com TEA na sociedade e a sua inserção no mundo do trabalho.

Existe uma latente necessidade de buscar ferramentas e visibilidade para luta da pessoa com TEA que há séculos sofre com a segregação e apartheid social, minando suas oportunidades e anulando o seu papel como agente ativo no mundo que nos cerca. Assim, concordamos com Lopes e Maia (2015), se o trabalho deve ser categoria que promove

[...] a base de solidificação do indivíduo, mesmo que esse indivíduo não tenha em sua completude as funções físicas e mentais, o trabalho ainda é o ponto de reconhecimento identitário na sociedade, assim ele não pode ser negado à condição humana. Se não pode ser negada a condição humana, a educação profissional inclusiva tem que está inserida nessa contenda. Porém, na sociedade capitalista quando falamos de inclusão mesmo com uma série de amparo jurídico, ainda o direito ao trabalho para quem está no campo da deficiência é longo e penoso, pois só agora estamos construindo um caminho de direito legítimo a cidadania. (ibidem., 2015, p. 4).

O resumo do censo de 2019, aponta que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns em 2019. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2015 e 2019, foi observado na educação infantil, um acréscimo de 10,8 p.p (INEP, 2019, p. 44).

Figura 1 – Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns segundo etapa de ensino.



Logo, pensar em Educação Profissional Inclusiva deve partir do rompimento das barreiras que fazem com que o PCD não tenha acesso suficiente ao conhecimento de seus direitos. É pensar em uma educação libertadora do julgo da corponormatividade e do capacitismo.

O desafio não está só na possibilidade de socialização, está além desse debate inicial, a proposta de uma educação inclusiva no campo da educação profissional está no direito ao trabalho, trabalho como base para solidificação da identidade do indivíduo na sociedade, ou seja, trabalho como fundante da existência humana. (ibidem, 2015, p. 5).

Parafrazeando Mészáros (2008), é promover uma educação que dialogue a sua relação com o trabalho de modo a ser uma educação libertadora, que transforme o trabalhador em agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Pois, educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim de conscientização e testemunho de vida. Portanto, se torna imprescindível que a Educação Profissional Inclusiva esteja pautada no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral.

### **2.2.1 O trabalho como princípio educativo e a formação humana integral**

O trabalho enquanto categoria constituinte do homem se apresenta também como ferramenta formativa. Compreender a ação formativa do trabalho na vida do homem é subsídio para que se trace uma estratégia de ensino bem articulada e autônoma. O trabalho ontológico apresenta uma característica mediadora na construção do homem que, ao longo dos anos tornou-se fragmentado pelas forças do capital.

Pensar em trabalho como princípio educativo nos remete a uma educação que se estrutura através da relação do homem e o seu fazer enquanto classe trabalhadora. Ou seja, o trabalho como princípio educativo parte da necessidade de preparar o trabalhador através do ensino para um mundo que está além do emprego, carteira assinada e interesses capitalistas.

Trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva, produza o ser social enquanto tal. (SANCEVERINO, 2017, p. 4).

O capitalismo ao apresentar o trabalho enquanto instrumento de produção de riqueza, torna a força de trabalho uma mercadoria, que é vendida de acordo com suas demandas. Desse

modo, a sua ação conscientizadora e formativa, é negada; tornando o trabalhador sujeito dependente das ações do capital e longe da formação integral. Porém, esse mesmo trabalho que apresenta um caráter negativo na sociedade capitalista, é a oportunidade de emancipação do sujeito, quando abordado de maneira dialética e crítica.

Portanto, pensar em trabalho como princípio educativo nos remete “à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. (CIAVATTA, 2009).

É das análises marxianas que surgem essa proposta. Em 1909, por meio da fundação das Escolas de Aprendizes e Artífices, o trabalho, através das oficinas, foi apresentando o seu caráter educacional.

Recentemente, iniciou-se também as discussões acerca da educação politécnica, cujo objetivo era desenvolver o homem em todos os seus aspectos: físico, intelectual, laboral, político e todas as dimensões que formulavam o ser humano.

Compreender o trabalho como princípio educativo é aspecto central na educação profissional, em especial, a educação profissional inclusiva. Isto porque às pessoas com deficiência já é negada a participação social devido ao capacitismo enraizado e de difícil retirada.

De acordo com Ramos (2014), pensar a educação profissional, é compreender que o trabalho é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos conteúdos e métodos.

o trabalho como princípio educativo, a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana, concluindo que a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 90).

Considerando assim, nas palavras da autora, o ser humano é produtor de sua realidade e, “por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”. (ibidem., p. 90).

De acordo com a LDB, a educação especial inclusiva abrange a todos os níveis e modalidades de ensino, desse modo, a Educação Profissional também deve está inserida nesse contexto. No entanto, Educação Profissional Inclusiva, deveria ter um papel mais ativo, propiciando não somente o direito à inclusão (que em alguns casos chega a ser mais uma integração<sup>14</sup>), mas potencializando a criticidade de seus educandos no sentido de terem condições de se posicionarem enquanto trabalhadores que merecem respeito aos seus direitos.

O princípio dessa caminhada deve começar pela fiscalização do cumprimento das leis que garantem essa inclusão. Esse papel não está restrito apenas a órgãos oficiais, mas à própria sociedade que pode denunciar quando, por exemplo, determinada empresa insiste em fazer distinção entre deficiências, ignora a equiparação salarial e a inclusão de acordo com a sua qualificação profissional. Neste caso, quando citamos sociedade, gostaríamos de destacar o papel essencial da escola nesse sentido, principalmente, aquelas que ofertam educação profissional inclusiva. Elas podem tornar-se canais de desconstrução dessa seletividade, abrindo linha de enfrentamento e/ou denúncia quando algumas empresas insistem em solicitar determinados “padrões de deficiência”.

Caso contrário, permaneceremos como discutido anteriormente, dando a essas pessoas “as sobras” das atividades de uma empresa ou quiçá reproduzindo oficinas pragmáticas, cuja práxis<sup>15</sup> está muito distante da realidade. Enchendo de esperança o coração daqueles que estão nessas instituições especializadas há anos, mas que não conseguem uma oportunidade de ingressar no mundo do trabalho devido a competitividade do capital e a “seletividade de deficiências” que ocorre na maioria dos processos seletivos que buscam apenas cumprir a Lei de Cotas.

De acordo com o artigo 59 da LDB 9394/96, a educação especial/inclusiva deve assegurar:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

---

<sup>14</sup> A integração refere-se à inserção da PCD em determinado grupo, adaptando-se aos modelos já existentes na sociedade. Nela acontece uma inserção parcial do indivíduo que precisa “se preparar” em escolas especiais para depois ingressar em escolas regulares. Precisa mostrar que está apto para ser inserido em determinados grupos sociais. Já na inclusão, é a sociedade que se adapta para atender as necessidades da PCD, e todos, sem distinção, são aptos a participar de qualquer grupo social.

<sup>15</sup> A práxis é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente. (VÁZQUEZ, 1968).

- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Como é possível observar, esse conjunto de ações envolve o vasto leque de agentes condutores do processo de educação inclusiva, seja os próprios órgãos públicos, familiares, instituições que promovem o acesso pela Lei de cotas ou programas sociais. No entanto, no que diz respeito à Educação Profissional Inclusiva, gostaríamos enfatizar o papel social do professor.

Enquanto condutor do processo de ensino, o professor tem um papel crucial na promoção da Educação Profissional que vise a emancipação e autonomia do indivíduo. Nosso objetivo não é o de responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso no ensino da Educação Profissional Inclusiva, longe disso. Corroboramos com a ideia de Mézaros (2008) de que as práticas educacionais devem trabalhar as mudanças necessárias para uma sociedade menos alienante que busca manter, através da **interiorização** dos valores e interesses do capital, o homem dominado.

Por isso, de acordo com Moura (2014), devido ao acesso mais aprofundado de informações, o professor tem certa autonomia intelectual, o que possibilita uma ação contra hegemônica na formação de outros trabalhadores. Só que para isso, o autor destaca que o professor precisa, em primeiro lugar, se reconhecer como pertencente à classe trabalhadora. Esse reconhecimento do professor enquanto pertencente à classe trabalhadora, contribuirá para o compromisso ético-político que beneficia a classe trabalhadora enquanto pensantes e dirigentes de um caminho que busca reparar tamanha segregação.

Em contrapartida, apesar do professor ter um certo domínio e autonomia quanto aos conteúdos que serão abordados, o capital engendra, através de suas pressões de produtividade, os tipos de abordagens que desejam para educação profissional naquela determinada época.

Assim, o grande desafio do professor da Educação Profissional é o de usar essas contradições para contribuir com a formação de sujeitos competentes tecnicamente e, ao

mesmo tempo, formar pessoas que compreendem as relações sociais e com compromisso para sua superação.

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual pertence. (MOURA, 2014, p. 36).

Esse autorreconhecimento do professor, enquanto pertencente à classe trabalhadora, pode potencializar a participação na luta por uma educação igualitária e para todos. Na Educação Profissional Inclusiva, o professor precisa perceber o quanto a fragmentação e segregação vivenciadas pela PCD ao longo de toda história são cruéis e passíveis de enfrentamento.

Trazendo essa discussão para o recorte da nossa pesquisa, a formação profissional da pessoa com TEA é ainda mais dificultada. Primeiro porque existe um preconceito mais exacerbado com as pessoas que pertencem aos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Elas são mais rechaçadas e, como apontado através dos dados IBGE, 2019 (tabela 1), estão mais excluídas do mundo do trabalho, conseqüentemente, a sua educação profissional é, na maioria das vezes, um espaço mais terapêutico do que de formação profissional. Poucos são os autistas que são “bem vistos” pelas empresas ou sociedade; geralmente, aqueles que apresentam superdotação ou altas habilidades. Atualmente, isso pode ser constatado através das plataformas de *streaming*, que vem apresentando pessoas com TEA, que possuem altas habilidades, como uma espécie de super-heróis, no entanto, sem deixar os estigmas de lado.

No tocante à Educação Profissional Inclusiva, e relacionando à educação profissional dos alunos com TEA, o professor precisa conhecer as suas particularidades, sendo necessário que, em meio a inclusão, no todo, o professor tenha um olhar individualizado ao aluno com TEA.

Quando falam, então, que “quando tu conheces uma pessoa com autismo, tu conheces **uma** pessoa com autismo!”, indicam não apenas que devemos prestar atenção na pessoa como um indivíduo único, mas que não há como generalizar as características do diagnóstico neurológico em si. E, nesta multiplicidade de sujeitos dentro de uma única nomeação diagnóstica, vemos mais uma especificidade desta “categoria perigosa”. (AYDOS, 2019, p. 103).

Assim, o contato direto do professor com o educando permite que ele perceba as particularidades de cada aluno, conseguindo identificar as potencialidades de cada um e os pontos a serem mais explorados. Além disso, o professor tem em suas mãos, o direcionamento do processo de ensino e a escolha de metodologias que possam proporcionar mais autonomia

ao estudante, o que pode promover uma formação humana integral. A propósito, essa deve ser a palavra-chave para Educação Profissional Inclusiva: Formação Humana Integral.

No que diz respeito à formação humana integral, nos apoiamos nas concepções trazidas por Ramos (2012), de que a Formação Humana Integral parte da necessidade de superação do homem dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Onde uns, enquanto dirigentes (pertencentes à classe proprietária), trabalham com o pensar, dirigir e planejar, e os outros (que pertencem à classe trabalhadora), estão sujeitos à execução daquilo que foi pensado pelos dirigentes.

Este tipo de formação parte da concepção de integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação na totalidade dos sujeitos.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85 apud RAMOS, 2012, p. 86).

Neste sentido, significa proporcionar ao trabalhador o direito de também desenvolver o trabalho intelectual associado ao produtivo, superando essa dicotomia de uma parte que pensa e outra que executa. Portanto, a formação humana integral forma trabalhadores críticos, capazes de atuar também como dirigentes e assumir o seu lugar enquanto peça principal e atuante na sociedade.

De acordo com Moura (2012), as propostas de diretrizes curriculares da EPT vêm se mostrando contraditórias, principalmente, no jogo de palavras trazidas pelo Estado.

O metabolismo do capital [...] por meio de seus intelectuais orgânicos, utiliza de conceitos e expressões construídos para dar sentido a uma perspectiva de formação humana autônoma e emancipada com o fim de distorcê-los completamente na direção que lhe interessa. (MOURA, 2014, p. 62).

Assim, o autor também argumenta que o professor da educação profissional enquanto mediador entre o ensino e o aluno, não tem tomado o devido conhecimento acerca das diretrizes e propostas do Estado para EPT:

[...] a proposta de integração não chegou plenamente ao “chão da escola”, de maneira que os docentes desse campo, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de se apropriar dos fundamentos dessa oferta educacional, comprometendo a sua atuação nesse campo. Nesse contexto, é importante que os docentes de EP se apropriem das disputas presentes do contraditório processo histórico de elaboração e aprovação e homologação dessas diretrizes.

Ao tomarem conhecimento sobre as propostas do Estado na organização curricular e diretrizes da EPT, alguns autores e ativistas que defendem as bases conceituais da EPT (trabalho como princípio educativo e formação humana integral), formaram um grupo de trabalho com o objetivo de discutir e apresentar propostas que de fato contribuísse para uma formação profissional emancipatória. Dos pontos apresentados pelo grupo, que culminou em uma proposta de Resolução acerca das diretrizes curriculares nacionais para EPT, destacamos o Art. 6º:

- I** – Formação integral do educando;
- II** – Trabalho como princípio educativo;
- III** – Indissociabilidade entre formação geral e EP;
- IV** – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- V** – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- VI** – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII** – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VIII** – Articulação com o desenvolvimento socioeconômico ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
- IX** – Valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- X** – Inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo. (Grupo de Trabalho 2010a, p. 96).

Essa proposta, de acordo com Moura (2012), propõe a formação plena do sujeito. Nesse sentido, se faz necessário que haja uma articulação bem planejada para educação profissional inclusiva atender a essa proposta. Sabemos que, não é uma discussão que se encerra apenas na escola e, muito menos, uma luta pequena. Porém, toda caminhada necessita de um passo. Nesse caso, pensando nas ações que estão ao nosso alcance no momento, este estudo buscou na literatura, metodologias que adaptadas à educação profissional inclusiva, poderiam trazer eficácia ao ensino do PCD em formação profissional, em especial, o jovens e adultos com TEA, que devido a seus particulares e a segregação vivenciada pela sociedade, que criou uma seletividade de deficiências para adentrar no mundo do trabalho, encontramos a metodologia do Emprego Apoiado, à qual falaremos a seguir.

### 2.3 Emprego Apoiado e suas contribuições para a formação profissional inclusiva

A proposta de associar neste estudo, a educação profissional de jovens e adultos com TEA e o Emprego Apoiado se deu devido as particularidades do espectro e a busca de metodologias de ensino eficazes para esse público.

Ensinar jovens e adultos em formação profissional tem suas implicações: a incerteza pela escolha profissional, as inseguranças, a falta de oportunidade que promove a experiência e a exigência de experiências sem oportunidades. Tudo isso, que aflige a formação profissional de um jovem ou adulto neurotípico<sup>16</sup>, também atinge aqueles com neurodiversidade<sup>17</sup>.

o ensino de crianças autistas no contexto educacional brasileiro, de fato ainda é um muito complicado, visto que existe uma série de implicações que não permitem que a palavra inclusão seja literalmente vivenciada na maioria das escolas públicas. Seja por falta de incentivo e investimentos governamentais, seja pela falta de assistência e parceria de todo o corpo pedagógico, seja pela falta de formação do professor ou mesmo pelo conceito de que crianças autistas não aprendem. (SANTOS et al., 2013, p. 6).

Por isso, a busca por estratégias de ensino deve ser incessante. Algumas metodologias têm se destacado nesse processo, como é o caso do método TEACCH (Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação):

O método TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente (MELLO, 2005, p.36).

Existem algumas críticas em relação a essa metodologia, por afirmar que as crianças acabam sendo “robotizadas” com esse sistema organizacional. No entanto, segue como uma das três metodologias mais indicadas para o ensino de pessoa com TEA.

Outra metodologia muito utilizada no ensino de pessoas com TEA é a metodologia ABA (Análise Aplicada do Comportamento). De acordo com Rodrigues e Santos (2016), a criança recebe o estímulo pela repetição de tarefas que são solicitadas e a atribuição de recompensas quando os objetivos são alcançados.

---

<sup>16</sup> Os neurotípicos são pessoas consideradas sem nenhuma alteração neurológica que comprometa as suas ações e as classificam como “pessoas normais” ou pessoa sem deficiência.

<sup>17</sup> O termo neurodiversidade vem sendo utilizado com a finalidade de desconstruir os termos pejorativos e capacitistas comumente utilizado contra pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Dislexia e dispraxia; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Síndrome de Tourette; e Dificuldades intelectuais.

O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas. Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados em profundidade, com o objetivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados. (MELLO, 2005, p. 37)

Assim como a metodologia TEACCH, a metodologia ABA também recebe críticas ao apresentar em seu cerne a utilização de condicionamento da pessoa com TEA e os reforços positivos com objetivo de modular comportamentos. Por outro lado, para Neto et al (2013), a metodologia ABA tem apresentado resultados satisfatórios no processo de intervenção do ensino-aprendizagem de pessoas diagnosticadas com TEA, potencializando o desenvolvimento e autonomia.

A técnica envolve dividir a capacidade em partes menores, ensinar cada capacidade individualmente até ser aprendida, permitir uma prática repetida durante um período concentrado de tempo, providenciar ajudas e a sua extinção conforme necessária e recorrer a procedimentos de reforço. (NETO et. Al, 2013, p. 137). Portanto, embora existam críticas quanto à metodologia, outros estudos também apontam a sua eficácia.

Já o terceiro método mais utilizado é o PECS (Sistema de Comunicação através da troca de figuras), que utiliza a troca de figuras de maneira sequenciada. Essa metodologia foi utilizada a princípio em autistas não-verbais ou com maior severidade na fala.

O PECS visa ajudar a criança a perceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a assim a comunicar-se, e muito provavelmente a diminuir drasticamente problemas de conduta. Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na comunicação da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem. (MELLO, 2005, p. 39).

Embora as metodologias citadas acima apresentem eficiências se bem aplicadas, no que diz respeito especificamente à educação profissional de pessoas com deficiência, de acordo com Garcia e Sala (2018), a metodologia do EA tem se mostrado a mais efetiva e bem sucedida metodologia de deficiência. Isso ocorre devido ao suporte de perto que o EA proporciona, impulsionando proporcionando mais segurança ao educando e impulsionando a ter mais autonomia.

Barboza (2019), define que o termo Emprego Apoiado deriva do inglês *Supported Employment*, cuja tradução nos revela que o verbo *supported* que significa: “apoiar; dá respaldo à”. De acordo com o autor, ao traduzir a palavra *employment*, teremos como tradução “emprego, trabalho”. Desse modo, chegamos ao termo “Emprego Apoiado”.

Conforme aponta Bellamy (1998 apud Barboza 2019), o surgimento do Emprego Apoiado (EA), se deu ao final dos anos 70 (nos EUA), com objetivo de, através da sua metodologia, proporcionar a formação profissional da pessoa com deficiência intelectual e múltiplas, aumentando as chances de inserção no mundo do trabalho, que se torna cada vez mais competitivo.

Dessa forma, a desigualdade no processo inclusivo nesse sistema competitivo, que busca seus profissionais através da “competência” e “flexibilidade” para se adequar às mudanças que permeiam o regime de acumulação vigente. Sendo assim, há uma maior dificuldade nos investimentos da educação profissional das PCD, dificuldade ainda maior quando falamos de educação profissional das pessoas com TEA, sendo necessário buscar alternativas que se adequem às particularidades do aluno com TEA, e não, o contrário.

Concordando com essa afirmação, Borja (2011) destaca que as pessoas com deficiência são excluídas desse processo competitivo, por não serem consideradas aptas para a ocupação. No entanto, o autor destaca que se lhes fossem dados os suportes e apoios necessários, estas pessoas poderiam sim, receber uma educação profissional adequada e conseqüentemente um bom desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Ao apontarmos para questões que foram postas anteriormente, gostaríamos de destacar dois modelos de atenção diferentes à PCD apontados por Manzini et al., (2018):

- a) Do ponto de vista biomédico, a deficiência é considerada como algo restrito à pessoas que a possuía, a partir disso, foram desenvolvidos programas que proporcionassem à PCD a recuperação máxima de suas habilidades, preparando esse público para alcançar padrões e normas vigentes na sociedade.
- b) Já o modelo social, no qual está imerso o paradigma da inclusão, a autora aponta que a deficiência é vista como expressão da diversidade humana e sua relação com as condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais. Buscando assim, a adaptação da sociedade às especificidades do indivíduo.

Por isso, concordamos com a afirmação de Assis, Bornal e Pereira (2018) de que o direito ao trabalho é um direito social, visto que o trabalho é considerado não apenas como um “ganha pão”, mas sim, como uma ferramenta de reconhecimento, inclusão e integral social. Como dito anteriormente, a competitividade e habilidades exigidas ao mundo do trabalho partem das necessidades e demandas do sistema capitalista:

Nós somos no mundo capitalista, o que produzimos. A sociedade nos reconhece por nossa profissão, nosso “fazer”, ou seja, o trabalho é instrumento de identidade social e aponta o lugar que ocupamos em nossa comunidade, município, país e mundo. (ASSIS; BORNAL; PEREIRA, 2018, p. 141).

Assim, de acordo com Jordan (2010), o emprego apoiado é um emprego integrado na comunidade e dentro das empresas convencionais, no qual as pessoas com deficiência que não tiverem acesso ao mundo do trabalho, deverão receber apoios necessários dentro e fora do local de trabalho, ao longo de sua vida profissional, tentando garantir as condições de trabalho semelhantes às pessoas sem deficiência, com equiparação social e oportunidades.

Portanto, como sinaliza Urries (2010), o EA pode ser uma metodologia eficaz no processo de inclusão e acompanhamento laboral, possibilitando a participação ativa na sociedade, sem que sua necessidade de acompanhamento seja justificativa para exclusão.

O autor também destaca que o EA não é um método de preparação para o emprego, mas sim, um tipo de emprego que define como: “uma maneira poderosa e flexível de garantir os benefícios normais do emprego, fornecendo suporte contínuo e apropriado, criar oportunidades e alcançar a plena participação e flexibilidade”

Ainda de acordo com Urries (2010), o EA tem como um de seus princípios de “colocar e depois treinar”, ou seja, ao contrário dos métodos convencionais de inserção ao mundo do trabalho, cujo colaborador precise ter qualificação específicas para o cargo, no emprego apoiado, essa inserção ocorre anterior ao treinamento.

Desse modo, o autor aponta cinco pontos basilares à promoção do EA, são elas:

- 1) **Trabalho** - o objetivo do EA é garantir a inserção de PCD de forma equiparada às pessoas sem deficiência, principalmente em condições de trabalho e segurança;
- 2) **Suporte Contínuo** – busca através de um suporte contínuo não apenas conseguir a inserção laboral, mas mantê-lo, ao invés de preparar uma pessoa para algo futuro, que pode não ocorrer devido

às condições excludentes (nesse caso, a pessoa com TEA acaba sendo mais prejudicada, tanto na inserção como na permanência e êxito, situação que pode ser modificada com uma boa formação profissional, preparando-os para enfrentar tais barreiras).

- 3) **Trabalho e não serviço** – A ênfase está na criação de oportunidades de trabalho e não prestação de serviços de capacitação;
- 4) **Participação Plena** – As pessoas com deficiência graves não são excluídas. Presume-se que todos os indivíduos, independente do nível de deficiência, teriam a oportunidade de ingressar no mundo do trabalho se os apoios contínuos necessários fossem fornecidos;
- 5) **Variedade e flexibilidade** – EA não deve prender seus participantes a uma única tarefa ou opção de setor (como ocorre atualmente onde pessoas com Síndrome de Down, são direcionadas a serem empacotadoras no mercado, assim como aquelas com deficiência auditiva e cadeirantes propícios a ocupar por anos a função de telefonista).

Garcia e Sala (2018), apresentam quatro modalidades do Emprego Apoiado:

1 – **Emprego Apoiado** – trata-se dos serviços de mediação que se destinam à inserção do PCD sob forma de relação assalariada, conforme contrato de trabalho entre empregador e empregado, segundo a legislação trabalhista e previdenciária;

2 – **Autônomo Apoiado** – são serviços de mediação que se destinam à obtenção de trabalho sem vínculo empregatício, por conta própria, conforme legislação brasileira;

3 – **Empreendedor Apoiado** – diz respeito à mediação para obtenção de trabalho sob forma de atividade empresarial, conforme legislação vigente;

4 – **Cooperativismo Apoiado** – Esta modalidade destina-se à obtenção de trabalho para o PCD, cuja forma de atividade profissional se dá pela associação em cooperativas.

Cabe observar que, independentemente das modalidades apresentadas pelo EA, se faz necessário o apoio aos sujeitos envolvidos, além disso, a proposta envolve primeiro criar a oportunidade, independente das modalidades, e dentro dessa oportunidade, proporcionar formação e/ou treinamentos necessários para execução das atividades. Ressaltando, mais uma vez, que a oportunidade se antecipa à formação.

Trazer essa proposta para educação profissional, perpassa pela luta por políticas públicas que incentivem a criação das oportunidades, para que, a partir daí os jovens e adultos sejam acompanhados por uma espécie de *coach* (treinador) durante sua experiência laboral, além de pessoas que entendam sobre educação e estejam dispostas a fazer linha de frente nessa luta, a exemplo dos professores de educação profissional, que além de estarem inseridos neste contexto, conhecem de perto os entraves e enfiamentos.

Parafraseando Garcia e Sala (2017), o primeiro passo a ser dado para elaboração de uma proposta de política pública, é a compreensão da dimensão do problema. Desta forma, os autores apontam que em se tratando de políticas públicas envolvendo pessoas com TEA, nos deparamos com a seguinte barreira: “as pessoas com TEA querem trabalhar, mas não conseguem”.

Os autores complementam que a implementação do EA como política pública busca melhorar o acesso ao trabalho formal, não apenas a sua inserção, mas, a retenção e progresso profissional. Os autores ainda destacam que apesar das pessoas com TEA se prepararem para o mundo do trabalho através de cursos profissionalizantes, enviando currículos e participar de agências de emprego, poucas vezes conseguem uma vaga de emprego pelas metodologias convencionais.

Manzini et al. (2018) apresentam as características e principais fases ou etapas do Emprego Apoiado:

- a) Acompanhamento de um técnico de EA durante todo o processo.
- b) Informações precisas sobre o usuário, suas habilidades, conhecimentos, gostos, preferência por algum tipo de trabalho, etc.
- c) Busca de um posto de trabalho adequado às potencialidades e habilidades do usuário.
- d) Exigência de contrato de trabalho formal e salário justo.
- e) Formação e treinamento dentro do posto de trabalho, com o suporte do técnico de EA. Primeiro, é realizada a inserção da pessoa no posto de trabalho, proporcionando-lhe em seguida o conhecimento prático. Note-se que é o processo inverso da forma de colocação convencional.

f) Desenvolvimento dos apoios necessários. O técnico de EA procura identificar os apoios de acessibilidade universal, sejam arquitetônicos, de locomoção, de comunicação, digital ou de produtos de tecnologia assistiva.

g) Retirada progressiva do técnico de EA até que o usuário consiga autonomia no trabalho; é necessário acompanhamento periódico, a fim de que sejam mantidos o posto de trabalho e a produtividade.

Apesar do EA estar mais consolidado fora do território brasileiro, gostaríamos de destacar que há respaldo para sua implementação em nossa legislação, é o caso da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que, em seu **Art. 37**, constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

**Parágrafo único.** A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

- I – Prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;
- II – Provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;
- III – Respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;
- IV – Oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;
- V – Realização de avaliações periódicas;
- VI – Articulação intersetorial das políticas públicas;
- VII – Possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

O inciso I, por si só, já justifica a necessidade do desenvolvimento desse trabalho. Visto que como tabelado apresentada anteriormente pelo IBGE, as pessoas com Transtorno do neurodesenvolvimento, são consideradas com mais dificuldade de inserção no mundo do trabalho, neste quadro, se inclui a pessoa com TEA. Do mesmo modo, tanto a letra “F” das características e principais fases ou etapas do Emprego Apoiado apresentadas por Manzini (2018) e o inciso II da LBI apontam para a necessidade da elaboração de tecnologias assistivas associadas ao EA. É nesse quesito que, buscando por alternativas que possibilitasse apoio ao professor no ensino dos alunos com TEA na educação profissional, resolvemos desenvolver uma ferramenta também captasse o interesse desses jovens.

De acordo com Fernandes e Nohama (2020), há uma crescente utilização do uso de jogos digitais no ensino de pessoas com TEA, isso porque, “com a utilização de jogos digitais,

o indivíduo desenvolve suas habilidades cognitivas, principalmente, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico” (FERNANDES E NOHAMA, 2020, p. 73). Dessa forma, com o objetivo de desenvolver uma ferramenta que viabilize o ensino dos jovens e adultos com TEA, no que tange a sua educação profissional, optamos pelo desenvolvimento de um produto educacional, cuja gamificação apresentasse os elementos essenciais para sua formação. O produto educacional trata-se de um jogo digital denominado EPTea, que promoverá o ensino dos usuários a partir das categorias emergentes do estudo documental e uma entrevista realizada com professores que atuam diretamente com jovens e adultos com TEA na APAE de São Francisco do Conde – BA. Quanto a esse produto, dedicaremos um capítulo exclusivo onde será detalhada como se desdobra a gamificação e a nossa proposta como ferramenta de ensino EPTea.

## CAPÍTULO III

### *Trajectoria metodológica*

---

*O caminho do verde é o cinzento  
O do amor é o destino  
O do cesto é o cento  
O caminho do velho é o menino  
O da água é a sede*

*(Raul Seixas)*

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico para o desenvolvimento do estudo. No desenvolvimento do presente trabalho, adotamos uma proposta de abordagem qualitativa, que “responde às questões muito particulares, preocupando-se com as ciências sociais e com uma realidade que não pode ser quantificada” (MINAYO, 2012, p. 21). Portanto, de acordo com essa afirmação, a pesquisa qualitativa demonstrou estar adequada para conhecer a realidade do lócus da pesquisa, visto que nossa busca por analisar como a gamificação contribuirá com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA, perpassa também por responder questões particulares que envolve o espectro.

Além disso, de acordo com Zanette (2017), a pesquisa qualitativa tem se mostrado muito promissora em referência ao ensino e educação no Brasil, visto que:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização. (ZANETTE, 2017, p. 159).

De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa tem como objetivo compreender determinada situação social, papel, relação entre grupos e o processo de interação que ocorre entre eles. A partir daqui, apresentaremos o lócus da pesquisa e as etapas que foram seguidas para a realização deste estudo.

### 3.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A APAE é uma instituição que abrange a todo o Brasil através de seus polos em diversas cidades. Um dos objetivos da instituição é o apoio às Pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltipla, além de articular ações que levantem a bandeira de defesa de direitos dessas pessoas na perspectiva de inclusão social de seus usuários. Esse movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência surgiu com a necessidade de suprir a ineficiência do Estado em prestar devida assistência às pessoas com Deficiência Intelectual ou Deficiência Múltiplas. O histórico de rejeição, discriminação e preconceito marcou o início da atuação das APAES no Brasil, que busca por alternativas para garantir o direito das pessoas com deficiência como qualquer outro cidadão (APAE, 2021).

A APAE de São Francisco do Conde – BA, fica situada em um local de difícil acesso, sendo necessário a disponibilidade de um transporte escolar para conduzir alunos e professores. Os alunos permanecem em período integral na instituição, onde no primeiro momento, os estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudam disciplinas do currículo básico e no turno oposto são realizadas algumas oficinas que simulam o mundo do trabalho, como: padaria, jardinagem, serviços gerais e auxiliar de cozinha.

De acordo com um estudo anterior, o município tem se mostrado aquém no processo inclusivo das pessoas com TEA no ensino regular (GUTIERREZ;SOUSA, 2021). Portanto, a APAE de acordo com sua proposta de suprir a ineficiência do Estado, se apresenta como agente articulador de alternativa para o ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual e múltiplas que não conseguiram, por algum motivo, resultados positivos no ensino regular.

Segundo os dados coletados diretamente com a Secretaria de Educação do Município, no último levantamento realizado, esses foram os números aproximados encontrados no último levantamento realizado em 2019 (devido à pandemia, esse levantamento precisou ser interrompido e retornará no ano de 2023):

Tabela 2 – Número de pessoas com Transtorno do Espectro Autista de Deficiência intelectual no município de São Francisco do Conde – BA, matriculados no ensino regular.

Segmento e modalidade	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Deficiência intelectual (DI)	Quantitativo
Educação infantil	25	0	25

Fundamental Iniciais	Anos	27	14	41
Fundamental Finais	Anos	7	11	18
Educação de jovens e adultos (EJA)		3	3	6
Total		<b>59</b>	<b>28</b>	<b>87</b>

Fonte: Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde – BA, Gerência de Educação Especial.

Desses dados apresentados, precisamos levar em consideração, pelo menos, três questões importantes: os números podem estar desatualizados devido à dificuldade de coletas no período pandêmico, algumas deficiências e Transtornos apresentam comorbidades, o que pode elevar o número de pessoas com TEA, esses números correspondem às pessoas matriculadas no ensino regular, não engloba os alunos que por algum motivo, estão matriculados apenas na APAE.

### 3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa em potencial foram constituídos dos professores que atuavam diretamente com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA no lócus da pesquisa.

**Crítérios de inclusão:** Professores que atuam ou atuaram diretamente com a educação profissional e que tenham em sua turma alunos com TEA na APAE de São Francisco do Conde – BA.

**Crítérios de exclusão:** Professores que não atuam ou nunca atuaram na educação profissional, professores atuam ou atuaram na educação profissional, porém sem alunos com TEA em sua turma, na APAE de São Francisco do Conde – BA.

#### **a) Procedimentos de coleta de dados**

- Estado da arte quanto à educação/formação/inserção de jovens e adultos com TEA no mundo do trabalho;
- Entrevista semiestruturada (gravação de áudio) com os profissionais que atendem os critérios de inclusão na pesquisa;
- Análise dos documentos que norteiam a educação profissional dos jovens com deficiência na APAE e asseguram os direitos da pessoa com TEA;
- Questionário estruturado de validação e avaliação do produto educacional disponibilizado aos participantes da pesquisa.

### **3.3 Caminhos metodológicos**

Para analisar o que a literatura aponta como contribuições da gamificação na formação profissional de jovens e adultos com TEA, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, quanto a educação profissional/formação e a inserção de jovens e adultos com TEA no mundo do trabalho. A partir deste estudo, foi possível identificar quais as categorias a priori que deveriam constar na entrevista semiestruturada.

A partir desse levantamento, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos:

#### **Primeiro Momento:**

Realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de conhecer como se apresentava o estado da arte em relação a educação e formação profissional das pessoas com TEA. Esse estágio da vida do jovem e adultos representa muita expectativa e incertezas, principalmente no que diz respeito ao pós-formação e inserção no mundo do trabalho.

Esta parte é dedicada à contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigações anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do "estado atual da questão". (GIL, 2002, p. 166).

Assim, através da leitura e discussão teórica de vários autores, foi possível identificar a priori, algumas categorias que foram apresentadas anteriormente, constituindo o referencial teórico deste estudo, a saber: aquilo que as empresas buscam quando realizam o processo inclusivo do PCD no mundo do trabalho, a relação da família com essa nova realidade que

poderá proporcionar autonomia e as políticas públicas vigentes que asseguram a educação profissional e inserção no mundo do trabalho, tanto para pessoas com deficiência física, quanto para aquelas com Transtornos do Neurodesenvolvimento, que é o caso do TEA.

### **Segundo momento:**

Nessa etapa, foi apresentada inicialmente, a proposta de pesquisa para à gestão da APAE de São Francisco do Conde – BA (APAE/SFC), onde foi solicitada a assinatura do Termo de Anuência e a apresentação dos profissionais que se enquadravam nos critérios de inclusão do estudo. A partir disso, foi apresentado, aos profissionais participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice X).

Em seguida, as duas primeiras entrevistas foram realizadas diretamente no lócus da pesquisa APAE/SFC, por solicitação dos próprios participantes. As outras duas entrevistas foram realizadas através da plataforma digital Google Meet. Obedecendo o exposto no TCLE, os dados coletados foram analisados e serão divulgados. Porém, a fim de resguardar os participantes, os nomes não serão revelados. Desta forma, cada participante recebeu as seguintes letras como codinomes: **P, Q, R e S**. A escolha dessas letras se deu de forma aleatória, pela neutralidade das mesmas, e não por representar a inicial do nome de nenhum dos participantes.

Após essa etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores(as) que atuam ou já atuaram diretamente com a educação profissional dos jovens e adultos com TEA no lócus da pesquisa, a fim de conhecer através da perspectiva dos entrevistados como acontece o processo de ensino, quais as implicações apontadas e as metodologias que são adotadas pela equipe pedagógica.

Assim sendo, o trato metodológico dos dados coletados durante a entrevista foi alicerçado na Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Galiazzi (2016), a ATD corresponde a uma metodologia de análise que busca produzir novas compreensões acerca do fenômeno investigado. A autora sinaliza que a ATD parte de um processo auto-organizado de construção e compreensão, que será apresentada em três componentes: **a) unitarização** – desconstrução dos textos do “corpus”; **b) categorização** – o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; **c) comunicação do novo emergente (metatexto)** em que a nova compreensão é comunicada e validada (GALIAZZI, 2016, p. 34).

Nesta perspectiva, a entrevista realizada com a equipe docente foi gravada (apenas o áudio) e transcrita, constituindo o *corpus* de análise, que passou pelo processo de unitarização, categorização, e a construção do metatexto. No que diz respeito a essa etapa “C”, onde será apresentado o novo emergente ou metatexto, teremos um capítulo exclusivo para sua apresentação, denominado “Desvelando as faces de Jano”.

A escolha do título deste capítulo faz alusão à mitologia romana, onde Jano é um personagem que aparece com duas faces em posições opostas, representando o dualismo existente em todas as coisas. Portanto, representa muito bem a realidade de nosso estudo que vem traçando o dualismo da educação brasileira, conseqüentemente, a divisão do trabalho, a segregação vivenciada pela PCD e o aprofundamento do abismo que separa as pessoas com TEA do mundo do trabalho, por meio da “seletividade das deficiências”.

Durante a unitarização, o *corpus* da pesquisa apresentou **130** unidades e foram formadas **7** categorias intermediárias e **2** categoriais finais.

### **Terceiro momento:**

Neste terceiro momento, partimos para a pesquisa documental, que teve como objetivo, conhecer os documentos que direciona as ações pedagógicas das APAES.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p. 46).

Assim, realizamos a análise do Documento Norteador de Educação e Ação Pedagógica, divulgado pelo APAE – Brasil (DNEAP), que direciona o fazer de todas as APAES e o Referencial Curricular do Franciscano (RCF), em ambos, nossa análise se manteve centrada nos direcionamentos para educação profissional.

No que diz respeito ao DNEAP, recomenda-se que a organização do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (EJA) seja realizado em ciclos. De acordo com o documento, a organização em ciclo busca uma formação que respeite as etapas de desenvolvimento humano. Para as APAES, é orientado que haja 2 ciclos:

- Ciclo I – Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental;

- Ciclo II – Do quarto ao quinto ano do Ensino Fundamental;

Dentro dessa proposta, o EJA, destina-se às pessoas acima de 15 anos, que não conseguiram realizar seus estudos no ensino fundamental e médio dentro da idade prevista.

Para frequentar a EJA, na escola especial da Rede Apae, recomenda-se como critérios:

- Alunos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, egressos da escola especial;
- Alunos com deficiência intelectual e múltipla, acima de 15 anos, da comunidade.

O documento também cita a Educação Especial para o Trabalho, destinada aos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

A escola especial da Rede Apae compromete-se com a formação profissional, inicial e continuada, com estudos e pesquisas. Investe na acessibilidade ampla e, especialmente, planejamentos e práticas pedagógicas favorecedores do processo de ensino-aprendizagem, implementando suas ações, na modalidade educação especial. (APAE, 2017, p. 56).

Com isso, busca-se a aprendizagem ao longo da vida, que de acordo com o documento, tem como objetivo assegurar às pessoas com deficiência, a continuidade do processo de aprendizado para seu protagonismo, autonomia e cidadania, com interações diversas, presença e participação, potencializando-se, para assegurar-se efetivamente na vida em sociedade. (APAE, 2017).

Quanto as análises realizadas no RCF, o documento destaca que:

Nesse sentido, alguns municípios do Brasil foram pioneiros na instalação de escolas profissionalizantes, São Francisco do Conde foi um desses municípios que em 1877, funda a primeira escola profissional de cunho agrícola do Brasil. Essa escola teve como arquiteto naturalista Louis Jacques Brunet. É importante destacar que a escolha deste local para a instalação da Escola está vinculada à tradição dos antigos proprietários do Engenho das Lajes, os monges beneditinos, que se dedicaram ao ensino e aos conhecimentos de agronomia. (RCF, 2017, p. 55).

Com transposição da economia para a Refinaria Landulpho Alves, em Mataripe, a agricultura passou a ser uma economia secundária e a formação profissional ganhou um caráter mais preparatório para a indústria. No entanto, apesar do aumento no PIB per capita, e a cidade ocupar os primeiros lugares nos *rankings* de maiores PIB per capita do Brasil, apenas 24,4% da população tinha uma ocupação em 2017. (RCF, 2017).

O RFC orienta para uma formação profissional que mobilize discussões sobre o trabalho, relacione teoria e prática a resoluções de problemas que expressem a realidade social, cultura e natural de SFC. O tema sobre Educação Profissional no

RFC deverá transversalizar componentes curriculares que abordem temáticas como empreendedorismo, educação financeira, trabalhabilidade, mundo do trabalho e suas exigências. Orienta-se que sejam desenvolvidos projetos e sequências didáticas que tenham como objeto essas abordagens e sua contextualização respeitando os aspectos globais.

Apesar de trazer alguns aspectos quanto à educação profissional e um capítulo dedicado à Educação Especial, não encontramos orientações direcionadas para a educação/formação profissional de jovens e adultos com deficiência.

**Quarto momento:** Apresentar a versão preliminar do produto educacional para banca examinadora, com o objetivo de validar a eficácia do jogo EPTEa enquanto ferramenta de ensino na educação profissional de jovens e adultos com TEA.

### **Aspectos Éticos**

Salientamos que esta Pesquisa está registrada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 56517222.2.0000.5031, aprovada em 02 de maio de 2022, por meio do parecer 5.397.194, CEP/ IFBA.

## CAPÍTULO IV

### *Analisando o Corpus*

---

*Subiu a construção como se fosse sólido  
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
Tijolo com tijolo num desenho lógico  
Seus olhos embotados de cimento e tráfego.*

*(Chico Buarque)*

A Análise Textual Discursiva (ATD), tem se revelando como uma metodologia de análise de dados bastante pertinente para a pesquisa qualitativa. A sua finalidade diz respeito à produção de novas compreensões acerca dos textos ou discursos analisados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD está inserida entre “os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo”.

Por isso, a ATD não busca em sua essência, testar hipóteses ou comprová-las, mas sim, tem como intencionalidade, a compreensão e construção de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Partindo dessa ideia, a ATD apresenta 4 etapas primordiais:

1 – **Estabelecimento do *corpus*** – O corpus diz respeito ao texto (matéria prima) que será analisado:

Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto documentos existentes. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 39).

No nosso *corpus*, estamos nos referindo à entrevista semiestruturada, onde foi gravada (apenas áudio) com a autorização dos participantes (assinatura do TCLE). As gravações foram transcritas (de áudio para texto), e logo depois fragmentados de acordo com o objetivo que cada perguntava desejava captar (ver roteiro de entrevista no Apêndice X).

**2 – Unitarização** (Desmontagem dos textos) - implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. (MORAES, 2003, p. 191).

**3- Categorização** - implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias. (ibidem., p. 191).

**4 - Comunicação do novo emergente** - a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. (ibidem., p. 191).

Em relação às categorias, de acordo com Moraes (2003), elas podem ser divididas em categoriais a priori, que são aquelas definidas antes do processo de unitarização, geralmente, parte dos referenciais e teorização que fundamentam a pesquisa (no nosso caso, a revisão bibliográfica que fundamentou a elaboração das perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada). E as categorias emergentes, estas por sua vez, surgem através da análise do *corpus*, geralmente, se apresentam durante o processo de unitarização (trazendo para realidade deste estudo, diz respeito às respostas obtidas durante a entrevista semiestruturada).

Apresentaremos a seguir, cada uma dessas etapas de forma prática. A princípio, o estabelecimento das categoriais a priori, que teve origem na revisão bibliográfica: **1** - o que as empresas buscam quando realizam o processo inclusivo do PCD no mundo do trabalho; **2** - metodologias adotadas na educação profissional de jovens e adultos com TEA; e **3** - as políticas públicas vigentes que asseguram a educação profissional e inserção no mundo do trabalho, tanto para pessoas com deficiência física, quanto para aquelas com Transtornos do Neurodesenvolvimento, que é o caso do TEA.

Após o estabelecimento das categoriais a priori, montamos o roteiro de entrevista a fim de descobrir quais categoriais iriam emergir do *corpus* de análise. Assim, **4 quatro** categoriais intermediárias emergiram do processo de análise: **4** – perspectivas da formação profissional dos alunos com TEA; **5** – os recursos disponibilizados; **6** – relação aluno e a

formação profissional; 7 – os saberes necessários na educação/formação profissional de jovens e adultos com TEA.

As 3 categorias a priori e as 4 categorias emergentes, culminaram nas 2 categoriais finais: 1) Entraves e perspectivas na formação dos alunos com TEA e 2) Processos de Ensino na APAE-SFC.

#### 4.1 Processo de Unitarização

O processo de unitarização também é conhecido como desmontagem do texto. O seu objetivo é examinar os textos em seus detalhes, fragmentando o texto completo em pequenas partes que carregam o sentido daquilo que está sendo estudado.

A desconstrução e a unitarização do corpus consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição requerido por qualquer análise. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 40).

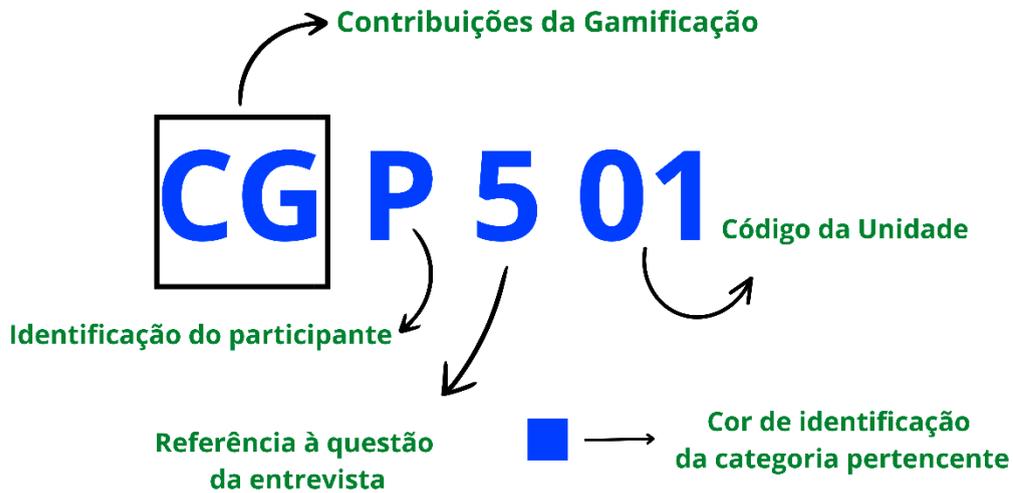
Cada unidade deve ter uma identificação, para que o pesquisador saiba exatamente de qual trecho do texto está se referindo. Além disso, torna mais fácil o processo de recursividade, onde é possível o retorno ao texto, para aprofundar as análises e buscar a saturação das categorias. As categorias são saturadas quando, ao reanalisar, não é possível encontrar mais sentido em sua fragmentação.

Com isso, utilizamos o código **CG** no início de cada unidade, como representação do título desta pesquisa (Contribuições da Gamificação). Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram atribuídos os seguintes codinomes **P, Q, R e S**, cada letra correspondente a um participante da pesquisa, seguida uma sequência numérica de identificação para cada unidade.

É importante que o pesquisador proceda as suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade. Para isso, utilizam-se códigos indicadores da origem de cada unidade. Uma das formas de codificação corresponde a atribuir inicialmente um número ou letra a cada documento do corpus. Um segundo número ou letra pode então ser atribuído a cada uma das unidades de análise construída a partir de cada texto. (Ibidem, p. 40).

Na imagem abaixo, exemplificamos como ficaram identificadas as unidades do *corpus* analisado neste estudo:

Figura 2 – Identificação das unidades de análise



Fonte: Elaborado pela autora, (2023).

Das 10 questões que constituem o roteiro de entrevista, cinco passaram pelo processo de unitarização e categorização. Isso porque, cinco questões dizem respeito a aspectos particulares, como identificação e formação acadêmica de cada participante e experiências profissionais, não sendo passível de aplicação da ATD. Porém, estas questões estarão presentes na discussão desenvolvida no capítulo VI (Desvelando as faces de Jano).

A seguir, iniciaremos a análise do *corpus* da pesquisa a partir da questão n° 5 (Apêndice 1).

#### 4.1.1- Das questões analisadas

**QUESTÃO 5** - Quais os entraves que você observa em relação à formação profissional de jovens e adultos com deficiência? caso tenha algum aluno com TEA, poderia falar um pouco sobre a sua inclusão nas oficinas profissionalizantes?

**QUESTÃO 6** - Como você costuma ministrar as suas aulas durante o processo formativo dos jovens e adultos com TEA? Utiliza alguma metodologia específica, se sim, poderia citar?

**QUESTÃO 7** - Você conhece a metodologia de emprego apoiado? já teve a experiência de atuar diretamente com ela?

**QUESTÃO 8** - Com relação à formação profissional de jovens e adultos com deficiência, quais os saberes você julga importantes para inclusão no mundo do trabalho?

**QUESTÃO 9** - Você conhece/utiliza ou já utilizou a gamificação em suas aulas? se sim, poderia relatar um pouco sobre sua experiência?

#### 4.1.2- Categorização

Das unitarizações realizadas com o *corpus* da pesquisa, foram encontradas **83** unidades de significado referentes à **questão 5**, que diz respeito aos entraves que os participantes da pesquisa apontaram durante a formação profissional de jovens e adultos PCD ou TEA, sendo dividido da seguinte forma:

Professor (a) “P” – **42 unidades;**

Professor (a) “Q” – **25 unidades;**

Professor (a) “R” – **03 unidades;**

Professor (a) “S” – **13 unidades;**

Assim, caracterizou-se o processo de categorização descrevendo-o como sequência de passos classificatórios que conduz a um conjunto de categorias reunindo elementos semelhantes. Juntamente com essa construção também se constroem compreensões do fenômeno da pesquisa e dos procedimentos de classificação. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 99).

Cada unidade foi categorizada de acordo a correspondência de seus significados e as categorias que emergiram, se desdobraram nas categorias intermediárias e posteriormente, as categorias finais, como apresentaremos abaixo:

CATEGORIAIS		
INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
<b>CGP501</b> -Chegue no mercado de trabalho pronto e preparado; <b>CGP502</b> -independência financeira; <b>CGP503</b> -atender à demanda; <b>CGP504</b> -perfil esperado; <b>CGP505</b> -habilidades; <b>CGP506</b> - concorrência; <b>CGP507</b> -enquadramento na vaga; <b>CGP508</b> e <b>CGP512</b> -aptidão; <b>CGP517</b> - persistência; <b>CGP528</b> - Conseguir pro mercado de trabalho com mais facilidade;	<b>PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS COM TEA</b>	
<b>CGQ504</b> -Aquele perfil que a empresa espera; <b>CGP505</b> e <b>CGP513</b> - ter habilidades; <b>GCP507</b> e <b>GCP518</b> -se há possibilidade de enquadramento na vaga; <b>CG0P8</b> e <b>CGP13</b> -habilidade; <b>CGP09</b> -interesse do aluno; <b>CGP12</b> -estar	<b>AQUILO QUE AS EMPRESAS BUSCAM</b>	

apto; <b>CGP534, CGQ523 e CGQ524</b> -seletividade por deficiências; <b>CGQ525</b> – visão do TEA como robô;		<b>ENTRAVES NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA</b>
<b>CGP519</b> -Poucas vagas; <b>CGP520, CGP521, CGP524, CGP525, CGP526, CGP27, CGP531, CGP532 e CGP533</b> -poucos recursos para a APAE; <b>CGP527</b> -poucos recursos tecnológicos e estrutural; <b>CGP529, CGP530 e CGP532</b> -falta de recursos próprios; <b>CGP533</b> - falta de alcance de todos os alunos; <b>CGQ518, CGQ519 e CGQ520</b> - localização desfavorável/excludente da APAE; <b>CGR501</b> - os entraves para essa formação permeia dentro das condições financeiras para acesso às competições necessárias; <b>CGR502</b> – falta de alimentação adequada, acompanhamento médico e multidisciplinar com maior eficiência; <b>CGR503</b> -demanda da instituição e falta de alguns profissionais especializados para os atendimentos, dificulta alguns avanços;	<b>OS RECURSOS DISPONIBILIZADOS</b>	
<b>CGP535</b> - Muitos que estavam ali, o andamento muito bom por questões familiares, ele deixou de frequentar a escola; <b>CGP536</b> - Então a família ela é essencial nesse trajeto; <b>CGP537</b> - É como eu falei, se o aluno chegar em casa e ele não ver, aquilo que foi trabalhado, não é reforçado por aquilo que foi trabalhado; <b>CGP538</b> - Não é apresentado às atividades que ele precisa fazer para continuar em contato com aquilo, ele perde o contato, muitas vezes ele perde o interesse; <b>CGP539</b> - E, por consequência, ele perde aquele conteúdo que aprendeu; <b>CGP540</b> - Ele fica defasada e a gente precisa reforçar novamente; <b>CGP541</b> - se a família, ela não está presente, ela dificulta de uma de uma maneira, assim é gigantesco trabalho; <b>CGQ501</b> -Preparar a família; <b>CGQ502</b> -luto com o diagnóstico; <b>CGQ505 e CGQ506</b> -visão de incapacidade; <b>CGQ506 e CGQ507</b> -não percebe as habilidades; <b>CGQ507</b> - diagnóstico tardio; <b>CGQ508, CGQ509, CGQ510, CGQ511 e CGQ512</b> -acomodam no benefício; <b>CGQ509</b> -medo de perder o BPC; <b>CGQ510</b> -impedir a inserção no mundo do trabalho; <b>CGQ153</b> -desmotiva; <b>CGQ514 e CGQ516</b> - inserção no esporte porque a família impediu a inserção no trabalho;	<b>RELAÇÃO COM A FAMÍLIA</b>	
<b>CGP510 e CGP514</b> -falta de interesse do aluno; <b>CGP511</b> - o aluno tem opinião própria; <b>CGP514</b> - interesses específicos; <b>CGP542</b> - preferência por outras atividades;	<b>RELAÇÃO ALUNO X FORMAÇÃO</b>	
<b>CGQ510</b> -dependência de benefícios; <b>CGQ511</b> - BPC; <b>CGQ522</b> – necessidade da SEDUC criar projetos e políticas públicas locais;	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	

Ao abordar algumas categorias, como “os recursos disponibilizados” e relação com a família”, existe um maior engajamento por parte dos profissionais, essa realidade diz respeito à necessidade de externar o quanto essas relações trazem impactos negativos na execução de um trabalho eficiente. A falta de recursos e por vezes, a resistências de alguns familiares e/ou a falta de conhecimento, para compreender a importância da experiência laboral na vida da pessoa com TEA.

Abaixo trazemos o panorama da categorização das questões 6 a 9. Durante as unitarizações realizadas com o *corpus* da pesquisa, foram encontradas:

**38** unidades de significado referentes à questão 6;

9 unidades de significado referente à questão 7,

18 unidades de significado referente à questão 8 e;

21 unidades de significado referente à questão 9;

Professor (a) “P” – 31 unidades;

Professor (a) “Q” – 36 unidades;

Professor (a) “R” – 08 unidades;

Professor (a) “S” – 12 unidades;

CATEGORIAIS		
INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
<p><b>CGP601</b> - quando você lida com a questão de neurodesenvolvimento, você tem que entender que cada indivíduo, aprende de uma forma diferente; <b>CGP602</b> - A gente tem que tentar entender em que nível esse aluno se encontra naquele momento, se a gente tem como acelerar ou precisa desacelerar para poder chegar nesse resultado; <b>CGP603</b> - eu não tenho hoje uma aula específica para uma turma. Eu tenho aulas específicas para os alunos; <b>CGP604</b> - Cada aluno quando ele senta numa estação dessa de computador, ele está no seu mundo; <b>CGP605</b> – O nível daquele aluno é definido pelo desempenho dele somente dele, não uma turma; <b>CGP606</b> - não depende da escala da turma; <b>CGP607</b> - Não é quando esse aluno retoma as aulas, ele nem sempre é continua daquilo de onde ele parou; <b>CGP608</b> - Então você tem que entender que cada um tem uma percepção diferente e saber o momento de retornar com esse aluno; <b>CGP609</b> - Você vai reforçando pontos fortes e reforçando os pontos mais fracos e retrabalhando esses pontos fracos para que ele se torne pontos fortes; <b>CGP610</b> - Eu não tenho uma aula geral para todos os alunos; <b>CGP611</b> - A gente tem várias aulas específicas para cada um, em cada necessidade desse aluno; <b>CGP612</b> – já ouvi falar sobre o Emprego Apoiado; <b>CGQ613</b> - muito válido para todos os alunos de forma geral, com certeza; <b>CGQ601</b> - Geralmente a gente trabalha mais com a parte prática; <b>CGQ602</b> - a gente trabalha mais em situação real; <b>CGQ603</b> - invés da gente ficar falando, comentando, escrevendo a língua dessas coisas, a gente leva ao ambiente mesmo onde é, faz o treinamento com ele; <b>CGQ604</b> - Se for jardinagem, a gente leva eles para o Jardim e faz trabalhar com poda; <b>CGQ605</b> - Trabalha com as ferramentas o nome da ferramenta, a responsabilidade, a limpeza, tudo isso, o cuidado que a gente tem que ter também, porque às vezes; <b>CGQ606</b> - Às vezes a gente procura um apoio do pessoal que trabalha com jardinagem, que já é profissional no caso a prefeitura; <b>CGQ607</b> - Porque as vezes não adianta você qualificar um aluno para uma determinada função e não ter na cidade; <b>CGQ608</b> - Então ele também não adianta você treinar um aluno para administrativo alguma coisa assim, se ele não sabe ler, não sabe escrever; <b>CGQ609</b> - Então a gente procura é treinar ele. De acordo com o perfil dele; <b>CGQ610</b> - Sempre trabalhando mais a parte positiva não é porque a dificuldade a gente já sabe que o aluno já traz; <b>CGQ611</b> - a gente procura trabalhar em cima das potencialidades deles; <b>CGQ612</b> - A gente procura ver se o aluno tem perfil para um serviço mais leve, para um serviço braçal, para recepcionista, auxiliar de classe, é auxiliar de limpeza; <b>CGQ613</b> - A gente primeiro faz essa triagem com ele;</p>		

**CGQ614** - E muitas vezes aquele mesmo assistido, ele precisa passar por várias triagens até se identificar; **CGQ615** - Muitas vezes eu tinha que ensinar eles a lavar um banheiro. Eu tinha que ensinar a organizar um ambiente, como por exemplo, o refeitório, a gente ensinava a ele a higienizar as mesas, a ser fazer separação de talher, de copa, essas coisas que são coisas mais; **CGQ616** - A questão salarial de como é administrar aquele salário; **CGQ617** - trabalhamos alguns direitos trabalhistas. A questão da documentação para manter a documentação em dias, tudo isso é, são coisas que são feitas fora da atividade prática; **CGQ618** - Muitas vezes também a gente trabalha, artesanato é a questão mais do emprego apoiado; **CGQ619** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando, porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho; **CGQ620** - então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar; **CGR601** - busco promover a interação com a turma, respeitando o seu tempo e suas particularidades de vivência com o mundo, suas relações intra e interpessoal; **CGR602** - Busco criar rotinas e a partir delas introduzir novas ações e identificar seus interesses para que as intervenções e vivências tenham mais significado para cada um; **CGP701** – já ouvi falar sobre o Emprego Apoiado; **CGP702** - muito válido para todos os alunos de forma geral, com certeza; **CGQ701**– Sim! Conheço o Emprego Apoiado; **CGQ702** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando; **CGQ703** - porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho. Então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar; **CGQ704** – Acho uma proposta de ensino e aprendizagem excelente para os alunos com TEA; **CGR701** – Já ouvi falar, mas nunca me aprofundei; **CGS701**- Eu penso que o emprego apoiado ele é muito importante; **CGS702** – As APAES de fato, talvez por essa vivência de anos com a pessoa com deficiência e essa inserção no mercado de trabalho, tenha entendido que que o emprego apoiado ele precisa acontecer para que tanto a família quanto aprendiz, ele se sinta à vontade confortável também a empresa; que são feitas fora da atividade prática; **CGQ618** - Muitas vezes também a gente trabalha, artesanato é a questão mais do emprego apoiado; **CGQ619** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando, porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho; **CGQ620** - então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar; **CGR601** - busco promover a interação com a turma, respeitando o seu tempo e suas particularidades de vivência com o mundo, suas relações intra e interpessoal; **CGR602** - Busco criar rotinas e a partir delas introduzir novas ações e identificar seus interesses para que as intervenções e vivências tenham mais significado para cada um; **CGP701** – já ouvi falar sobre o Emprego Apoiado; **CGP702** - muito válido para todos os alunos de forma geral, com certeza; **CGQ701**– Sim! Conheço o Emprego Apoiado; **CGQ702** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando; **CGQ703** - porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho. Então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar; **CGQ704** – Acho uma proposta de ensino e aprendizagem excelente para os alunos com TEA; **CGR701** – Já ouvi falar, mas nunca me aprofundei; **CGS701**- Eu penso que o emprego apoiado ele é muito importante; **CGS702** – As APAES de fato, talvez por essa vivência de anos com a pessoa com deficiência e essa inserção no mercado de trabalho, tenha entendido que que o emprego apoiado ele precisa acontecer para que tanto a família quanto aprendiz, ele se sinta à vontade confortável também a empresa; **CGQ703** - porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho. Então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar;

## METODOLOGIAS ADOTADAS

Durante a análise da categoria “metodologias adotadas”, notamos um grande esforço da equipe pedagógica em conseguir alcançar os direitos de aprendizagem dos educandos. Apesar da dificuldade com os recursos que são disponibilizados, existe por parte da APAE de São Francisco do Conde um bom engajamento entre a equipe, promovendo trocas de experiências, além de ações coletivas em prol dos estudantes.

Quanto as oficinas desenvolvidas durante a educação profissional dos jovens, notou-se uma preocupação maior com a preparação desse jovem para enfrentar desde as pequenas demandas da vida adulta, como documentação, cuidados pessoais, prevenção de acidentes, até às demandas laborais e exigências do mundo do trabalho. A seguir, apresentaremos a categorização dos saberes que os docentes julgam necessários para a formação profissional desses jovens e como gamificação tem sido vista pela ótica docente.

CATEGORIAIS		
INICIAIS	INTERMEDIÁRIAS	FINAIS
<p><b>CGP801</b> - ele precisa entender sobre segurança da informação; <b>CGP802</b> - Não no sentido literal da palavra, mas no sentido mais rebuscado; <b>CGP803</b> - Ele não precisa entender aquilo, é como está no livro, ele precisa entender aquilo para a vida dele; <b>CGP804</b> - porque se ele entende para a vida, ele usa esse ele usa; <b>CGQ801</b> - A questão salarial de como é administrar aquele salário; <b>CGQ802</b> - direitos trabalhistas; <b>CGQ803</b> - A questão da documentação para manter a documentação em dias, tudo isso é, são coisas que são feitas fora da atividade prática; <b>CGQ804</b> – organização do espaço de trabalho; <b>CGQ805</b> – higiene pessoal, muitos não sabem nem como tomar banho e escovar os dentes; <b>CGQ806</b> - Saber reconhecer se a roupa está limpa, se tá suja; <b>CGQ807</b> – saber distinguir o que é uma roupa íntima ou uma roupa inadequada para o ambiente de trabalho; <b>CGQ808</b> - cuidar da aparência, perceber que a aparência é importante; <b>CGR801</b> -Nessa perspectiva dos saberes pedagógicos podemos - valorizar seus conhecimentos prévios e a partir deles introduzir novos; <b>CGR802</b> - identificar quais habilidades podem ser desenvolvidas e valorizada para que se tenha um desenvolvimento satisfatório para o trabalho; <b>CGR803</b> - Compreender e reter esse</p>	<p><b>OS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO</b></p>	

conhecimento através das práticas e repetições, respeitando sempre o processo criativo de cada um; **CGS801** – durante sua formação profissional, acredito que o aluno precisa sair sabendo, pelo menos, os cuidados básicos consigo;**CGS802** – higiene pessoal, assiduidade, essas coisas; **CGS803** – na verdade, não pode ser saberes engessados, mas de acordo com a necessidade do aluno, ir ensinando o básico do ambiente de trabalho; **CGS804** – tem aluno que os pais cuidam bem, tem alunos que precisam saber que não pode ir à escola ou trabalho sem tomar banho, por exemplo.

**CGQ901** – Sim! Eu uso muito a gamificação em minhas aulas; **CGP902** – digamos que 50% dos alunos preferem as minhas aulas por isso; **CGP903** – eles amam o laboratório de informática, seja pra ouvir música, vídeos, jogos, depende de cada aluno; **CGP904** - mas eu diria que pelo menos uns 70%, 80% do aluno com transtorno do espectro autista, ele tem preferência para estar na minha aula; **CGP905** - Quando eles estão nas outras aulas, eles começam a ficar mais animados que: “ha! hoje eu vou para aula de informática”; **GCP906** - Tenho consciência de que também é muito pelo uso desse tipo de ferramenta; **CGP907** - É eles já vêm das suas salas, das suas salas de aulas, das suas professoras solicitando alguma atividade que ele já tinha feito; **CGP908** - A gente vai continuar a atividade tal? Eu posso fazer aquela, aquela atividade e tal ou aquele jogo que o senhor me mostrou? **CGP909** – Eles preferem quando é uma atividade mais lúdica, como jogo, do que uma atividade mais técnica; **CGP910** – quando eu digo que vamos digitar um texto por exemplo, eles já ficam desanimado, você já perde a atenção deles; **CGP911** – os jogos no celular são mais importantes porque eles têm celular em casa, agora computador é muito difícil ter; **CGP912** – Nós temos uma ferramenta com vários jogos de ensino e aprendizagem pra eles, chamado G-Compris; **CGP913** - Aqui a gente tem um exerciciozinho de movimentação (me mostrando o jogo), onde a gente ensina, por exemplo, a posição posicionamento do mouse, né? Qual é a parte do mouse que aciona? **CGP914** - A sacada desse jogo que torna ele ficava de fato a recompensa da ação de quando ele finaliza; **CGQ905** – Eu utilizo os jogos na questão da dificuldade tanto de aprendizado quanto da questão de atenção. **CGQ906** - Eu trabalho muito com jogos de atenção; **CGQ907** - Ter um pouco mais de atenção, porque a distração deles é muito grande, que muitas vezes eles são um pouco dispersos; **CGQ908** - E aí a maioria dos jogos eu faço mais voltada para essa questão da atenção;**CGR901** - utilizo bastante, o jogo é um dos conteúdos mais abrangentes para atuação nas atividades, pois a partir dele podemos

## GAMIFICAÇÃO E ENSINO

desenvolver e estimular o indivíduo para ampliar e valorizar suas habilidades e competências; <b>CGR902</b> - partir dos jogos podemos estimular de forma didática e lúdica os conteúdos para aprofundar o conhecimento;		
--	--	--

Apresentamos a seguir, o nosso metatexto, processo pelo qual:

A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos.

Dessa forma, o capítulo a seguir, trará uma discussão teórica com base nos resultados obtidos através das categorias a priori e emergentes, trazendo à reflexão daquilo que está posto, porém, de forma implícita ou polissêmica. O capítulo V, denominado como “Desvelando as Faces de Jano”, nos proporcionam um olhar para trás e para frente de forma descritiva e interpretativa das análises realizadas. A expressão “Faces de Jano”, faz referência ao dualismo relativo de todas as coisas.

## CAPÍTULO V

### *Desvelando as Faces de Jano*

---

*Todo mundo tem que ser especial,  
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal,  
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás  
E daí? Que diferença faz?*

*(Gilberto Gil)*

Neste capítulo, apresentamos um diálogo entre a Lei Berenice Piana (LBP), um dos marcos para a pessoa com TEA e a relação com a análise dos dados coletados durante a entrevista com os participantes da pesquisa. Vale salientar que este capítulo não traz apenas a exposição de ideias, mas concretiza a construção do metatexto oriundo do processo de revelação das faces durante as etapas metodológicas deste estudo: de um lado as categorias a priori, do outro lado as emergentes; de um lado aquilo que está posto na LBP e de outro a realidade desvelada; a utopia e o concreto.

#### **5.1 A Lei Berenice Piana: diretrizes e direitos**

Como mencionado anteriormente, uma das conquistas das pessoas com TEA, foi a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a chamada Lei Berenice Piana. Dentre os aspectos importantes nesta Lei, destacamos o que dispõe o Art. 2º, por compreender que ele abrange todas as diretrizes e direitos que são dialogados ao longo do documento, porém, de maneira compacta em um único artigo.

A seguir, discorreremos como essas diretrizes e direitos vem sendo postas no documento.

##### **a) DIRETRIZES**

O inciso I, destaca a importância de uma relação intrínseca entre todos os poderes (executivo, legislativo e judiciário), de modo a contribuir desde a implementação de ações e políticas públicas, até o atendimento das pessoas com TEA. Em concordância com o exposto no inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), em seu capítulo V sobre a Educação Especial, sinaliza para a responsabilidade do Poder Público quanto à ampliação do atendimento dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. No Art.23 da Constituição Federal de 1988, a lei outorga à União, Estados, Distrito Federal e Municípios a competência de cuidar da saúde e assistência pública garantindo a proteção das pessoas portadoras de deficiência.

No entanto, vale destacar, que não apenas o Poder Público deve colaborar com ações e políticas públicas, mas também, toda a comunidade. É o que afirma o inciso II do Art. 2º da Lei Berenice Piana, quando ratifica a necessidade de participação ativa da comunidade na elaboração das políticas públicas que estejam relacionadas às pessoas com TEA. Além disso, se faz necessário que essa comunidade participe não só de sua implementação, mas que realize acompanhamento e avaliação das mesmas.

Durante a coleta de dados, um dos pontos sinalizados como entraves da educação profissional no lócus da pesquisa, diz respeito aos recursos disponibilizados para desenvolver as ações pedagógicas.

Questão de recursos que a gente tem pouco recurso. Boa parte dos recursos que são direcionados para a APAE, a gente tem conseguido com parcerias e doações, né? A APAE, ela é uma instituição muito maior do que a nossa APAE. Esse dinheiro não chega como a gente gostaria que chegasse. Ele não chega da forma que a gente espera, mas a gente tenta fazer o máximo que dá com isso, né? Então essa falta de recurso acaba prejudicando um pouco, né? A gente precisa ter mais recursos, tanto tecnológico como estrutural também. [...] Devido à falta de profissionais para atender à demanda, a gente precisa trabalhar em formato de rodízio para atender todos, porque não é justo que um aluno tenha em outro não. (Professor (a) P – Entrevista).

Para o professor P, o trabalho desenvolvimento com esses alunos seria mais efetivo se a dependência por patrocínio não fosse algo tão demorado e, por vezes, insuficiente para manter ações básicas na instituição.

Assim, o desenvolvimento de políticas públicas poderia fortalecer a participação das empresas no patrocínio de instituições que dependem desse apoio financeiro para o seu funcionamento. Para isso, se faz necessário que exista uma discussão mais ampliada no que diz respeito às pessoas com deficiência e com TEA. Trazendo à tona o conhecimento necessário que possibilite a reflexão de que as pessoas com necessidades especiais, são de responsabilidade da sociedade.

No que diz respeito à participação ampliada para discutir as políticas que envolvem pessoas com TEA, Araújo (2017) traz uma discussão muito importante sobre a forma como a Lei Berenice Piana foi aprovada em tempo recorde. Além disso, a autora sinaliza o caráter de

aprovação com urgência por parte de alguns deputados, antecedendo, inclusive, à aprovação da Lei Brasileira de Inclusão.

A tática retórica da ampla aceitação multipartidária abafa as vozes dissonantes do processo social de redação do projeto legislativo, além de estigmatizar o desejo de ampliação do debate como tentativa de estagnação da pauta. Ademais, o fato de que diferentes espectros políticos perceberam a pauta como pacífica nos faz questionar se o projeto gozou de debates transversais e interseccionais e agentes interessados. (ARAÚJO, 2017, p. 42).

De acordo com Shore (2010), as políticas públicas influenciam na construção de novas categorias de indivíduos e de subjetividade. Mas, para além disso, as políticas públicas também constroem identidades e sujeitos políticos. Segundo o autor, as políticas públicas afetam tudo, de modo que vivemos através das categorias que elas estabelecem, como: “cidadão”, “profissional”, “deficiente”, “imigrante”, “criminosos”, sendo praticamente impossível escapar de suas influências. O autor complementa dizendo que as pessoas são reguladas pelas políticas públicas e possuem sobre elas, pouco controle e conhecimento.

Na categoria políticas públicas, que emergiram como fruto de nossas análises, ficou perceptível o quanto os avanços obtidos pelas pessoas com TEA vêm favorecendo a sua inclusão, no entanto, as mesmas políticas que se apresentam como avanços, precisam apresentar novas alternativas para seus dependentes. As unidades que melhor exemplificam essa afirmação, está nas “**CGQ510** - dependência de benefícios e **CGQ508, CGQ509, CGQ510, CGQ511 e CGQ512**- acomodação com o benefício”. A dependência dos programas governamentais como o LOAS/BPC<sup>18</sup>, faz com que em momentos oportunos, a família busque “**CGQ510** - impedir a inserção no mundo do trabalho”, provocando em muitos casos, a **CGQ505 e CGQ506** - visão de incapacidade e **CGQ506 e CGQ507** - a falta de percepção das habilidades dos jovens e adultos diagnosticados com TEA.

Nesse caso, se faz necessário, pensar em novas alternativas para que os dependentes do LOAS/BPC, não percam o benefício ao serem inclusos em alguma atividade laboral, visto que, as oportunidades de estarem inseridos no ambiente de trabalho, visa proporcionar-lhes não apenas o meio de subsistência, mas também, o crescimento pessoal, profissional, fortalecendo a sua autonomia e aprendizagem. Desse modo, as famílias estariam mais seguras em apoiar os jovens e adultos nessa nova jornada.

Além disso, o inciso VII, afirma que cabe ao Poder Público promover o incentivo à formação profissional daqueles que atuam diretamente com o atendimento das pessoas com

---

<sup>18</sup> Sobre o BPC, ver: <https://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/indice.htm>

TEA. Do mesmo modo, os profissionais especializados, devem receber capacitação adequada para promover o atendimento dessas pessoas. Por último, e não menos importante, tal capacitação deverá abranger aos pais e responsáveis.

De acordo com Gutierrez e Sousa (2021), o maior entrave enfrentado por profissionais que atuam com crianças com TEA, na sala de aula regular do município de São Francisco do Conde -BA, é falta de formação adequada para lidar com as peculiaridades em sala (**CGR503**), situação que não parece diferente em outros estados brasileiros, de acordo com Silva (2019), Marra (2021) e Oliveira (2020). A capacitação de pais e responsáveis é outro fator preponderante, entretanto, existe uma certa resistência e negação por parte de alguns familiares quando recebem o diagnóstico (**CGQ502**).

Eu conto como dificuldades, desde o nascimento. É uma falha assim por parte dos profissionais da saúde ao passar esse diagnóstico para família, eu não sei de que forma que eles passam, que as famílias entram em luto. E aí, quando vem cair a ficha já é depois de muito tempo, certo? E também por parte da família, o maior entrave que eu vejo é a questão, eu acho que essa família deveria ser melhor trabalhadas com relação a essa aceitação e também a como proceder com essas crianças em casa, porque geralmente, eles tratam como um coitadinho como incapazes. (Professor (a) Q – Entrevista).

Magalhães (2021), ao discorrer sobre a realidade de mães com filho diagnosticados TEA, aponta:

Quando a família se depara com o diagnóstico de TEA para o filho, inicia-se um processo que exigirá desfazer-se de crenças ligadas à normalidade, à perfeição que são impostas socialmente para definir o que seria um filho ideal. Esse ideal será questionado para que possa dar lugar a uma relação de efetivo reconhecimento de dignidade e de humanidade da criança com TEA. Em um primeiro momento, esse processo pode envolver a experiência do luto, diante da morte simbólica do filho ideal e da separação dessa imagem. (MAGALHÃES, 2021, p. 22).

Assim, promover a participação ativa da comunidade em todo o processo inclusivo, envolve desde a aceitação do diagnóstico (**CGP541, CGQ501 e CGQ502**) até a busca por conhecimento, que na maioria das vezes, encontra-se velado, com o objetivo de alimentar políticas públicas que favoreçam a categorização das pessoas de acordo com aquilo que é conveniente ao Poder Público. Concernente a isto, o inciso VI ratifica a responsabilidade do Poder Público em garantir acesso à informação pública relativo ao TEA e suas implicações, o que na prática, ainda tem sido pouco difundido.

De acordo com Aydos (2014, 2016, 2019), tanto familiares quanto a sociedade tem enxergado o autismo como algo incapacitante (**CGQ505 e CGQ506**) frente às outras

deficiências. Essa percepção é fruto da falta de conhecimento, poucas políticas públicas que promovam inclusão efetiva e o combate ao preconceito.

Os incentivos à formação continuada dos profissionais, é outro ponto importante que necessita de reforço. E isso vai desde a preparação para lidar com as especificidades do TEA, até o seu empoderamento enquanto agentes mediadores de transformação da educação.

Dos profissionais participantes dessa pesquisa, todos afirmaram não ter formação específica para lidar com pessoas com TEA e muito menos com a educação profissional, adquirindo conhecimentos através das vivências e experiências práticas com esse público. Conforme aponta Pimentel (2012), há saberes essenciais para atuação dos professores na educação inclusiva:

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho (Ibidem., p. 143).

Além disso, a autora destaca que o professor, dentre outros saberes, deve ter clareza epistemológica, fundamentando o seu conhecimento na busca de remover as barreiras no processo de aprendizagem, investindo nas peculiaridades e nas especificações que cada aluno apresenta na aprendizagem, sabendo reconhecer que existe uma diversidade existente em sala.

Martins (2012) também aponta que, apesar da aprovação da Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), reforçar a necessidade da capacitação dos profissionais que atuam na educação inclusiva e o fortalecimento da promoção de disciplinas específicas para profissionais da educação, a realidade não está distante do esperado, pois muitas universidades promovem nos cursos de licenciaturas disciplinas optativas.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (MARTINS, 2012, p. 32).

Além disso, é fundamental que o professor que atua diretamente com a educação profissional, seja ela regular ou inclusiva, tenha embasamento teórico e apropriação de conhecimentos que vão contribuir para a luta da classe trabalhadora, respeitando o sujeito enquanto agente ativo da sociedade, porém isso perpassa pelo reconhecimento do professor de integrar também, essa mesma classe. Sendo assim, o professor precisa se assumir enquanto

Integrante da classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso éticopolítico com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra hegemônica. Ou dito de outra maneira, poderá contribuir para a formação de sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes (MOURA, 2017, p. 9).

Porém, de acordo com o autor, a consciência do professor em pertencer à classe trabalhadora não ocorre apenas no processo de formação escolar, no entanto, não podemos abrir mão desse ponto pé inicial, mesmo que as práticas produtivas vivenciadas durante toda a vida seja fator crucial para a construção do fazer do professor.

No entanto, como aponta Antunes (2000), torna-se necessário que o professor que atua diretamente na formação humana de qualquer indivíduo, compreenda as contradições entre capital e trabalho, e no que diz respeito especificamente à educação profissional do homem, o professor precisa compreender a necessidade de promover uma educação na perspectiva de fortalecer e respeitar os direitos da classe-que-vive-do-trabalho, sejam elas típicas ou atípicas.

Nesse sentido, cabe destacar os direitos que vêm sendo apresentados como garantia de participação ativa das pessoas com TEA na sociedade. Direitos esses que além de serem respeitados, devem ser zelados e encarados como bandeira de lutas. Portanto, apresentamos no próximo tópico, os direitos das pessoas com TEA conforme preconiza a Lei Berenice Piana.

## **b) DIREITOS**

De acordo com o inciso III, a pessoa com TEA, tem o direito garantido a acompanhamento integral de sua saúde, desde o diagnóstico precoce (**CGQ507**) à promoção de atendimento multiprofissional (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, atendimento neuropsiquiátrico, nutricional, dentre outros que assim se fizer necessário).

Uma questão que tem sido debatida por Teixeira (2018), é o diagnóstico precoce. Para o autor, muitos especialistas ainda apresentam resistência em fechar o diagnóstico mesmo com a apresentação dos requisitos básicos, o que atrapalha o início das intervenções com brevidade.

Em contrapartida, Araújo (2021) traz uma reflexão importante para atualidade. Em tempos de busca por direitos da pessoa com TEA, duas vertentes precisam ser expostas: de

um lado a retórica violenta do autismo enquanto inimigo e do outro lado, a busca por diagnóstico como forma de acomodação dos familiares aos benefícios.

A partir da ideia de que o autismo é uma ameaça constante, mantém-se a noção de que se torna necessária uma vigilância permanente, atenta aos “sinais de autismo” que, quanto mais cedo identificados, mais potencialmente derrotáveis. O autismo que sequestra um sujeito e o vitimiza o mantém encarcerado enquanto não derrotado. Nesse sentido, o discurso de avanço em políticas públicas e o de assecuração de direitos confundem-se com uma lógica de guerra, que qualifica o público-alvo como portador de um alvo de ataque. (ARAÚJO, 2021, p. 37).

As políticas de ações para educação profissional da pessoa com TEA, são bem-sucedidas quando há o desenvolvimento do sujeito enquanto ser social emancipado, que participa ativamente da sociedade e torna os benefícios assistencialistas como algo secundário ou subsídio para aqueles que, de fato, não conseguem (talvez pelo grau de severidade do TEA), inserir-se no mundo do trabalho.

Eu penso assim, porque você às vezes capacita um aluno, você levanta a autoestima dele, cria aquela expectativa nele de trabalhar, construir família, tal, de ter a própria vida... Que muitos deles têm condição para isso, mas a família, em função de um benefício, não deixa isso acontecer. E às vezes, quando chega bem lá na frente, quando é na hora de inserir aquele menino no mercado de trabalho, a família, entra na frente e diz não vai, porque senão ele vai perder o benefício. Ou às vezes aposentadoria de algum pai ou responsável que deixou para ele. (Professor (a) Q – Entrevista).

Para além disso, o poder público precisa pensar em ações de continuidade desse benefício mesmo com a inserção desses jovens no mundo do trabalho, uma vez que a sua inserção não traz uma segurança vitalícia. Portanto, vale à pena pensar em meios de parcerias com as empresas e diminuição das taxas de impostos para os jovens e adultos com TEA que forem contratados ou até mesmo o estabelecimento de um período para consolidação no ambiente de trabalho. Essas são umas das inúmeras alternativas para não penalizar àqueles que estão usufruindo de seus direitos.

Outro fator discutido durante as entrevistas, diz respeito ao diagnóstico que por vezes, acontecem de maneira tardia. De acordo com Aydos (2019), no que tange esses diagnósticos, sejam eles precoces ou não, existe uma tensão nosológica concernente ao diagnóstico do autismo. De um lado, familiares ativistas que lutam para que o autismo não seja visto como uma deficiência, mas como uma neurodiversidade, com o objetivo de romper com o estereótipo de incapacidade e não autonomia que o termo deficiência carrega através do senso comum. Por outro lado, existe uma hegemonia no processo de emissão do parecer diagnóstico, que restringe apenas a psiquiatras e neurologistas essa função.

A autora complementa que na maioria dos casos, esses especialistas não levam em consideração a subjetividade do paciente, direcionando o diagnóstico somente através das limitações “problemas” apresentados, o que pode ratificar a preocupação dos familiares quanto a imagem preconceituosa que essas pessoas com TEA podem enfrentar.

Apesar dos avanços adquiridos através da Lei Berenice Piana, há que discutir o quão algumas nomenclaturas podem ter, também o seu lado negativo. Ao longo da história, o autismo foi se mostrando em sua maneira diversa de existir, porém, em alguns casos, como no direito ao trabalho (histórico), por exemplo, o termo autismo carrega consigo a ideia de não capacidade (**CGQ504, GCP507, GCP518 e CG12**).

De acordo com Araújo (2021), há uma necessidade de se usar o termo transtorno do espectro autista em documentos legais e normativos, pois, através desse termo é que são requisitados seus direitos. No entanto, o que precisa ser desconstruída, é a ideia de que debaixo de um sujeito autista, existe um autismo que deve ser combatido de todas as formas. Há então, uma desconexão entre o sujeito e o autismo, como se o autismo fosse uma mochila com uma bomba dentro e necessitasse ser destruída o mais rápido possível.

Na fixação do autismo como inimigo, finca-se a retórica violenta, que constrói narrativas culturais e institucionais que estabelecem o autismo como alvo de ataque – ainda que sob o discurso de proteção e defesa. Essa violência é performada por dispositivos linguísticos, que tratam da vida com autismo, reforçando a perspectiva de que o autismo é uma “coisa” (*some thing*) que ataca de fora o indivíduo vitimado; o autismo não é, portanto, predicativo de um sujeito, mas artefato de um grupo. O autismo não é “alguém” (*someone*). Além de o autismo ser atribuído (o autismo da pessoa com autismo) e não predicativo, sua atribuição tem um efeito de antítese da vida. (ARAÚJO, 2021, p. 38).

Do mesmo modo, o inciso V nos conduz a uma realidade de muitas tensões: o direito à inclusão de jovens e adultos no “mercado de trabalho”. Para fins legais, a Lei Berenice Piana sinaliza que a pessoa diagnosticada com TEA pertence à categoria de PCD, desse modo, há o direito de inclusão ativa na Lei de Cotas nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que estabelece para empresa com mais de 100 funcionários a reserva do percentual de 2 a 5% das vagas emprego para inclusão de pessoas com deficiência.

No entanto, de acordo com Aydos (2019), “ao invés de fazerem um processo seletivo com foco nas competências e nas habilidades de cada candidato, elas (as empresas) já abrem as vagas direcionadas (**CGP534, CGQ523, CGQ524 e CGS501**) para deficiência específica” (AYDOS, 2019, p. 103).

Muitas vezes eles são limitados por causa disso, porque vamos supor, um deficiente auditivo, eles não querem colocar um intérprete, para auxiliar aquele funcionário ou uma pessoa com TEA, eles acham que vai ter que estar sempre em vigilância. [...]

Eles também veem TEA como aquela coisa assim de robô. (Professor (a) Q – Entrevista).

Essa situação é reforçada pelo senso comum de que a pessoas diagnosticada com TEA trará mais prejuízos do que benefícios para as empresas.

Incluir os autistas no mercado de trabalho não é explorá-los, e sim permitir que utilizem no trabalho seu repertório de competências, conquistando melhor qualidade de vida e obtendo recursos financeiros para uma vida mais confortável e próspera. Tampouco consiste em filantropia realizada às custas da eficiência organizacional. Portadores de TEA apresentam potencialidades que podem contribuir muito para organizações de todos os tipos, que atuem com ou sem fins lucrativos. (LEOPOLDINO, 2015, p. 865).

As controvérsias no processo inclusivo de pessoas com TEA no mundo do trabalho perpassa pela falta de conhecimento que deveria ser propagado pelo Poder Público, falta de políticas públicas efetivas que deveriam ser implementadas também pelo Poder Público e, avaliadas e acompanhadas pela comunidade, que por sua vez também precisam de conhecimento para lutar por políticas públicas que não apenas categorize as pessoas com seus rótulos, mas que possibilite a participação ativa na sociedade e o exercício de seu papel enquanto cidadão.

## **5.2 Mergulhando no Lócus**

Trazendo esse discurso para o lócus da nossa pesquisa, alguns pontos têm promovido entraves no desenvolvimento eficaz da educação profissional dos jovens e adultos com TEA, seja por falta de condições financeiras (**CGR501e CGR502**), falta de recursos estruturais e tecnológicos (**CGP520, CGP521, CGP524, CGP525, CGP526, CGP527, CGP531, CGP532 e CGP533**) ou pela localização geográfica de caráter excludente da instituição (uma zona rural de difícil acesso), que dificultou a participação ativa em projetos que anteriormente, colocava a instituição em situação privilegiada.

É necessário tentar tirar aquela APAE de lá, porque é excludente. Ficou em uma situação de exclusão em uma situação de isolamento. Você vai, tenta muitas coisas que a gente fazia quando estava aqui dentro da sede e a gente deixou de fazer em função da dificuldade de transporte. Além disso, dificulta que o profissional esteja saindo pra ir ver oportunidades, entendeu? (Professor (a) Q – Entrevista).

No que diz respeito às expectativas para essa formação, a palavra “habilidade” foi citada por diversas vezes, na maioria delas, na busca de que os alunos desenvolvam as habilidades desejadas pelas empresas (**CGQ504, CGP505, CGP513 e CGP09**). Da palavra ao conceito, temos o termo habilidade como “qualidade daquele que é hábil” (AURÉLIO, 2020). Quanto a palavra hábil, nos deparamos com “que trabalha ou executa algo com perfeição e certa ligeireza” (AURÉLIO, 2020). No entanto, a formação humana busca dentre outras coisas, não a perfeição, mas a completude do ser, respeitando seus aspectos materiais, intelectuais e o ser social que habita em cada indivíduo.

A busca por habilidades ou competências, não reconhece a multiplicidade do ser humano. Ela por sua vez, preestabelece padrões que são de difícil adaptação tanto para pessoas típicas como para as pessoas com TEA. Essa busca não leva em consideração o interesse dos alunos e muito menos a sua opinião própria (**CGP510, CGP514, CGP511, CGP514 e CGP542**).

No que tange as metodologias utilizadas pelos profissionais participantes da pesquisa, a forma de ensino não apresentou um padrão estabelecido pela instituição local, apesar das orientações apontadas pelo RCF e DNEAP.

Quanto aos saberes necessários, a preocupação dos participantes se mostrou ativa em relação a conhecimentos básicos e de cotidiano, como higiene pessoal, cuidados com a aparência e responsabilidade com os compromissos laborais e materiais de trabalho (**CGP801, CG9802, CGP803, CGP804, CGQ801, CGQ802, CGQ803, CGQ804, CGQ805, CGQ806, CGQ807, CGQ808, CGR801, CGR802, CGR803, CGS801, CGS802, CGS803 e CGS804**).

A gamificação por sua vez, apareceu nas análises do *corpus* como mecanismo de ensino que “prende a atenção” dos alunos com TEA, tornando as aulas mais lúdicas e a participação desses alunos como protagonistas na sua própria aprendizagem (**CGP901, CGP902, CGP903, CGP904, CGP905, CGP906, CGP907, CGP908, CGP909, CGP910, CGP911, CGP912, CGP913, CGP914, CGQ906, CGQ907, CGQ908 e CGR902**). Isto porque, devido a alguns interesses restritos, os alunos perdem o interesse por algumas atividades de maneira mais rápida.

Todavia, a educação profissional dos jovens e adultos com TEA traz consigo perspectivas que vão além da inserção no mundo do trabalho (**CGP501, CGP502, CGP517 e CGP528**). Essa por sua vez, deve ocorrer como instrumento de formação humana integral,

trazendo para o centro da formação, o protagonismo da pessoa com TEA, protagonismo esse, que vem sendo negligenciado de diversas formas, seja pelas políticas públicas que fazem associações a outros diagnósticos ou pelo capacitismo entranhado na nossa sociedade. Pensando nisso, apresentaremos a seguir, a nossa proposta de intervenção que vem a somar como ferramenta no processo de ensino dos professores, a fim de propiciar uma educação profissional para os jovens e adultos com TEA com maior eficácia.

Em síntese, este estudo nos revelou que a educação profissional, em especial, a inclusiva, tem sido pouco disseminada no âmbito dos estudos acadêmicos, principalmente, quando se refere à educação profissional de jovens e adultos com TEA.

Dos resultados encontrados na análise do corpus (entrevista), ficou perceptível o quanto a falta de conhecimento das famílias contribuem sobremaneira para que os jovens e adultos com TEA desenvolvam-se integralmente e, posteriormente, sejam inclusos no mundo do trabalho.

Apesar do objetivo desse estudo não ser o da inserção no mundo do trabalho, ficou quase que impossível falar de educação profissional e não citar as perspectivas futuras da possibilidade de fazer valer a Lei de Cotas. No entanto, em se tratando da relação família e jovens e adultos com TEA, a família apresenta muita resistência nessa inclusão no mundo do trabalho, seja por insegurança e por achar que seus filhos não são capazes ou pelo medo de perder o benefício BPC.

Ficou perceptível, que a APAE de São Francisco do Conde – BA, apesar dos entraves enfrentados com baixos investimentos, tem buscado por alternativas que driblem os impedimentos, buscando por soluções ainda que difíceis. Outro fator que não podemos deixar de sinalizar aqui, é a localização excludente à qual a APAE de São Francisco do Conde -BA foi colocada. A mesma há uns anos, era situada em local privilegiado, no centro da cidade, onde essa localização facilitava a visibilidade da instituição e, conseqüentemente, a busca por melhores parcerias e colaboração de outros profissionais.

Na atual conjuntura, a localização dificulta o acesso de empresas e profissionais que desejam contribuir com os trabalhos desenvolvidos, inclusive, os profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde – BA, tem certa resistência em serem locados nesse espaço, visto que a dificuldade de transporte é algo latente.

Outra questão pertinente a esse estudo, é o empenho da equipe pedagógica da APAE que apesar dos entraves, empenham-se na busca por metodologias, ferramentas e recursos que possam facilitar o ensino dos jovens e adultos com TEA, principalmente, nas turmas de educação profissional, uma vez que, as oportunidades da práxis (teoria + prática) ainda não é das melhores, isso porque, a instituição carece de vagas para que os alunos coloquem em prática aquilo que têm aprendido na teoria em sala de aula .

Além disso, existe entre as empresas uma espécie de “preferência por deficiências”, onde as pessoas com deficiência física são mais requisitadas do que um jovem com TEA, minando assim, a possibilidade de conhecer o trabalho laboral de fato.

Com relação às políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA são em sua maioria, terceirizadas, como é o caso da Lei Berenice Piana. Apesar de representar um avanço, a Lei não está embasada nas particularidades do TEA, pelo contrário, equiparar o Transtorno do Espectro Autista às Pessoas com Deficiência, é subjetivar a neurodiversidade, é não fazer jus à própria identidade das pessoas com TEA.

Além disso, os empasses enfrentados com relação ao diagnóstico precoce (aqui não me refiro à necessidade de rotular a criança o quanto antes, mas de iniciar as intervenções precoces para que essa criança tenha maiores chances de uma formação integral no futuro), potencializa o preconceito e o estigma de que aquele jovem não tem capacidade para ocupar o seu lugar de direito, seja na escola ou no mundo do trabalho. Quando nos referimos aos enfrentamentos diagnósticos, quero sinalizar para as divergências entre profissionais ativistas do autismo e os profissionais nosológicos. De um lado, aqueles que defendem a subjetividade do autismo, olhar o autista como um todo, do outro lado, aqueles que buscam apenas características que possam se enquadrar naquele CID, sem levar em conta, os aspectos sociais.

Por fim, destacamos que a luta pelo direito das pessoas com TEA está só começando. Existe uma urgência de que essa temática seja ainda mais discutida, não só discutida, mas enfrentada. Com o número de casos sendo diagnosticados, essas crianças de hoje, serão os jovens e adultos de amanhã e, dependerá das ações executadas hoje para que tenham um novo horizonte. Este é o lema!

## CAPÍTULO VI

### *Produto Educacional*

---

*Criar meu web site  
Fazer minha home-page  
Com quantos gigabytes  
Se faz uma jangada  
Um barco que veleje.*

*(Gilberto Gil)*

Neste tópico, gostaríamos de apresentar a proposta inicial de intervenção através da elaboração de um Produto Educacional (PE) com aportes na gamificação e inspirado pelo Emprego Apoiado.

No Mestrado Profissional, a CAPES propõe que seja elaborado para obtenção de título de mestre, um produto educacional, que vise contribuir para o desenvolvimento da Instituição na qual a pesquisa foi realizada.

O Produto Educacional pode ser considerado como um objeto de aprendizagem, que por sua vez, se apresenta em formato de ebooks, cartilhas, sequências didáticas, jogos educativos ou até mesmo, o desenvolvimento de software. O produto educacional precisa estar embasado teoricamente, através de uma pesquisa científica desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa contribuir para a prática docente. Na maioria das vezes, o produto educacional é desenvolvido para auxiliar no processo de ensino e/ou como mecanismo de intervenção no fazer docente.

A necessidade de desenvolvimento do PE no contexto desta pesquisa se deu pela busca de metodologias que se mostrassem eficazes no processo de ensino das pessoas com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional.

Ao analisarmos as metodologias comumente utilizadas no ensino de pessoas com TEA, nos deparamos com um cenário que ao mesmo tempo é vasto e escasso. Vasto porque como apresentado no 2.3 deste estudo, existem várias metodologias que são adotadas como instrumento de ensino: TEACCH, ABA, PADOVAN, PECS, etc.

No entanto, ao analisarmos as novas tecnologias de ensino, a gamificação se mostrou promissora para o ensino da pessoa com TEA, principalmente, se inspirada na metodologia do Emprego Apoiado. Tal associação se mostrou ainda mais necessária, quando durante o processo de entrevista, os participantes destacaram a dificuldade de assegurar a tenção do

jovem e adulto com TEA nas atividades desenvolvidas durante as oficinas realizadas na APAE de São Francisco do Conde -BA, lócus de nossa pesquisa. “A gente percebe que quando não é o foco deles. Dá um pouquinho de trabalho, né? Mas com jeito. Vai tentando”. (Professor (a) Q – Entrevista).

De acordo com os estudos realizados por Alves, Minho e Diniz (2014), Diniz, Monteiro e Carneiro (2016) e Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), a gamificação tem se mostrado um mecanismo promissor no que tange o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, pensar em alternativas que captem a interação dos alunos com TEA no processo de ensino é de suma importância.

## **6.1 Aportes teóricos**

A crescente expansão dos meios digitais e tecnológicos tem promovido uma geração cada vez mais conectada e interativa. Esse cenário tem se mostrado em abrangência desde nossos primórdios, quando o homem descobriu que através de seu trabalho ontológico, poderia criar meios de acelerar a transformação da natureza e a criação de ferramentas para manutenção de sua sobrevivência.

Assim, com o passar do tempo, as tecnologias manuais também se debruçaram em novas tecnologias, abrindo espaço para a revolução industrial, a automação e a microeletrônica.

Com o advento da automação e a microeletrônica, as inspirações para as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram se aproximando de forma rápida. As TICs por sua vez, conquistaram espaços e contextos diversos, inclusive a educação. De acordo com Diniz, Monteiro e Carneiro (2016), com o advento das TICs, as possibilidades para o desenvolvimento dos recursos de ensino-aprendizagem foram ampliadas, pautadas em mais tecnologias e conectividade. Essa relação das TICs com a educação tende a ganhar ainda mais força, visto que

em relações sociais e de produção mediadas pela base microeletrônica, a não utilização das novas tecnologias nos processos educativos é uma hipótese que não se coloca, uma vez que permeiam, mediam e mesmo determinam as ações humanas a partir dos anos 80, processo esse irreversível e tendente ao aprofundamento constante, uma vez que são a alma do regime de acumulação flexível. (KUENZER, 2016, p.33).

Assim, a relação educação, ensino, aprendizagem e TICs tem se mostrado cada vez mais intrínseca. No Brasil, de acordo com dados Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, cerca de 82,7% das residências brasileiras possuíam internet, sendo que 98,6%, das pessoas a partir de 10 anos de idade, acessavam diretamente de aparelhos celulares.

Conforme aponta Alves, Minho e Diniz (2014), o cenário de games ganhou espaço no Brasil a partir da chegada do Atari 2600, na década de 80. De acordo com os autores, hoje com mais de 40 anos, os games que antes eram encontrados exclusivamente em consoles, ganharam espaços nos dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*. É nesse contexto de aumento de conectividade, jogos digitais e uso de aparelhos móveis que surge um novo termo promissor à educação: a gamificação.

Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação é a utilização da mecânica de *games* em cenários que não são especificamente de *games*, proporcionando aprendizagem através das situações de desafio, prazer e entretenimento.

Além disso, Vianna et al (2013) aponta que o princípio da gamificação está em tornar as atividades consideradas tediosas e repetitivas em atividades mais agradáveis. Para Sobreiro (2017), a gamificação consiste em um conjunto de elementos, que somados, viabilizam o ensino-aprendizagem, além de contribuir para o engajamento das pessoas envolvidas:

Tabela 3 – Palavras-chave da definição de gamificação

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
ELEMENTOS DE JOGOS	São os elementos presentes em jogos, digitais ou analógicos, tais como regras, a estética, narrativa, pontuação, recompensas e interatividade, competição e cooperação, desafios, objetivos e metas, ranking e pontuações, entre outros.
CONTEXTO DE NÃO JOGO	Situações do cotidiano, tais como ambiente escolar, atividades desempenhadas no trabalho, atividades domésticas, entre outras.
AUMENTAR ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO	Despertar, através da inserção dos elementos de jogos acima, um maior interesse e comprometimento na realização destas tarefas do cotidiano, que, por padrão, não são realizadas num contexto de jogo.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Através de maior motivação, ajudar na resolução de problemas e obtenção de melhores resultados.

Fonte: Sobreiro (2017, p. 55).

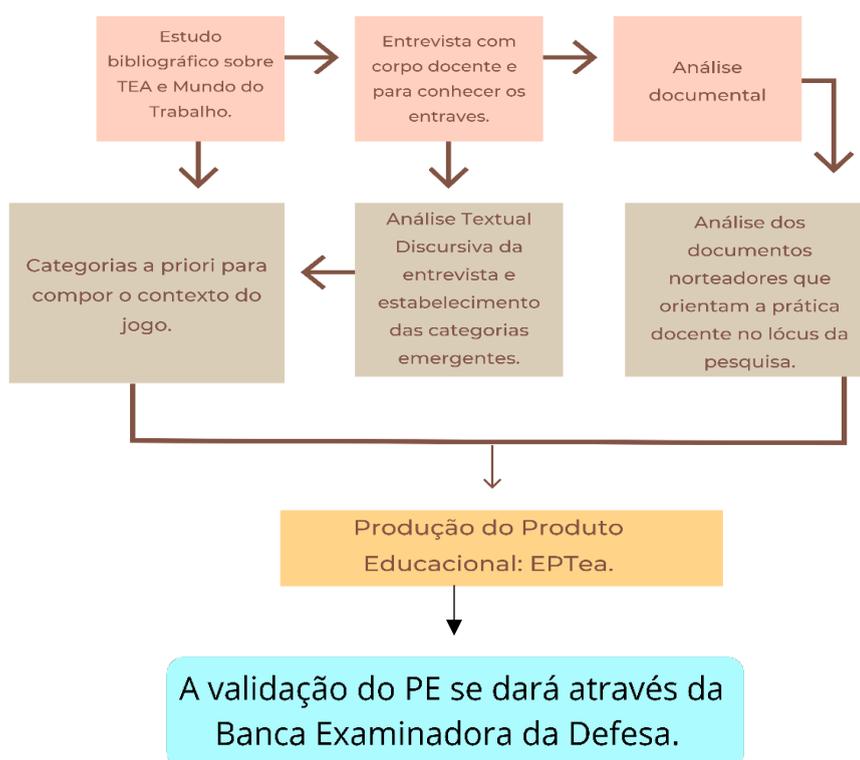
Portanto, Pessi (2018) afirma que pensando no ensino-aprendizagem, a gamificação poderá despertar no educando o desejo de realizar terminada atividade de maneira espontânea e com o maior envolvimento.

Portanto, de acordo com Cunha (2011), a utilização das novas tecnologias com as crianças autistas tende a melhorar o aprendizado. Além disso, os resultados obtidos com o uso das novas tecnologias, superam o ensino-aprendizagem apenas com aulas expositivas pelo professor, o que atrai com maior facilidade, a atenção do aluno com TEA. “A gamificação é responsável por engajar e motivar pessoas em todo tipo de atividade, usada para desenvolver habilidades, alterar comportamentos e aprimorar a vida das pessoas”. (BURKE, 2015, p. 13).

Desse modo, levantamos a hipótese de que a gamificação poderá contribuir no ensino dos jovens e adultos com TEA, visto que de acordo com o exposto acima, esse público que apresenta déficits na interação, engajamento e nas habilidades sociais, poderá se sentir motivado e estimulado a aprender através do jogo. A gamificação já proporciona esse tipo de reforço através das premiações que envolvem: aumentar pontuação, passar de fase e receber novas vidas.

Para tanto, a proposta de produto educacional desta pesquisa diz respeito a um jogo digital denominado EPTea (Educação Profissional para Alunos com Transtorno do Espectro Autista). As figuras abaixo apresentam os fluxogramas com os critérios de elaboração do produto educacional até a sua validação:

**Figura 3 – Critérios de elaboração do EPTea.**





Aplicação através da metodologia Emprego  
Apoiado

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

## 6.2 Desenvolvimento do EPTea

A elaboração do protótipo do jogo se deu a princípio pelo estabelecimento da mecânica do game. De acordo com Vianna et al. (2013), a gamificação precisa ter em seus elementos basilares uma mecânica que funcionam como ponto de motivação para o engajamento do indivíduo. Dentre os pontos principais para a mecânica da gamificação podemos destacar:

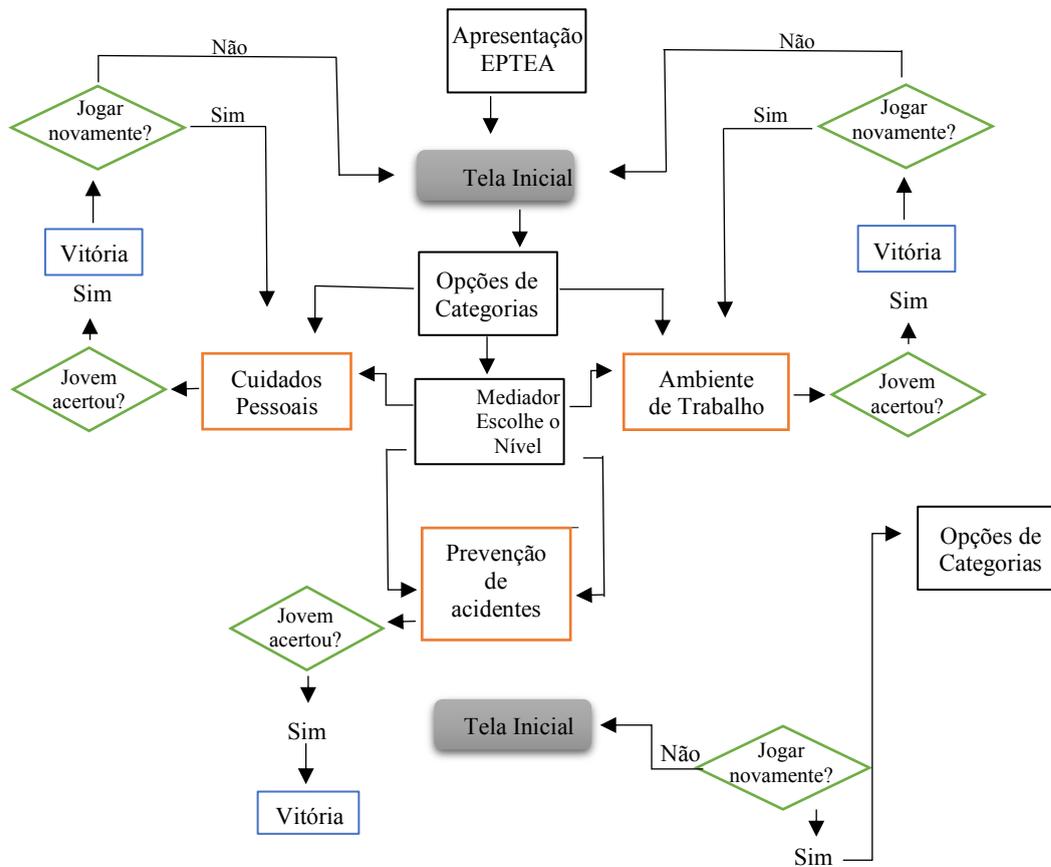
- a) **A meta** que determina a finalidade a ser alcançada pelo sujeito através das tarefas/ atividades do jogo;
- b) **As regras** que traz como função determinar como o indivíduo deve agir para cumprir os desafios
- c) **O feedback** também conhecido como resposta imediata ao indivíduo quanto a sua performance no jogo;
- d) **A participação voluntária** se dá através do interesse do indivíduo em interagir com o jogo. Desse modo, aceitando as metas, regras e o sistema de feedback.

A mecânica do EPTea teve início através da construção do algoritmo, que de acordo com COSTA (2016), pode ser considerado como uma sequência de passos estabelecidos para realizar uma tarefa específica. Os algoritmos são utilizados como embasamento elaboração de programas ou códigos desenvolvidos por determinadas linguagens de programação que fornece, por sua vez, as instruções necessárias para o funcionamento dos dispositivos digitais.

Um algoritmo é uma sequência finita de procedimentos que permite resolver um determinado problema. Assim, o algoritmo é a decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as, e pode ser representado graficamente por um fluxograma.” (MEC, 2018, p. 271)

Assim, apresentamos o algoritmo base para elaboração do jogo digital EPTea:

**Figura 4 – Fluxograma (algoritmo) do EPTEa**

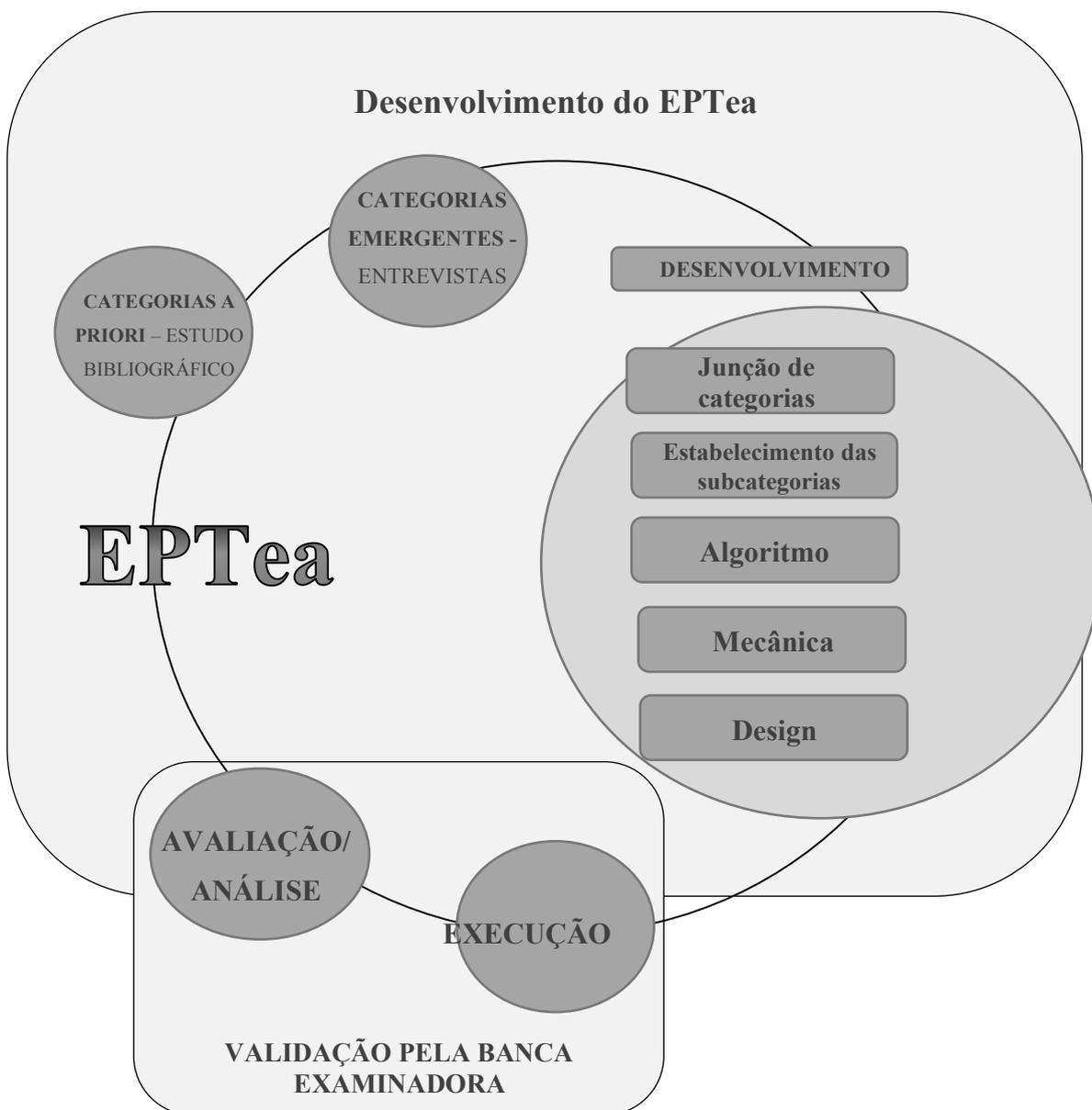


Elaborado pela autora (2023).

As categorias estabelecidas no EPTEa, emergiram da análise de dados realizada durante as etapas do estudo. No entanto, duas categorias foram primordiais nessa elaboração: os entraves na educação profissional dos jovens e adultos com TEA e os saberes necessários nesse processo formativo.

O jogo digital EPTEa foi dividido em quatro categorias a princípio. Abaixo apresentamos o ciclo de elaboração do EPTEa:

**Figura 5 – Desenvolvimento do EPTea**



Elaborado pelos autores (2023).

Dentro das categorias estabelecidas durante a análise, algumas unidades de significado deram origem a subcategorias, isso porque, a ATD parte do princípio de revisitação das unidades e categorias como movimento de recursividade, a fim de mergulhar ainda mais profundo no *corpus* da pesquisa. Apresentamos abaixo as subcategorias resultantes do processo recursivo que deu origem a mecânica do EPTea:

## CATEGORIAS DE ORIGEM: SABERES NECESSÁRIOS

### 1 - Cuidados Pessoais

- Higiene pessoal (banho, dentes, roupa limpa, cabelo limpo);
- Meus documentos;
- Meu salário;

#### UNIDADES DE ORIGEM

**CGQ801** – A questão salarial de como é administrar aquele salário;

**CGQ802** – direitos trabalhistas;

**CGQ803** – regularização dos documentos pessoais;

**CGQ805** – higiene pessoal, muitos não sabem nem como tomar banho e escovar os dentes;

**CGQ806** -

**CGQ808** – cuidar da aparência, perceber que a aparência é importante;

**CGQ615** - Muitas vezes eu tinha que ensinar eles a lavar um banheiro. Eu tinha que ensinar a organizar um ambiente, como por exemplo, o refeitório, a gente ensinava ele a higienizar as mesa, a ser fazer separação de talher, de copa, essas coisas que são coisas mais;

## CATEGORIA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO, METODOLOGIAS DE ENSINO, SABERES NECESSÁRIOS, GAMIFICAÇÃO E ENSINO

### 2 - Ambiente de Trabalho

- Roupa adequada;
- Assiduidade;
- Planejamento;
- Relação interpessoal;
- Organização;
- Atenção;

#### UNIDADES DE ORIGEM

**CGS508** – A preocupação com a higiene do espaço que trabalha;

**CGQ605** – Ter responsabilidade com as ferramentas de trabalho;

**CGQ804** - organização do espaço de trabalho;

**CGQ807** – distinguir uma roupa inadequada para o ambiente de trabalho;

**CGQ907** – ter atenção no ambiente de trabalho porque são muito dispersos;

**CGQ621** – Eles participavam das oficinas, agora é aquela coisa, né? A gente percebe que quando não é o foco deles dá um pouquinho de trabalho, né?

**CATEGORIA: PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO, METODOLOGIAS DE ENSINO,  
SABERES NECESSÁRIOS, GAMIFICAÇÃO E ENSINO**

**3 - Prevenções no trabalho**

- Acidentes e incidentes;
- Cuidados com as ferramentas de trabalho;

**UNIDADES DE ORIGEM**

**CGQ814** - ele precisa entender sobre segurança da informação;

**CGQ809** - ele tem que saber que ele deixar uma ferramenta de um local ele pode se machucar ou machucar alguém;

**CGQ605** - Trabalha com as ferramentas o nome da ferramenta, a responsabilidade, a limpeza.

A proposta de escolha de um jogo digital mobile, parte da perspectiva de que os aparelhos celulares se tornaram mais acessível nos últimos anos. Durante a entrevista, essa informação foi ratificada por um dos participantes do estudo:

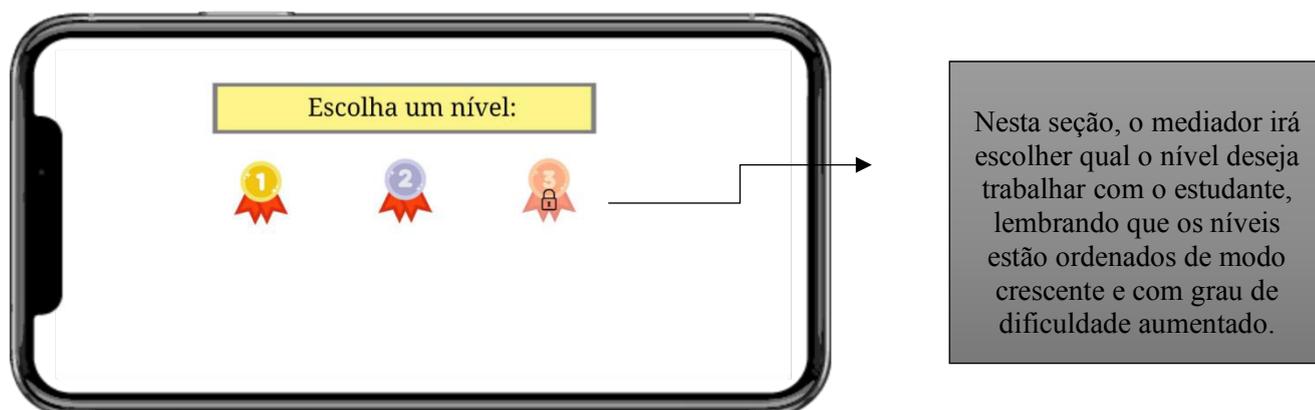
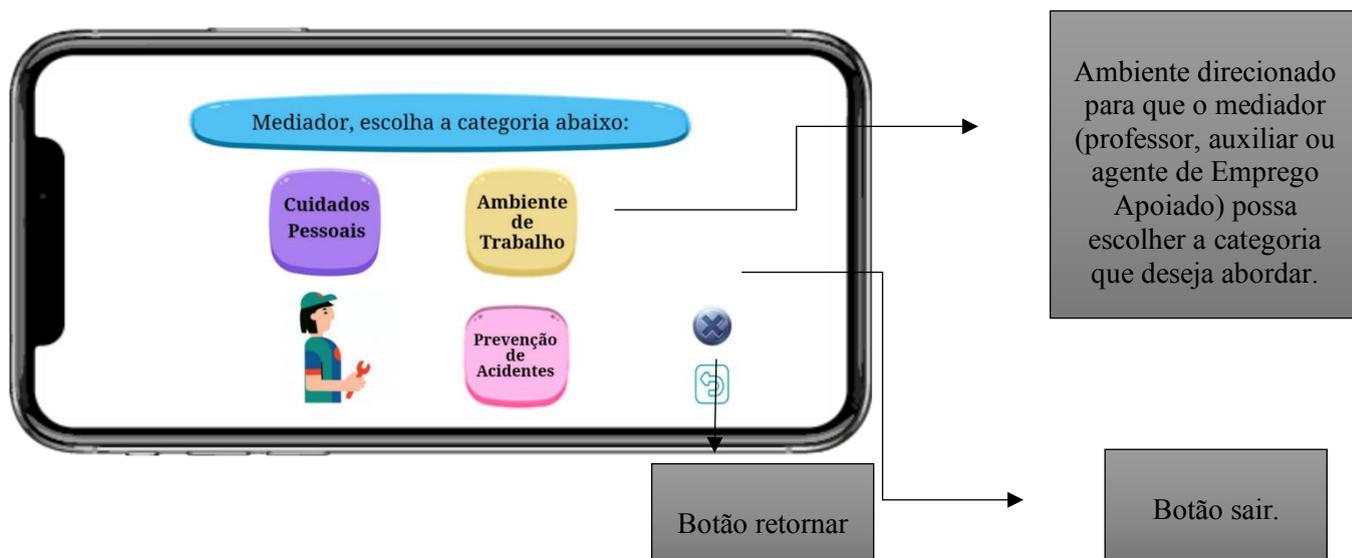
Em casa, ele tem muito mais acesso ao celular, por exemplo, do que um computador. Muitos deles não tem computador em casa, então ele vai ver o computador quando ele vem pra escola. Se ele não tem contato fora de casa, se não tem esse costume, caso ele falte 1 ou 2 semanas de aula, pronto! Ele nem sempre continua daquilo da onde ele parou. (Professor (a) P – Entrevista).

De acordo com Carvalho, Dourado e Rodrigues (2019), a necessidade de buscar por alternativas para melhorar a forma de ensino, uma vez que, os métodos tradicionais têm se tornado obsoletos, e a nova geração é nativamente digital, encontra-se nos jogos um caminho para que o aprendizado se torne mais profundo.

Pensando nisso, a nossa busca por alternativas que potencialize esse ensino, torna-se necessária em todos os contextos. Porém, quando o assunto são ferramentas que visem dirimir as barreiras levantadas pelo preconceito e exclusão, vale à pena buscar por mecanismos que não só ensinem, mas proporcionem uma aprendizagem autônoma.

### 6.3 – Design do EPTea

Nesta seção falaremos um pouco sobre o design escolhido para o jogo digital EPTea. Por se tratar de uma ferramenta desenvolvida para pessoas que apresentam um maior índice de hipersensibilidade, optamos por um design mais básico, sem muitas distrações.



A técnica escolhida para interação dos alunos com o jogo será do tipo *drag and drop* (arrastar e soltar), que visa proporcionar um ambiente virtual intuitivo e de autonomia.



Nesse caso, a própria gamificação já proporciona esse tipo de reforço através das premiações que envolvem: aumentar pontuação, passar de fase e receber novas vidas. Quanto a metodologia do Emprego Apoiado, ela se faz presente no EPTea através do auxílio que o mediador dará para o educando, direcionando o ensino de acordo com o objetivo de aprendizagem, além de reforçar e mediar para que o educando compreenda de fato qual a finalidade daquela atividade.



Fonte: Protótipo desenvolvido pela autora, (2023).

### **6.3 – Validação do Produto Educacional**

O produto educacional EPTea foi desenvolvido através da escuta dos participantes da pesquisa. Desse modo, sua construção foi coletiva e cooperativa, com maior sensibilidade às necessidades dos profissionais enquanto ferramenta de ensino que viabilizasse a aprendizagem dos jovens e adultos do TEA em sua educação profissional. Portanto, a primeira etapa de validade do produto educacional se deu através da contribuição do corpo docente, enquanto profissionais especializados e qualificados para avaliar ferramentas e metodologias de ensino.

Ademais, conforme apontado pelo Art. 17 do Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), “o Produto Educacional desenvolvido terá sua validação realizada por meio de uma banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso”. Desse modo, a segunda etapa de validação do mesmo, aconteceu durante a análise da Banca Examinadora de Defesa.

## CAPÍTULO VII

### *Considerações Finais*

---

*A novidade era a guerra  
Entre o feliz poeta  
E o esfomeado  
Estraçalhando  
Uma sereia bonita  
Despedaçando o sonho  
Pra cada lado....  
Oh! Mundo tão desigual  
Tudo é tão desigual.  
Ô Ô Ô Ô Ô!*

*(Gilberto Gil)*

Em síntese, este estudo nos revelou que a educação profissional, em especial, a inclusiva, tem sido pouco disseminada no âmbito dos estudos acadêmicos, principalmente, quando se refere à educação profissional de jovens e adultos com TEA. Por esse motivo, apesar desse estudo trazer uma discussão importante sobre os entraves e enfrentamento do locus da pesquisa para promover educação profissional aos educandos com TEA, pouquíssimos estudos tratavam especificamente sobre essa temática.

Dos resultados encontrados na análise do corpus (entrevista), ficou perceptível o quanto a falta de conhecimento das famílias contribuem sobremaneira para que os jovens e adultos com TEA desenvolvam-se integralmente e, posteriormente, sejam inclusos no mundo do trabalho.

Apesar do objetivo desse estudo não ser o da inserção no mundo do trabalho, ficou quase que impossível falar de educação profissional e não citar as perspectivas futuras da possibilidade de fazer valer a Lei de Cotas. No entanto, em se tratando da relação família e jovens e adultos com TEA, a família apresenta muita resistência nessa inclusão no mundo do trabalho, seja por insegurança e por achar que seus filhos não são capazes ou pelo medo de perder o benefício BPC.

Ficou perceptível, que a APAE de São Francisco do Conde – BA, apesar dos entraves enfrentados com baixos investimentos, tem buscado por alternativas que driblem os impedimentos, buscando por soluções ainda que difíceis. Outro fator que não podemos deixar de sinalizar aqui, é a localização excludente à qual a APAE de São Francisco do Conde -BA foi colocada. A mesma há uns anos, era situada em local privilegiado, no centro da cidade, onde essa localização facilitava a visibilidade da instituição e, conseqüentemente, a busca por

melhores parcerias e colaboração de outros profissionais. Na atual conjuntura, a localização dificulta o acesso de empresas e profissionais que desejam contribuir com os trabalhos desenvolvidos, inclusive, os profissionais cedidos pela Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde – BA, tem certa resistência em serem locados nesse espaço, visto que a dificuldade de transporte é algo latente.

Outra questão pertinente a esse estudo, é o empenho da equipe pedagógica da APAE que, apesar dos entraves, se empenha na busca por metodologias, ferramentas e recursos que possam facilitar o ensino dos jovens e adultos com TEA, principalmente, nas turmas de educação profissional, uma vez que, as oportunidades da práxis (teoria + prática) ainda não é das melhores, isso porque, a instituição carece de vagas para que os alunos coloquem em prática aquilo que têm aprendido, na teoria, em sala de aula.

Além disso, existe entre as empresas uma espécie de “preferência por deficiências”, onde as pessoas com deficiência física são mais requisitadas do que um jovem com TEA, minando assim, a possibilidade de conhecer o trabalho laboral de fato.

Pensando nisso, foi desenvolvido como produto educacional desse estudo, o EPTEA, que através da análise dos dados coletados durante a pesquisa, se mostrou uma ferramenta de ensino promissora para o ensino de jovens e adultos com TEA em processo de educação profissional.

Com relação às políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA são em sua maioria, terceirizadas, como é o caso da Lei Berenice Piana. Apesar de representar um avanço, a Lei não está embasada nas particularidades do TEA, pelo contrário, equiparar o Transtorno do Espectro Autista às Pessoas com Deficiência, é subjetivar suas particularidades e desrespeitar a própria identidade das pessoas com TEA.

Além disso, os empasses enfrentados com relação ao diagnóstico precoce (aqui não me refiro à necessidade de rotular a criança o quanto antes, mas de iniciar as intervenções precoces para que essa criança tenha maiores chances de uma formação integral no futuro), potencializa o preconceito e o estigma de que aquele jovem não tem capacidade para ocupar o seu lugar de direito, seja na escola ou no mundo do trabalho. Quando me refiro aos enfrentamentos diagnósticos, quero sinalizar para as divergências entre profissionais ativistas do autismo e os profissionais nosológicos. De um lado, aqueles que defendem a subjetividade do autismo, olhar o autista como um todo, do outro lado, aqueles que buscam apenas características que possam se enquadrar naquele CID, sem levar em conta, os aspectos sociais.

Por fim, destacamos que a luta pelo direito das pessoas com TEA está só começando. Existe uma urgência de que essa temática seja ainda mais discutida, não só discutida, mas enfrentada. Com o número de casos sendo diagnosticados, essas crianças de hoje, serão os jovens e adultos de amanhã e, dependerão das ações executadas hoje para que tenham um novo horizonte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. R.G.; MINHO, M. R. da. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M.; Ulbricht, V. R.; Batista, C. R.; Vanzin, T. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 75-97.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno Do Espectro Autista. In: DSM- IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Porto Alegre: Artmed. 1995

APA - American Psychiatric Association. **Transtorno do Espectro Autista. In: DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5ª edição. Porto alegre: Artmed. 2014.

ASSIS, Lúcia. BORNAL, Marcella. PEREIRA, Gabriela. **Autismo e Mercado de trabalho: uma inclusão possível**. In: SCHMIDT, Carlo. *et al.* (Ed./Org.). **Autismo: Caminhos para a Aprendizagem**. Ed. 1. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial ÌberAM, 2018. 146 p.

AYDOS, Valéria. Deficiência, trabalho e políticas públicas: os modos de gestão das políticas de inclusão social das pessoas com deficiência nas organizações empresariais. **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Natal, Rio Grande do Norte. 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1406654637\\_ARQUIVO\\_ArtigoREESCRI TOValeriaAydos-GT83-DeficienciaTrabalhoePoliticPublicas25-07.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1406654637_ARQUIVO_ArtigoREESCRI TOValeriaAydos-GT83-DeficienciaTrabalhoePoliticPublicas25-07.pdf).

AYDOS, Valéria. Agência e Subjetivação na Gestão De Pessoas Com Deficiência: A Inclusão No Mercado De Trabalho De Um Jovem Diagnosticado Com Autismo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 329-358, jul./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832016000200012>

AYDOS, Valéria. A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Anuário Antropológico**, v. 44, n.1, 2019, p. 93-116.

AYDOS, Valéria. Quando cidadania demanda cuidado: políticas públicas e moralidades na inclusão de pessoas com autismo no mercado de trabalho. **Reunião Brasileira de Antropologia**, 29ª, V REA XIV ABANNE. João Pessoa, PB.

AYDOS, Valéria. Construindo o “bom trabalhador”: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, vol. 25 (2), 2021, p. 289-314.

AYDOS, Valéria. Sobre Pessoas e Diagnósticos: A experiência de Tomás no Programa BPC Trabalho. **V Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia**, Porto Alegre, maio de 2025. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/1394/745>.

AYDOS, Valéria. **Não é só atender aos padrões”: uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho**. 2017. 252p. Tese/Dissertação (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BAHIA. **Lei Municipal Nº 528/2018** - Dia Municipal de Consciência do Autismo. São Francisco do Conde, BA. Disponível em: <http://saofranciscodoconde.ba.io.org.br/diarioOficial/download/713/2605/0>>. Acesso em 26 de agosto de 2021.

Barboza, A. A., Costa, L. C. B., & Barros, R. D. S. (2019). **Instructional videomodeling to teach mothers of children with autism to implement discrete trials: a systematic replication**. *Trends in Psychology*, 27(3), 795-804.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei 8.368, de 02 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm). Acesso em 26 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. **Inclusão das especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm). Acesso em 25 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_1105)

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Trabalho Necessário**, ano 3, v. 3, 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf).

COSTA, Bruna Santos; NAKANDAKARE, Eduardo Bento; PAULINO, Eduardo. A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. **Refas: Revista Fatec Zona Sul**, v.4, n.4, junho, 2018.

DAMIANI, Magda et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. n. 45. p.57-67, Ano 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>.

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

DINIZ, M. V. C.; MONTEIRO, R. L. S.; CARNEIRO, T. K. G. Elementos da gamificação nos objetos de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**, [S.l.], ano 8, n. 14, p. 1-12, 2016.

DUTRA, Idinéia Ferreira. **Concepção de educação e escola em Gramsci**. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p.183-184, mar. 2014. Instituto Evandro Chagas. Disponível em [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 de novembro de 2021.

GUTIERREZ, Ariane Alves.; SOUSA, Wênia, K. L. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.2, abril a junho de 2021. Disponível em: [https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/2-FORMACAO-DE-PROFESSORES-INCLUSAO/Transtorno\\_do\\_espectro\\_autista\\_desvelando\\_o\\_real\\_da\\_inclusao\\_GUTIERREZ-A-A\\_SOUSA-W-K-L.pdf](https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/2-FORMACAO-DE-PROFESSORES-INCLUSAO/Transtorno_do_espectro_autista_desvelando_o_real_da_inclusao_GUTIERREZ-A-A_SOUSA-W-K-L.pdf). Acesso em: 26 de agosto de 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Anais. **Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/eixo-21-educacao-e-trabalho/>.

LEOPOLDINO, Claudio Bezerra. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v.9, n.22, p. 853-868 Janeiro/Abril – 2015.

LEOPOLDINO, Claudio Bezerra; COELHO, Pedro Felipe da Costa. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, Set./Dez. 2017.

MAGALHÃES, Karla Renata Valverde Conceição. **Educando para a diferença: a experiência de uma mãe e seu ativismo no campo do transtorno do espectro autista**. Monografia. Curso de Licenciatura em Letras. Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021. São Francisco do Conde – BA. 52p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARRA, Aurea Cintra de Azevedo. **Desafios para a inclusão de alunos com tea na educação básica regular**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas) – Instituto Federal Goiano, Ceres (GO), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1754>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, D. H. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**.v.3, 1ª ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NETO, Otilio P. da S. et al. **G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA**. XII SB Games – São Paulo – SP – Brazil, outubro, 2013. Disponível em: [https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-18\\_full\\_G-TEA.pdf](https://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-18_full_G-TEA.pdf).

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

PÁDUA, Elisabete. CARLOS, Diene Monique. FERRIANI, Maria. Estudos de Caso: Informações e Registros como critérios de consistência e credibilidade em abordagens qualitativas. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. v.3, jun.2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1170>.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais**. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/144/145>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2017.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, Theresinha G. (Org.); FILHO, Teófilo A. G. **O**

**professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139 – 155.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** In: Seminário sobre Ensino Médio. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Mossoró, 14 a 16 de agosto de 2017. Secretaria de Educação do Paraná, incorporado o Debate realizado no Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio--integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 28/11/2017.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, Aline. **A inclusão da pessoa com deficiência: análise das políticas de inclusão dos trabalhadores autistas no mercado de trabalho amazonense.** 2020. 101p. Tese/Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2020.

ROMERO, R.; BRANDÃO, S. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** In: Congresso Nacional de Educação, IX, Brasil. Anais. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447\\_408.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf). Acesso em: 24 de agosto de 2021.

ROSA, Fernanda. **Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana.** 2015. 193p. Tese/Dissertação (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, jan./abr.2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Série Educação Especial).

SHORE, Cris. Le antropologia y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la „formulación“ de las políticas. **Antípoda**. Revista de Antropología y Arqueología. Bogotá, n.10, jan, 2010, p.21-49. Disponível em: <http://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/147/view.php>.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. C. M. da. **Autismo: o acesso ao trabalho como efetivação dos direitos humanos**. Dissertação (Mestrado em Direito) –Recife, UNICAP –Universidade Católica de Pernambuco, 2013.

SILVA, Gabriella Maia. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, V. 1, N. 1, e6, 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/6/12>.

SOUZA, Marcelo. **As experiências de trabalho para pessoas com autismo em Fortaleza: diálogo interdisciplinar entre o biológico e o social**. 2019. 92p. Tese/Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus Ceará. Redenção, 2019.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2018.

URRIES, B. (Orgs.). **Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2012, p. 125-131.

WILLIAMS, Cris; BARRY, Wright. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M.Books, 2008.

VIANNA, M. et al. Gamification, Inc. - **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Edição: 1a ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/abstract/?lang=pt>.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



## **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Os Comitês de Ética em Pesquisa – CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Convidamos o (a) Sr. (a) a participar da Pesquisa **CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Ariane Alves Gutierrez**, o qual pretende investigar como a gamificação poderá contribuir no processo de ensino dos jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como, em sua educação profissional. Sua participação é voluntária e se dará da seguinte forma: participar de uma entrevista diagnóstica (com gravação apenas da voz do participante, dispensando o uso da imagem) que visa conhecer a sua práxis com os alunos em processo de formação profissional, em especial, alunos com TEA (se houver), tal entrevista será realizada através da plataforma digital *Google Meet*; áudios disponibilizados para pesquisadora, formulários digitais e/ou presencialmente. Ao final, estima-se que os dados coletados através da entrevista podem basilar a elaboração de um jogo digital que auxilie na educação profissional dos jovens e adultos com deficiência da APAE de São Francisco do Conde – BA.

Ademais, se o (a) Sr. (a) sentir-se incomodado (a) em participar da pesquisa, tiver dificuldade com a utilização de dispositivos móveis, apresentar pouca ou nenhuma afinidade com o uso de jogos digitais ou apresentar qualquer desconforto com a utilização de sua imagem, voz ou até mesmo resolver desistir de participar da pesquisa por qualquer outro motivo, poderá solicitar cancelamento de sua participação a qualquer tempo; ainda, se mesmo depois de consentir sua participação desistir em qualquer uma das fases tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Especificamente sobre o fato de gravarmos a entrevista realizada (voz), entendemos que isso possa gerar algum desconforto para você, por achar que esses áudios poderão ser compartilhados ou publicizados com outros fins que não acadêmicos. Sobre esse fato, apenas a reflexão do que está sendo observado será utilizada. Quanto a gravação da voz, essa se dá pela necessidade de análise posterior do que foi dialogado, garantindo um maior

rigor científico para coleta de dados. Quanto a utilização da imagem e voz de forma indevida, é importante esclarecer que esta pesquisa seguirá os protocolos de éticas estabelecidos pelo Instituto Federal da Bahia e da Resolução nº 510/2016. Também, como trata-se de uma pesquisa qualitativa, que envolve as ciências sociais e humanas, reiteramos a responsabilidade do pesquisador em garantir a diminuição ou inexistência de situações que contribuam para episódios de estigma, preconceito e discriminação. Da nossa parte, toda conduta do pesquisador é no sentido de diminuir qualquer chance de expor o participante a qualquer situação desconfortante, seja de ordem física ou psicológica, desse modo, não serão expostos na pesquisa, os nomes dos participantes, sendo substituídos com nomes fictícios ou codinomes.

A referente pesquisa não acarretará nenhum custo para você, assim como não proporcionará valor em dinheiro pela sua participação. Sendo, porém, indenizado por eventuais danos decorrentes desta e ressarcido de algum custo que, porventura, vier a ter relativo à pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas **sua identidade não será divulgada**, sendo resguardado o sigilo. Uma cópia de cada questionário respondido é automaticamente disponibilizada ao participante através do e-mail informado, pela plataforma *Google* utilizada.

Pontuamos o risco do (a) Sr. (a) se sentir constrangido ou ter algum desconforto psicológico em responder as perguntas da entrevista diagnóstica, por achar que sua capacidade cognitiva está sendo julgada ou que o questionário possa servir de instrumento de avaliação da Instituição de ensino, na qual o participante possui vínculo ou que sua imagem e voz possa ser disseminada de forma indevida. Para esses itens voltamos aos aspectos éticos que norteiam essa pesquisa, onde é resguardado o sigilo quanto a identidade dos participantes, o seu direito em aceitar integrar ou não a pesquisa, bem como retirar-se a qualquer tempo e a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos desse estudo, tendo acesso a eles, apenas o responsável pela pesquisa.

Se mesmo assim, o (a) Sr. (a) se sentir constrangido por alguma situação, pelo fato de ser integrante da Rede Municipal de São Francisco do Conde -BA, ele conta com uma equipe multidisciplinar pronta a ajudar através do Programa de Atenção Acompanhamento Pedagógico e Psicossocial a Estudantes e Professores (PROAP). O professor-pesquisador se dispõe a dialogar com o mesmo, na tentativa de esclarecer qualquer situação, bem como, contatar o setor pedagógico e de psicologia do PROAP para uma assistência e atendimento mais especializado e, não sendo possível, o pesquisador se responsabiliza em acompanhamento psicológico necessário.

Reiteramos ainda, a nossa responsabilidade com os protocolos e medidas sanitárias que visam o controle do vírus SARS-CoV-2 (COVID 19), conforme as medidas estabelecidas através do Decreto Estadual Nº 21.310 DE 11 DE ABRIL DE 2022 e Decreto Municipal nº 10/22 DE FEVEREIRO DE 2022. Desse modo, será indispensável o uso de máscara durante o contato participante da pesquisa e pesquisador, respeitando o distanciamento de 1 metro de distância em nossos encontros presenciais e, se possível, os encontros acontecerão em locais abertos e arejados, além do uso de álcool em gel que será disponibilizado tanto pela unidade de ensino, quanto o pesquisador responsável.

Alertamos que tem sido comum um aumento no número de golpes virtuais decorrentes do envio de links duvidosos no meio virtual ou acesso a plataformas de reuniões online como o *Google Meet* por pessoas maliciosas, com intenção de constranger os participantes. Apesar de não podermos garantir segurança integral nesse aspecto, informamos que a comunicação relacionada a esta pesquisa será feita a partir de dois remetentes de e-mail: (arianealves.pejba@gmail.com/ [ariane@educacao.saofranciscodoconde.ba.gov.br](mailto:ariane@educacao.saofranciscodoconde.ba.gov.br)) ambos do pesquisador responsável ou através de aplicativos de mensagens com os seguintes números oficiais: (71) 9 9278-

6820/ (71) 99234-4344. No caso de qualquer dúvida quanto à conteúdos enviados por e-mail, os participantes podem nos contatar diretamente pelos telefones celulares supracitados.

Como benefícios, sinalizamos que a participação na pesquisa: a) possibilita conhecer a utilização da gamificação no ensino de pessoas com TEA, trazendo os conhecimentos sobre TEA e Mundo do Trabalho, relacionando-os com suas implicações diretas na sociedade; b) contribui na produção de material didático para formação profissional de jovens e adultos; c) produção de conhecimento novo na área de ensino de Pessoas com deficiência; d) contribui para o desenvolvimento de políticas públicas locais e/ou de maior abrangência, que vislumbre a inclusão efetiva e garantia de direitos da Pessoa com deficiência no mundo do trabalho.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS nº 466/2012.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua do Asfalto, 03, Comunidade São Roque, CEP 43900-000 – São Francisco do Conde, BA – Brasil. Telefone: (71) 992344344/ (71) 992786820, e-mails: arianealves.pejba@gmail.com/ariane@educacao.saofranciscodoconde.ba.gov.br ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332, e-mail: cep@ifba.edu.br.

Consentimento Pós-Informação,

Em função da Pandemia da Covid-19, e em acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o consentimento será dado pelo aceite em formulário eletrônico; para aqueles que desejarem, poderão solicitar o TCLE no formato físico. Para tanto deverão disponibilizar o endereço para envio. A solicitação deve ser feita pelo e-mail do pesquisador: arianealves.pejba@gmail.com ou ariane@educacao.saofranciscodoconde.ba.gov.br.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista semiestruturada**

1 - Qual o seu nome (você pode utilizar um nome fictício para que possamos distinguir dos outros participantes)?

2- Qual a sua formação acadêmica? fale um pouco sobre suas experiências profissionais e acadêmicas.

3- Você tem alguma formação direcionada para educação profissional e tecnológica? em caso de positivo, qual é a formação?

4 - Durante a sua formação inicial/continuada, você teve alguma disciplina específica ou participou de algum curso, palestras, seminários voltados para a educação profissional e tecnológica?

5- Quais os entraves que você observa em relação à formação profissional de jovens e adultos com deficiência? caso tenha algum aluno com TEA, poderia falar um pouco sobre a sua inclusão nas oficinas profissionalizantes?

6 - Como você costuma ministrar as suas aulas durante o processo formativo dos jovens e adultos com TEA? Utiliza alguma metodologia específica, se sim, poderia citar?

7- Você conhece a metodologia de emprego apoiado? já teve a experiência de atuar diretamente com ela?

8- Com relação à formação profissional de jovens e adultos com deficiência, quais os saberes você julga importantes para inclusão no mundo do trabalho?

9 - Você conhece/utiliza ou já utilizou a gamificação em suas aulas? se sim, poderia relatar um pouco sobre sua experiência?

10 - Caso julgue necessário, deixamos este momento para que você possa relatar algo que ache relevante e que possa contribuir com a formação profissional dos jovens e adultos com TEA.

## APÊNDICE C – Processo de Unitarização “Professor P”

UNITARIZAÇÃO	
ENTRAVES	UNIDADES
	<p><b>CGP501</b> - que ele chegue no mercado de trabalho pronto, preparado e que ele obtenha sucesso;</p> <p><b>CGP502</b> - E conseguir, de fato, Independência financeira, uma maior autonomia;</p> <p><b>CGP503</b> - aquela a questão principal da demanda;</p> <p><b>CGP504</b> - Aquele perfil que a empresa espera;</p> <p><b>CGP505</b> - A gente tem como dizer, ó aí, alunos, tem tais habilidades;</p> <p><b>CGP506</b> - eles podem concorrer tá;</p> <p><b>CGP507</b> - enquadra aquela vaga;</p> <p><b>CGP508</b> - Se ele tem essa, esse tipo de aptidão, que que está sendo requisitado ali;</p> <p><b>CGP509</b> - se demonstra interesse também;</p> <p><b>CGP510</b> - aluno que não vai se interessar por algum trabalho específico;</p> <p><b>CGP511</b> - como indivíduo, ele tem é a própria opinião;</p> <p><b>CGP512</b> - Mas se esse aluno está apto.</p> <p><b>CGP513</b> - Esse aluno ele, adquiriu a habilidade;</p> <p><b>CGP514</b> - tem aluno que se interessa e aluno que não vai se interessar por algum trabalho específico;</p> <p><b>CGP515</b> - Ele vai ter preferência para fazer outras coisas e a gente tem que entender;</p> <p><b>CGP516</b> - como indivíduo ele tem é a própria opinião;</p> <p><b>CGP517</b> - é apresentado a vaga às vezes, mais de um para a mesma vaga, para que a gente tenha mais êxito em conseguir alocar alguém no mercado de trabalho;</p> <p><b>CGP518</b> - se é possível ou não fazer enquadramento desse aluno ali e dificuldade de forma geral;</p> <p><b>CGP519</b> - Tanto na oferta dessas vagas que não são muitas;</p> <p><b>CGP520</b> - A gente esperaria que fosse muito mais;</p> <p><b>CGP521</b> - Questão de recursos que a gente tem pouco recurso;</p> <p><b>CGP522</b> - Boa parte dos recursos que são direcionados para APAE, a gente tem conseguido com parcerias, com apoio, com doações;</p> <p><b>CGP523</b> - Não chega como a gente gostaria que chegasse;</p> <p><b>CGP524</b> - Ele não chega da forma que a gente espera;</p> <p><b>CGP525</b> - mas a gente tenta fazer o máximo que dá com isso;</p> <p><b>CGP526</b> - Então essa falta de recurso acaba prejudicando um pouco;</p> <p><b>CGP527</b> - A gente precisa de ter, é mais recursos, tanto tecnológico como estrutural também;</p> <p><b>CGP28</b> - Conseguir pro mercado de trabalho com mais facilidade;</p> <p><b>CGP529</b> - é porque você depende estritamente de conseguir apoio para poder fazer funcionar a APAE;</p> <p><b>CGP530</b> - ela não é instituição com fins lucrativos, então a gente não tem um retorno financeiro;</p> <p><b>CGP531</b> - A gente tem que fazer muito com muito pouco;</p> <p><b>CGP532</b> - Então a gente precisa trabalhar em formato de rodízio para atender todos;</p> <p><b>CGP533</b> - porque não é justo que um aluno tenha em outro não;</p> <p><b>CGP534</b> – seletividade por doença;</p> <p><b>CGP535</b> - Muitos que estavam ali, o andamento muito bom por questões familiares, ele deixou de frequentar a escola;</p> <p><b>CGP536</b> - Então a família ela é essencial nesse trajeto;</p> <p><b>CGP537</b> - É como eu falei, se o aluno chegar em casa e ele não ver, aquilo que foi trabalhado, não é reforçado por aquilo que foi trabalhado;</p> <p><b>CGP538</b> - Não é apresentado às atividades que ele precisa fazer para continuar em contato com aquilo, ele perde o contato, muitas vezes ele perde o interesse;</p> <p><b>CGP539</b> - E, por consequência, ele perde aquele conteúdo que aprendeu;</p> <p><b>CGP540</b> - Ele fica defasada e a gente precisa reforçar novamente;</p> <p><b>CGP541</b> - se a família, ela não está presente, ela dificulta de uma de uma maneira, assim é gigantesco trabalho;</p> <p><b>CGP542</b> - Ele vai ter preferência para fazer outras coisas;</p>

## UNITARIZAÇÃO

### METODOLOGIAS ESPECÍFICAS

### UNIDADES

- CGP601** - quando você lida com a questão de neurodesenvolvimento, você tem que entender que cada indivíduo, aprende de uma forma diferente;
- CGP602** - A gente tem que tentar entender em que nível esse aluno se encontra naquele momento, se a gente tem que tentar acelerar ou precisa desacelerar para poder chegar nesse resultado;
- CGP603** - eu não tenho hoje uma aula específica para uma turma. Eu tenho aulas específicas para os alunos;
- CGP604** - Cada aluno quando ele senta numa estação dessa de computador, ele está no seu mundo;
- CGP605** - O nível daquele aluno é definido pelo desempenho dele somente dele, não uma turma;
- CGP606** - não depende da escala da turma;
- CGP607** - Não é quando esse aluno retoma as aulas, ele nem sempre é continua daquilo de onde ele parou;
- CGP608** - Então você tem que entender que cada um tem uma percepção diferente e saber o momento de retornar com esse aluno;
- CGP609** - Você vai reforçando pontos fortes e reforçando os pontos mais fracos e retrabalhando esses pontos fracos para que ele se torne pontos fortes;
- CGP610** - Eu não tenho uma aula geral para todos os alunos;
- CGP611** - A gente tem várias aulas específicas para cada um, em cada necessidade desse aluno;
- CGP612** - já ouvi falar sobre o Emprego Apoiado;
- CGQ613** - muito válido para todos os alunos de forma geral, com certeza;
- CGQ814** - ele precisa entender sobre segurança da informação;
- CGQ815** - Não no sentido literal da palavra, mas no sentido mais rebuscado;
- CGQ816** - Ele não precisa entender aquilo, é como está no livro, ele precisa entender aquilo para a vida dele;
- CGQ817** - porque se ele entende para a vida, ele usa esse ele usa.
- CGQ901** - Sim! Eu uso muito a gamificação em minhas aulas;
- CGP902** - digamos que 50% dos alunos preferem as minhas aulas por isso;
- CGP903** - eles amam o laboratório de informática, seja pra ouvir música, vídeos, jogos, depende de cada aluno;
- CGP904** - mas eu diria que pelo menos uns 70%, 80% do aluno com transtorno do espectro autista, ele tem preferência para estar na minha aula;
- CGP905** - Quando eles estão nas outras aulas, eles começam a ficar mais animados que: “ha! hoje eu vou para aula de informática”;
- GCP906** - Tenho consciência de que também é muito pelo uso desse tipo de ferramenta;
- CGP907** - É eles já vêm das suas salas, das suas salas de aulas, das suas professoras solicitando alguma atividade que ele já tinha feito;
- CGP908** - A gente vai continuar a atividade tal? Eu posso fazer aquela, aquela atividade e tal ou aquele jogo que o senhor me mostrou?
- CGP909** - Eles preferem quando é uma atividade mais lúdica, como jogo, do que uma atividade mais técnica;
- CGP910** - quando eu digo que vamos digitar um texto por exemplo, eles já ficam desanimado, você já perde a atenção deles;
- CGP911** - os jogos no celular são mais importantes porque eles têm celular em casa, agora computador é muito difícil ter;
- CGP912** - Nós temos uma ferramenta com vários jogos de ensino e aprendizagem pra eles, chamado G-Compris;
- CGP913** - Aqui a gente tem um exerciciozinho de movimentação (me mostrando o jogo), onde a gente ensina, por exemplo, a posição posicionamento do mouse, né? Qual é a parte do mouse que aciona?
- CGP914** - A sacada desse jogo que torna ele ficava de fato a recompensa da ação de quando ele finaliza;

## APÊNDICE D – Processo de Unitarização “Professor Q”

UNITARIZAÇÃO	
ENTRAVES	UNIDADES
	<p><b>CGQ501</b> - É uma falha assim por parte dos profissionais da saúde ao passar esse diagnóstico para família;</p> <p><b>CGQ502</b> - as famílias entram em luto;</p> <p><b>CGQ503</b> - E aí, quando vem cair a ficha já é depois de muito tempo;</p> <p><b>CGQ504</b> - o maior entrave que eu vejo é a questão, eu acho que essa família deveria ser melhor trabalhadas com relação a essa aceitação e também a como proceder com essa;</p> <p><b>CGQ505</b> – eles tratam como um coitadinho como incapazes;</p> <p><b>CGQ506</b> - Muitos deles são pessoas que têm altas habilidades e não são, é às vezes vista pela própria família;</p> <p><b>CGQ507</b> - Às vezes, quando vem se descobrir, a criança já está numa fase adulta;</p> <p><b>CGQ508</b> - e que muitas vezes se acomodam no benefício;</p> <p><b>CGQ509</b> - mas a família, em função de um benefício, não deixa isso acontecer;</p> <p><b>CGQ510</b> - quando é na hora de inserir aquele menino no mercado de trabalho, a família, entra na frente e diz não vai, porque senão ele vai perder o benefício;</p> <p><b>CGQ511</b> - Então eu penso que o BPC deveria ser uma renda e não seria nada demais que ele fosse para o mercado de trabalho e aquela renda permanecer;</p> <p><b>CGQ512</b> - Então muitas vezes acontece esses entraves por conta desses benefícios que você cria aquela expectativa e tudo e na hora não vai;</p> <p><b>CGQ513</b> - o seu trabalho vai todo pro chão, porque aquele menino fica desmotivado;</p> <p><b>CGQ514</b> - E hoje a gente teve que inserir eles no esporte alguma coisa assim;</p> <p><b>CGQ515</b> - Para tentar sanar essa dificuldade que ele teve não é de não poder ir para o mercado de trabalho;</p> <p><b>CGQ516</b> - a gente coloca muitas vezes no esporte pra ele não ficar assim estacionado;</p> <p><b>CGQ517</b> - O que é pior, sem nenhum retorno financeiro. faz assim pela questão do prazer, pela questão da ocupação;</p> <p><b>CGQ518</b> - Tentar tirar aquela de lá porque é excludente;</p> <p><b>CGQ519</b> - Ficou em uma situação de exclusão em uma situação de isolamento;</p> <p><b>CGQ520</b> - a gente deixou de fazer em função da dificuldade de transporte;</p> <p><b>CGQ521</b> - a gente não quer é trabalhar em cima de cotas;</p> <p><b>CGQ522</b> – necessidade da SEDUC criar projetos;</p> <p><b>CGQ523</b> - às vezes não se dão nem oportunidade de conhecer</p> <p><b>CGQ524</b> - Muitas vezes eles são limitados por causa disso, porque vamos supor, um deficiente auditivo, eles não querem colocar um intérprete, para auxiliar aquele funcionário ou DI eles acham que vai ter que estar sempre em vigilância;</p> <p><b>CGQ525</b> – visão do TEA como robô;</p>

## UNITARIZAÇÃO

### METODOLOGIAS ADOTADAS

### UNIDADES

- CGQ601** - Geralmente a gente trabalha mais com a parte prática;
- CGQ602** - a gente trabalha mais em situação real;
- CGQ603** - invés da gente ficar falando, comentando, escrevendo a língua dessas coisas, a gente leva ao ambiente mesmo onde é, faz o treinamento com ele;
- CGQ604** - Se for jardinagem, a gente leva eles para o Jardim e faz trabalhar com poda;
- CGQ605** - Trabalha com as ferramentas o nome da ferramenta, a responsabilidade, a limpeza, tudo isso, o cuidado que a gente tem que ter também, porque às vezes;
- CGQ606** - Às vezes a gente procura um apoio do pessoal que trabalha com jardinagem, que já é profissional no caso a prefeitura;
- CGQ607** - Porque as vezes não adianta você qualificar um aluno para uma determinada função e não ter na cidade;
- CGQ608** - Então ele também não adianta você treinar um aluno para administrativo alguma coisa assim, se ele não sabe ler, não sabe escrever;
- CGQ609** - Então a gente procura é treinar ele. De acordo com o perfil dele;
- CGQ610** - Sempre trabalhando mais a parte positiva não é porque a dificuldade a gente já sabe que o aluno já traz;
- CGQ611** - a gente procura trabalhar em cima das potencialidades deles;
- CGQ612** - A gente procura ver se o aluno tem perfil para um serviço mais leve, para um serviço braçal, para recepcionista, auxiliar de classe, é auxiliar de limpeza;
- CGQ613** - A gente primeiro faz essa triagem com ele;
- CGQ614** - E muitas vezes aquele mesmo assistido, ele precisa passar por várias triagens até se identificar;
- CGQ615** - Muitas vezes eu tinha que ensinar eles a lavar um banheiro. Eu tinha que ensinar a organizar um ambiente, como por exemplo, o refeitório, a gente ensinava ele a higienizar as mesa, a ser fazer separação de talher, de copa, essas coisas que são coisas mais;
- CGQ616** - A questão salarial de como é administrar aquele salário;
- CGQ617** - trabalhamos alguns direitos trabalhistas. A questão da documentação para manter a documentação em dias, tudo isso é, são coisas que são feitas fora da atividade prática;
- CGQ618** - Muitas vezes também a gente trabalha, artesanato é a questão mais do emprego apoiado;
- CGQ619** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando, porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho;
- CGQ620** - então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar;
- CGQ621** - Eles participavam das oficinas, agora é aquela coisa, né? A gente percebe que quando não é o foco deles dá um pouquinho de trabalho, né? Mas com jeito vai tentando;
- CGQ701** - Sim! Conheço o Emprego Apoiado;
- CGQ702** - porque o artesanato ele é mais voltado para o emprego apoiado, que geralmente ele vai precisar de alguém para estar sempre orientando;
- CGQ703** - porque dificilmente ele inicia uma peça e ele termina completamente sozinho. Então sempre ele precisa de algum suporte de alguém para ajudar em alguma coisa, orientar;
- CGQ704** - Acho uma proposta de ensino e aprendizagem excelente para os alunos com TEA;

## UNITARIZAÇÃO

**SABERES  
NECESSÁRIOS**

**UNIDADES**

**CGQ801** - A questão salarial de como é administrar aquele salário.

**CGQ802** - direitos trabalhistas.

**CGQ803** - A questão da documentação para manter a documentação em dias, tudo isso é, são coisas que são feitas fora da atividade prática.

**CGQ804** – organização do espaço de trabalho;

**CGQ805** – higiene pessoal, muitos não sabem nem como tomar banho e escovar os dentes;

**CGQ806** - Saber reconhecer se a roupa está limpa, se tá suja;

**CGQ807** – saber distinguir o que é uma roupa íntima ou uma roupa inadequada para o ambiente de trabalho;

**CGQ808** - cuidar da aparência, perceber que a aparência é importante;

**CGQ809** - ele tem que saber que ele deixar uma ferramenta de um local ele pode se machucar ou machucar alguém ou alguém;

**CGQ905** – Eu utilizo os jogos na questão da dificuldade tanto de aprendizado quanto da questão de atenção.

**CGQ906** - Eu trabalho muito com jogos de atenção;

**CGQ907** - Ter um pouco mais de atenção, porque a distração deles é muito grande, que muitas vezes eles são um pouco dispersos;

**CGQ908** - E aí a maioria dos jogos eu faço mais voltada para essa questão da atenção;

## APÊNDICE E – Processo de Unitarização “Professor R”

UNITARIZAÇÃO	
<b>QUESTÃO 5</b>	<b>UNIDADES</b>
<p><b>CGR501</b> - os entraves para essa formação permeiam dentro das condições financeiras para acesso às competições necessárias;</p> <p><b>CGR502</b> – falta de alimentação adequada, acompanhamento médico e multidisciplinar com maior eficiência;</p> <p><b>CGR503</b> -demanda da instituição e falta de alguns profissionais especializados para os atendimentos, dificulta alguns avanços;</p>	
UNITARIZAÇÃO	
<b>QUESTÃO 6</b>	<b>UNIDADES</b>
<p><b>CGR601</b> - busco promover a interação com a turma, respeitando o seu tempo e suas particularidades de vivência com o mundo, suas relações intra e interpessoal; <b>CGR602</b> - Busco criar rotinas e a partir delas introduzir novas ações e identificar seus interesses para que as intervenções e vivências tenham mais significado para cada um;</p> <p><b>CGR701</b> – Já ouvi falar, mas nunca me aprofundei;</p> <p><b>CGR801</b> -Nessa perspectiva dos saberes pedagógicos podemos - valorizar seus conhecimentos prévios e a partir deles introduzir novos;</p> <p><b>CGR802</b> - identificar quais habilidades podem ser desenvolvidas e valorizada para que se tenha um desenvolvimento satisfatório para o trabalho;</p> <p><b>CGR803</b> - Compreender e reter esse conhecimento através das práticas e repetições, respeitando sempre o processo criativo de cada um.</p> <p><b>CGR901</b> - utilizo bastante, o jogo é um dos conteúdos mais abrangentes para atuação nas atividades, pois a partir dele podemos desenvolver e estimular o indivíduo para ampliar e valorizar suas habilidades e competências;</p> <p><b>CGR902</b> - partir dos jogos podemos estimular de forma didática e lúdica os conteúdos para aprofundar o conhecimento;</p>	

## APÊNDICE F – Processo de Unitarização “Professor R”

UNITARIZAÇÃO	
ENTRAVES	UNIDADES
	<p><b>CGS501</b> – geralmente, as empresas solicitam pessoas tenham deficiência física;</p> <p><b>CGS502</b> – a gente passou a entender de que aquelas características que aquele adulto, jovem, traziam era possivelmente de TEA. Porém, o relatório dele era, por exemplo, de deficiência intelectual.</p> <p><b>CGS503</b> - essa relação dos pais, quando se fala em inserir no mundo do trabalho, não é porque a gente sabe que muitos jovens e adultos recebem o BPC, né? E aí os pais acabam criando uma certa resistência, de que eles iniciem essa inserção no mundo do trabalho justamente para não perder esse benefício.</p> <p><b>CGS503</b> - Então essas famílias também não foram preparadas para esse momento de que esses jovens eles iriam sair, né, desse dessa redoma e iriam para o mundo;</p> <p><b>CGS504</b> – as famílias retiram os alunos da escola regular quando eles ingressam no ensino fundamental II, isso porque não conseguem acompanhar seus filhos;</p> <p><b>CGS505</b> – a família escolhe manter os alunos exclusivamente na APAE, mesmo sabendo que lá, eles não receberão a escolarização do ensino regular;</p> <p><b>CGS506</b> – a APAE criou as oficinas justamente para conseguir atender a esses jovens que estavam exclusivamente matriculados lá;</p> <p><b>CGS507</b> - E aí foi se entendendo quais as habilidades, se a jardinagem, se é mais essa questão da área administrativa, se era um jovem que tinha uma mobilidade em receber as pessoas;</p> <p><b>CGS508</b> - A padaria é fruto, diz, né? Tanto que dentro da padaria tinha módulos de alimentação saudável, tinha módulos de população. Higiene e manipulação de alimentos tinham módulo da jardinagem de horta, então não necessariamente o objetivo somente era a padaria, o pão dentro da padaria tinha parte da higiene das máquinas, né? Da higienização, do espaço, dessa preocupação com a própria higiene;</p> <p><b>CGS509</b> – a família não compreendia que não era apenas o valor do salário, mas que era importante para o aluno ter aquela vivência nas oficinas e no mundo do trabalho;</p> <p><b>CGS510</b> - alguns anos atrás, o próprio município contratava;</p> <p><b>CGS511</b> – há alguns anos, com a chegada das empresas terceirizadas, começou a busca pelos PCD para cumprir a cota, mas as vagas ainda são poucas.</p> <p><b>CGS511</b> – e em alguns casos, era necessário denúncia no Ministério do Trabalho, porque tinha empresa que não cumpria a Lei de Cotas;</p> <p><b>CGS512</b> - então muito já vem nessa perspectiva de chegar nessa fase, onde eles vão poder trabalhar e ter a sua Independência;</p> <p><b>CGS513</b> - Nessa questão do mundo do trabalho, mas é algo que a gente tenta trabalhar para que eles decidam e que não decidam por eles, entende? Para que eles percebam ou eles mesmo digam de que eles não querem aquele caminho, mas que eles entendam também de que é possível, mesmo com a dificuldade deles.</p>

## APÊNDICE G – Ficha de validação do jogo digital EPTEA

### QUESTIONÁRIO

#### QUESTIONÁRIO PÓS-JOGO

1 – Você percebeu que o uso do jogo EPTEA contribuiu de alguma forma para a viabilização do ensino de jovens e adultos com TEA na sua instituição?

- sim
- não
- em partes

Justifique:

---

---

---

2 – A metodologia utilizada no jogo EPTEA se mostrou eficiente para o ensino dos saberes necessários para formação profissional dos educandos?

- sim
- não
- em partes

Justifique:

---

---

---

4 – Você recomendaria o jogo EPTEA para o ensino dos saberes necessários para formação profissional dos educandos?

- sim
- não
- em partes

Justifique:

---

---

---

5 – Quais as suas sugestões para aprimoramento do jogo EPTEA?

---

---

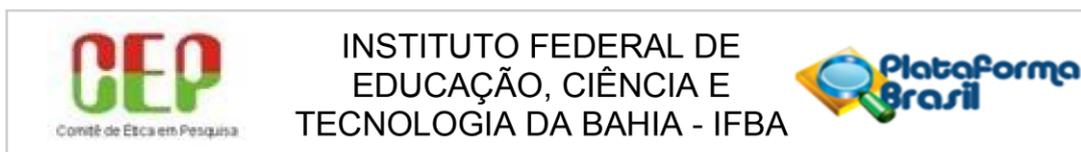
---

---

---

## APÊNDICE G – Parecer Consubstanciado CEP

### Parecer nº 5.397.194



Continuação do Parecer: 5.397.194

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1896517.pdf	06/05/2022 21:59:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TclePaiseResponsaveis.pdf	06/05/2022 21:58:21	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TcleArianeGutierrez.pdf	06/05/2022 21:58:03	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TaleArianeGutierrez.pdf	06/05/2022 21:57:46	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	06/05/2022 21:57:26	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_versao2_ariane.pdf	19/04/2022 21:57:47	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Orçamento	DeclaracaoOrcamento.pdf	17/04/2022 15:26:35	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	EntrevistaQuestionario.pdf	23/02/2022 22:40:49	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	Declaracao3.pdf	23/02/2022 16:55:45	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	Declaracao2.pdf	23/02/2022 16:55:28	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	DeclaracaoCompromisso.pdf	23/02/2022 16:54:44	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	CurriculoLattesDaniloAlmeida.pdf	23/02/2022 16:40:31	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Outros	CvArianeGutierrez.pdf	23/02/2022 16:39:59	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoAnuencia.pdf	23/02/2022 16:35:52	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito
Cronograma	DeclaracaoCronograma.pdf	23/02/2022 16:25:37	ARIANE ALVES GUTIERREZ	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39  
Bairro: Canela CEP: 40.110-150  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3221-0332 Fax: (71)3221-0332 E-mail: cep@ifba.edu.br