



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

LETÍCIA SILVA DO NASCIMENTO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E UM PROJETO PARA A VIDA

FORTALEZA

2024

LETÍCIA SILVA DO NASCIMENTO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E UM PROJETO PARA A VIDA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como pré-requisito para a elaboração da Monografia de conclusão do curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto

FORTALEZA

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai pela minha vida, por mostrar-me o caminho da minha vocação e por ajudar-me a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso com sabedoria, serenidade e amor.

Agradeço a minha mãe Madalena e ao meu irmão Lyann por estarem sempre ao meu lado incentivando-me a cada momento.

Agradeço a minha amiga Silvinha por todo apoio, carinho, paciência e compreensão nesta última etapa de desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a minha instituição de ensino e em especial aos meus professores por terem me dado a chance e todas as ferramentas que permitiram chegar hoje ao final desse ciclo de maneira satisfatória.

Agradeço a todos aqueles que de maneira direta ou indireta fizeram parte dessa minha caminhada de formação profissional.

Agradeço a todos que contribuíram com essa pesquisa, pela colaboração e disposição no processo de obtenção de dados. E, também agradeço a minha orientadora pelo seu apoio e correções nesse processo de conclusão da pesquisa.

Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver.

Ana Beatriz Barbosa Silva

Dedico este trabalho a aquele que tudo é e
sempre será tudo, meu Deus amado!
GRATIDÃO!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou analisar as características do adolescente com Transtorno do Espectro Autista/TEA e o perfil da profissão desejada no seu Projeto de Vida. Para tanto, adotamos uma pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Esta última ocorreu em colégios públicos da cidade de Fortaleza/CE, tendo como sujeitos estudantes laudados com Transtorno do Espectro Autista, matriculados no Ensino Médio nas classes regulares. Durante a pesquisa de campo, foram encontrados cinco colégios, mas apenas dois quiseram colaborar com a pesquisa, sendo os dois da rede pública. Foi utilizado um questionário online estruturado como instrumento de coleta de dados, enviado pela direção e/ou coordenação como forma de preservar a identidade dos sujeitos e familiares, cujo foco foi conhecer quais fatores influenciam os estudantes na construção do seu Projeto de Vida. Os resultados da pesquisa nos revelaram que apesar dos desafios, esses estudantes almejam o desenvolvimento pessoal para que possam atuar profissionalmente no mercado de trabalho. Nos revelaram também, como a escola se torna importante para potencializar o sucesso dessa construção do Projeto de Vida, assim como as leis que amparam esses sujeitos para que possam ser ativos na sociedade. No entanto, esta pesquisa se limita em articular traços de personalidade e perfis profissionais, tendo em vista que muitos outros fatores dentro da complexidade da experiência humana influenciam a escolha da profissão.

Palavras-chave: TEA, INCLUSÃO, PROJETO DE VIDA, ESCOLHA PROFISSIONAL.

ABSTRACT

This graduation thesis aimed to analyze the characteristics of adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the profile of the profession they desire in their Life Project. To achieve this, we adopted a bibliographic research method and field research. The latter took place in public schools in the city of Fortaleza/CE, with participants being students diagnosed with Autism Spectrum Disorder enrolled in regular high school classes. During the field research, five schools were found, but only two agreed to collaborate with the research, both from the public sector. An online questionnaire, structured as a data collection tool, was used and sent by the school administration and/or coordination to protect the identity of the students and their families. The focus of the questionnaire was to understand the factors that influence students in building their Life Project. The research results revealed that, despite the challenges, these students aspire to personal development to enter the job market. It also showed how schools play an important role in enhancing the success of building this Life Project, as well as the laws that support these individuals to be active in society. However, this research is limited in linking personality traits and professional profiles, considering that many other factors within the complexity of human experience influence the choice of profession.

Keywords: ASD, INCLUSION, LIFE PROJECT, CAREER CHOICE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Associação Cristã dos Moços
APA	Associação Americana de Psiquiatra
ASA	Associação Americana de Autismo
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Internacional de Doenças
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM-5	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
trad.	Tradutor

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 TEA: DIREITO E INCLUSÃO	12
2.1 TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	12
2.2 A LEGISLAÇÃO E O TEA	17
3 ADOLESCÊNCIA	21
3.1 ADOLESCÊNCIA E TEA.....	26
4 PROJETO DE VIDA	28
4.1 ESCOLHAS PROFISSIONAIS.....	33
5 METODOLOGIA.....	37
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	39
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
8 REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....	51
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53

1 INTRODUÇÃO

O interesse sobre o tema da adolescência surgiu a partir da participação na disciplina de Psicologia da Educação III da Infância a Adolescência onde se discutia as mudanças ocorridas na chegada da adolescência nos aspectos biológico, psicológico e social.

Os adolescentes ao entrarem no Ensino médio da Educação Básica, se deparam com uma disciplina curricular chamada Projeto de Vida (BNCC, 2018), cujo propósito é ajudar os estudantes a refletirem sobre suas escolhas, metas e caminhos para o futuro, considerando aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e até mesmo a escolha de uma profissão. Essa busca pela autonomia e inserção social os estimulam a aplicar essas reflexões em sua vida e escolher sua futura profissão, para quê, como vai fazer e onde. São escolhas que demandam conhecimento sobre si e das atividades profissionais.

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MRC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no dia 22 de fevereiro de 2024 cerca de 223.258 de estudantes da educação especial estão matriculados no ensino médio em classes regulares, dentre elas estão os estudantes com TEA. Esse número vem aumentando gradativamente segundo os dados do Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2024).

Para os adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam dificuldades associadas a comunicação e interação social em múltiplos contextos e padrões de comportamentos restritivos e repetitivos, a construção do Projeto de Vida pode desenvolver nesses estudantes a capacidade de projetar o futuro de maneira autônoma, reconhecendo suas necessidades e potencialidades específicas, para que sua integração ao contexto social e profissional aconteça de forma plena (SILVA, 2012 apud OLIVEIRA, 2016).

Dessa maneira, surgiu o interesse em pesquisar sobre os adolescentes com TEA matriculados no Ensino Médio de forma a refletir sobre esse processo, buscaremos responder a seguinte questão de pesquisa: Que fatores orientam o interesse do adolescente TEA pela profissão?

Desse modo, a presente pesquisa teve por objetivo geral: Analisar as características do adolescente com Transtorno do Espectro Autista/TEA e o perfil da profissão desejada. E como objetivos específicos: 1). Identificar as profissões de interesse dos estudantes com TEA; 2). Relacionar as características da pessoa com TEA e o perfil de algumas profissões; 3). Apresentar um quadro comparativo entre o perfil da profissão e as características do adolescente com TEA.

Para realizar desta pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica de forma a buscar fundamentar a pesquisa de campo que foi realizada em cinco colégios públicos da cidade de Fortaleza/CE e que possuíam em suas turmas estudantes laudados com o Transtorno do Espectro Autista.

Para compor os capítulos do referencial teórico foram utilizados como fonte de pesquisa bibliográfica sites, como o Google Acadêmico, SciELO, livros, artigos, periódicos e leis, que retratem a questão do TEA na perspectiva da elaboração do projeto de vida e da escolha profissional.

O primeiro capítulo deste trabalho está a introdução da pesquisa. O segundo capítulo está subdividido em duas seções. A primeira seção, fala sobre os aspectos históricos acerca da construção da denominação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua conceituação e características demonstradas desde a infância até a adolescência; a segunda seção trata sobre a legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiência ou transtorno na escola e na sociedade.

O terceiro capítulo, está subdividido em duas seções. Na primeira seção é discutido sobre as mudanças ocorridas na fase da adolescência em seus aspectos biológicos, sociais e culturais e como elas influência no desenvolvimento do adolescente. Já na segunda seção é abordado como as características do adolescente com TEA influência na sua interação com o meio sócio-cultural e como este pode influenciar seu desenvolvimento social.

O quarto capítulo, está dividido em duas seções. Na primeira seção é abordado sobre o Projeto de Vida como componente curricular obrigatório na etapa do Ensino Médio e como sua construção influência no desenvolvimento dos estudantes, principalmente aqueles com TEA. Na segunda seção é abordado sobre as escolhas profissionais, uma das esferas do Projeto de Vida, pois e através dela que o adolescente pode projetar que profissional deseja ser e quais são as competências necessárias para alcançar a profissão desejada, desse modo, o Projeto de Vida permite que o adolescente identifique as profissões que se alinham com seus interesses e suas habilidades (pontos fortes), inclusive os estudantes com TEA.

Ao término dos capítulos teóricos apresentamos a metodologia tem como amostra estudantes adolescentes diagnosticados com TEA e como instrumento da pesquisa foi usado um formulário google. Na análise de dados foram elaborados quadros comparativos individuais destacando o perfil da profissão e as características dos estudantes com TEA e ainda uma análise comparativa sobre cada um dos quadros. Por fim, as considerações finais ressaltam sobre as questões abordadas em toda a pesquisa buscando uma reflexão sobre como as características dos adolescentes com TEA influencia na construção do seu Projeto de Vida e nas suas escolhas

profissionais e como a escola pode ajudar nessa etapa da vida do adolescente com TEA.

A relevância desta pesquisa para a Educação e áreas afins, se dá por chamar a atenção dos profissionais de educação inclusiva, pedagogos, psicólogos e estudantes em formação para que percebam esses estudantes de forma a poderem conhecer suas representações sociais acerca da construção do Projeto de Vida e que tenham o cuidado de os orientarem e os prepararem da melhor maneira para que tenham êxito nos seus projetos de atuação profissional de maneira autônoma e efetiva.

2 TEA: DIREITO E INCLUSÃO

2.1 TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra Autismo se origina do grego "*Autos*" que significa "Voltar-se para si mesmo". Isto é, os indivíduos que têm autismo passam por um estágio em que se fecham em si mesmos, perdendo o interesse pelo mundo exterior e por tudo o que a ele é inerente (SANCHES; TAVEIRA, 2020, p. 35). O termo autismo foi introduzido pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra austríaco Eugen Brauwler, após estudar e observar pessoas com casos esquizofrênicos. (OLIVEIRA, 2016. p.17). Para ele, a esquizofrenia (*esquizo*: divisão; *phrenia*: mente) indicava a presença de uma cisão entre pensamento, emoção e comportamento, onde o paciente perdia o contato com o mundo exterior. (ALBUQUERQUE; CÔRTES, 2020. p. 866).

Em 1943, o psiquiatra infantil ucraniano Leo Kanner utilizou- se do termo "*Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*", após acompanhar 11 crianças com idades variando de 2 anos e 4 meses a 8 anos. Kanner identificou que as crianças tinham como característica marcante a tendência ao isolamento, pois eram incapazes de se relacionarem de maneira comum com pessoas e situações desde o começo da vida e não tolerando as menores alterações em seu ambiente físico. (ALBUQUERQUE; CÔRTES, 2020. P. 866). Em meio às suas pesquisas de observações, Kanner, relacionou essas características das crianças autistas ao comportamento e cuidados que as mães das mesmas lhes dedicavam, e criou o conceito da "mãe geladeira". Conceito esse que gerou muita controvérsia e sofrimento para as famílias por relacionar as características que as crianças apresentavam ao fato das mães serem indiferentes afetivamente para com suas crianças. Mais tarde, o autor veio a público para retratar-se de tal conceito. (OLIVEIRA, 2016., p.18). Apesar disso, Kanner deu início a uma nova perspectiva do que viria ser denominado autismo infantil, transtorno autista ou autismo na infância.

Em 1944, o psiquiatra, pediatra e pesquisador Hans Asperger publica uma tese no qual ele se utiliza do termo "*Psicopatia Artística na Infância*", após observar e avaliar o comportamento e habilidades de 4 (quatro) crianças que apresentavam fracasso em relação a convivência social, emocional e comportamental, características muito próximas daquelas descritas por Kanner. Asperger considerou que essas crianças tinham uma falha de dimensão afetiva, o que prejudicava sua relação com o meio, como, "dificuldade na comunicação não verbal e linguagem, redução de sentimento de empatia e tendências a intelectualizar as emoções" (BARROSO; SCHETTINO, 2021). O autor observou que esses traços se dariam em decorrência

do alto nível de originalidade nos pensamentos e nas atitudes (MAS; 2018; p.40). Outro traço marcante observado por Asperger, seria o interesse restrito por determinado assunto e habilidades incomuns, como por exemplo, memorização de grandes sequências. (SANCHES; TAVEIRA, 2020, p. 37). Posteriormente essa patologia ficou conhecida com a “Síndrome de Asperger”, denominação dada pela psiquiatra americana Lorna Wing.

Em 1988, Lorna Wing, médica e psiquiatra e estudiosa do autismo, juntamente com a psicóloga Judith Gould propõem a introdução do conceito de “*Espectro do Autismo*”, após realizar um estudo comparando um grupo de crianças com e sem retardo mental. Wing verificou que o autismo infantil poderia ser observado sob o prisma de um *espectro*, por apresentar manifestações diferentes de comportamento do mesmo distúrbio. E, a partir dessas observações, criaram um sistema de classificação baseada na qualidade da interação social, denominado como “Tríade de Wing”, apresentada como a “Tríade de Perturbações no Autismo, que se manifesta em três áreas: a área da linguagem e comunicação; a área das competências sociais e a área da flexibilidade do pensamento e da imaginação” (SOARES, 2009).

Com os avanços da área médica e de saúde mental, surgiu a necessidade de organizar sistemas diagnósticos, de modo a estabelecer um “consenso terminológico” de doenças. Com este propósito em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), publicou a primeira versão do DSM- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, em português (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais), com 106 categorias, pautado no enfoque “predominante psicanalítico” (MARTINHAGO; CAPONI. 2018, p.76). Nesta versão foi citado pela primeira vez o conceito de autismo, no entanto, ainda se relacionava os sintomas de esquizofrenia aos de autismo. (SANCHES; TAVEIRA, 2020, p. 37). Em 1990, foi criado um documento da Organização Mundial da Saúde-OMS, a Classificação Internacional de Doenças – CID, que apresenta 55 mil códigos para servir como “base para identificar tendências e estatísticas de saúde” (BARROSO; SCHETTINO, 2021).

Atualmente, o DSM está em sua 5º (quinta) versão e o CID em sua 11º (décima primeira) versão, ambos em suas classificações “demostram o progresso da medicina e os avanços na pesquisa científica acerca do autismo, refletindo com maior precisão os dados estatísticos referentes aos processos de segurança na assistência à saúde” (BARROSO; SCHETTINO, 2021).

O DSM-5 (2014) e o CDI-11 (2022) apresentam o termo TEA- Transtorno do Espectro Autista como um Transtorno de Neurodesenvolvimento, que tem como consequência danos na comunicação social, na interação social do indivíduo em múltiplos contextos e padrões de comportamentos restritivos e repetitivos. De acordo com o DSM-5, os indivíduos apresentam

as características do TEA desde muito cedo, em geral antes da criança ingressar na escola, se estendendo até a vida adulta o que acaba impactando seu funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional.

O DSM-5 (2014) classifica o TEA em três níveis de acordo com o grau de exigência: o nível 1- (grau leve). Exigindo apoio; o nível 2- (grau moderado) exigindo apoio substancial e o nível 3- (grau severo), exigindo apoio muito substancial. Os níveis de gravidade são definidos de acordo com as características de comportamento demonstradas pelo indivíduo, dividido em dois principais critérios de diagnóstico: (Critério A): Prejuízo na interação e comunicação social:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo de abordagem social normal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto; a dificuldade para iniciar e responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a Normalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; a ausência de interesse por pares. (APA,2014, p.14 *apud* OCTAVIO et al, 2019, p. 5)

Para Schmidt (2017), essa heterogeneidade de apresentações dessas características que vão desde a dificuldades discretas como iniciar uma conversa até a dificuldade de manter o contato visual e ter uma linguagem corporal acabam refletindo nas dificuldades sociais. Por consequência, a pessoa com TEA “acaba mostrando-se mais quietinha, séria, não correspondendo a interação social” (OCTAVIO, et al., 2019)

O (Critério B) de diagnóstico do TEA é definido por Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades:

Comportamentos estereotipadas ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples (p. ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos (p. ex., girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (p. ex., ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia) Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças (p. ex., sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., perguntas repetitivas, percorrer um perímetro). Interesses altamente limitados e fixos, tendem a ser anormais em intensidade ou foco (p. ex., criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário). Alguns encantamentos com rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicas; cheirar ou tocar objetos de

formar excessiva; encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência de comida ou excesso de restrições alimentares. (APA, 2014, p. 15).

A tendência a mesmice (*sameness*) de acordo com Schmidt (2017) foram umas das primeiras observações de Kanner (1943) acerca das manifestações do autismo. Esse apego a rotinas pode se apresentar de forma variada ao longo do espectro, desde padrões mais rígidos e inflexíveis até os mais adaptativos. Para Schmidt (2017), “os comportamentos ritualizados estão associados, em grande parte, à ansiedade social, sendo utilizados como estratégias compensatórias para diminuir a ansiedade derivada da exposição a situações sociais” (p.224).

Em relação a interesses “restritivos e rígidos, anormais em intensidade ou foco” Schmidt (2017) aponta que os interesses sobre determinados temas circunscritos ou comumente de natureza idiossincrática, como nomes de dinossauros, linhas de ônibus ou marcas de carros torna possível a apropriação de um sem-número de informações sobre objetos ou eventos específicos, no entanto, as dificuldades sociais associadas ao transtorno criam obstáculos à sua utilização para fins sociais (p. 224).

Em adição, o DSM-5 (2014), cita que muitos indivíduos podem apresentar “comprometimento intelectual e/ou linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção) ” mesmo aqueles que possuem inteligência acima da média. Entretanto, apesar da criança com TEA apresentar desde o início da infância prejuízos no seu desenvolvimento como dificuldade de comunicação e interação social e comportamentos repetitivos (estereotipias), essas características apresentadas, sofrem a influência do ambiente em que vivem. As “manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro* ”. (APA., 2014). O que nos deixa claro que cada criança com TEA tem sua singularidade e se desenvolve de maneiras diferentes.

De acordo com os dados publicados pelo CDC- Centro de Controle e Prevenção de Doenças (2023), órgão responsável pela pesquisa de prevalência de autismo nos Estados Unidos, estima-se que cerca de 1 a cada 36 crianças de 8 anos sejam autistas. No Brasil, segundo estimativas da Universidade Estadual de São Paulo (2013), há cerca de 2 (dois) milhões de pessoas autistas, sendo a maior parte delas indivíduos do sexo masculino. No sexo feminino entretanto, o TEA é “subdiagnosticado”, isto se deve as “diferenças como são expressadas as características do transtorno” (SERBAI; PRIOTTO; PALMA, 2021).

Diante da caracterização do TEA, o DSM-5 (2014) sugere que a criança em idade escolar encontra dificuldades ao ser inserida neste ambiente, devido aos prejuízos na comunicação e

nas habilidades sociais e por seus padrões restritos e repetitivos impactando assim, no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, “especialmente aquela aprendizagem por meio da interação social ou em contexto com seus colegas” (APA, 2014, p.101).

De acordo com Mousinho, et al (2010, p. 9):

As crianças com autismo têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar.

Segundo Octavio, et al (2019, p. 10), a educação é a “chave” e a escola é o “alicerce” para “desenvolver e conduzir a relação psicológica intelectual e afetivo da criança, fazendo ter uma interação com o ambiente, socializar, desenvolver habilidades e melhorar o desempenho do aluno com TEA”. No entanto, deve-se levar em consideração, que as habilidades devem ser desenvolvidas dentro do limite diário de cada criança, pois a “mudança torna as situações mais difíceis para serem exploradas, pois existe uma linha de pensamento concreto, assim, é importante sempre estimular e desenvolver certas habilidades, dentro da necessidade de apoio de cada criança com tal transtorno”. O autor reforça que a escola é de extrema importância pelo fato de desenvolver avanços no desenvolvimento da interação da criança com o outro e para amplificar as habilidades intelectuais para que tenham sucesso nos anos escolares seguintes. Dessa forma, de acordo com o DSM-5 (2014), o TEA não é um transtorno degenerativo sendo comum uma aprendizagem que continue ao longo da vida.

De acordo com Hervas (2012 apud SERBAI; PRIOTTO; 2021).com a chegada da adolescência .as dificuldades relacionadas a comunicação tornam-se, perceptíveis, como as dificuldades de relacionamento entre os pares e com pessoas de seu interesse, O autor acrescenta que as “dificuldades de autonomia, desenvolvimento psicoafetivo são somadas às demandas cada vez maiores do processo educacional e social”. Para Klin (2006 apud SERBAI; PRIOTTO; 2021). Com o “declínio comportamental”, o adolescente autista pode apresentar sintomas de depressão e ansiedade, no entanto, quando “adequadamente estimuladas, a longo prazo, conseguem atingir algum grau de autossuficiência quando adultos”.

2.2 A LEGISLAÇÃO E O TEA

A luta das pessoas com deficiências por políticas públicas inclusivas, conta com importantes contribuições de organizações multilaterais comprometidas com os Direitos Humanos, entre elas podemos citar a resolução da ONU- (Organização das Nações Unidas) de 1975 que promoveu a Declaração das Pessoas Deficientes, segundo a qual: “As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade” (SASSAKI, 2009). A consolidação desse ideal na prática é um importante avanço na medida em que ele assegura que as pessoas com deficiência, inclusive as crianças com TEA, são sujeitos de direito que devem ter seus interesses garantidos e ampliados de tal forma que diminuam as diferentes barreiras existentes na sociedade.

No que diz respeito aos direitos ligados à Educação inclusiva, Menezes (2022) lembra a importância da Declaração de Salamanca para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Em 1994, na Espanha, houve a primeira Conferência Mundial sobre Educação Especial com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação e reformas de políticas públicas e dos sistemas educacionais, incorporando a esses o paradigma da inclusão. Esse fato também contribuiu significativamente para novas abordagens educacionais no mundo, uma vez que inovou ao defender em sua terceira estrutura de ação em educação especial que: “O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras diferenças”. (BRASIL, 1994).

Ao longo da história, vários outros documentos foram elaborados, a partir de convenções internacionais e nacionais, ligados aos Direitos Humanos, com objetivo de defender os direitos das pessoas com deficiência e de garantir uma sociedade mais justa. Um processo que influenciou várias legislações em diferentes países do mundo.

No Brasil, muitos direitos das pessoas com deficiência são resultados de lutas de movimentos sociais ligados aos interesses dos mais vulneráveis, na educação isso não é diferente, parte dessas conquistas estão amparadas na Constituição Federal de 1988, através de leis que oferecem garantias para que a criança com deficiência tenha o acesso e a permanência de qualidade na educação básica.

No Art. 205 da Constituição Federal (1988) diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205).

Mais adiante no Art. 206, Inciso I a Constituição Federal (1988) enfatiza que embora a educação seja um direito de todos, ela defende a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Oliveira (2016, p.24) reafirma que esse “acesso” é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, onde se inclui a criança com TEA.

Como forma de assegurar a permanência de estudantes com deficiência ou transtorno na escola, “até então vistas como obstáculos a permanecerem na escola comum” (OLIVEIRA, 2016. p.25), a lei estabelece que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino” no Art.208, Inciso III (Brasil, 1988).

Outro instrumento legal que oferece um conjunto de regras que protegem os interesses de crianças com deficiência na educação Especial, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, através da lei N° 8.069. Em seu Art. 54, o ECA (1990) reafirma o dever do Estado em ofertar o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

As contribuições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) podem ser materializadas através de políticas públicas voltadas para educação inclusiva, e podem ser fiscalizadas através de instituições de controle ligadas à sociedade civil. Quando bem articuladas com outras leis da política de educação brasileira, os resultados tendem a ser muito positivos para o público atendido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9394/96, é um exemplo de como a política de educação brasileira segue alinhada com outros instrumentos legais, ao defender os direitos e garantias de pessoas socialmente vulneráveis. Em seu Art. 59, Inciso III, o texto da lei detalha que: “Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Outro marco na Inclusão da Pessoa com Deficiência é a Lei Berenice Piana (12.764/12) sancionada pela ex-Presidente da República, Dilma Rousseff em 27 de dezembro de 2012. Em seu Art. 1 institui a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estabelecendo diretrizes para sua execução. No parágrafo §2º do

Art. 1 assevera que o indivíduo diagnosticado com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido o Art. 3º da Lei Berenice Piana, estabelece os direitos reservados às pessoas com TEA:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012. Art. 3º).

A Lei Berenice Piana chama a atenção para o Parágrafo Único, que dependendo do grau de exigência do transtorno, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito à acompanhante especializado, reforçando assim, “a importância da inclusão desses indivíduos no sistema educacional” (PINTO; et al. 2024). Sousa; Nascimento e Pereira (2023, p.20) ressaltam que esse acompanhante especializado deve estar integralmente ao lado do indivíduo com TEA explorando cada particularidade, entendendo suas dificuldades para que consigam os ajudar a vencer os desafios cotidianos.

Ainda de acordo com Sousa; Nascimento e Pereira (2023, p.20), a presença de um acompanhante especializado, não dispensa a necessidade do professor estar também qualificado, para que assim, possam transformar a sala de aula em um espaço acolhedor para o indivíduo com TEA.

Além disso, foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), para garantir a atenção integral no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

Além disso, em 2015 foi instituída a (Lei Nº 13.146/15), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada pela ex-Presidente Dilma Rousseff. Esta lei segundo Oliveira (2016) “consolida todas as leis existentes respaldando a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania”.

De acordo com a atual Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de Aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27 apud OLIVEIRA, 2016, p.26).

Para Pinto (et al; 2024), esse movimento de integração da legislação vigente tem contribuído para a conscientização sobre a importância da inclusão e para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores para crianças e adolescentes com TEA. Isso inclui a necessidade de “criar uma sala colorida, com recursos musicais e um espaço confortável para funcionar com uma espécie de refúgio nos momentos em que os indivíduos com TEA estiverem mais tristes, estressadas ou manifestarem dificuldades ainda maiores de interagir com o próximo”. (SOUZA; NASCIMENTO; PEREIRA, 2023, p.19).

Para garantir aprendizagens significativas e desenvolver habilidades sociais que permita os adolescentes com TEA a se relacionarem de forma mais ampla e independente com o mundo, o currículo escolar precisa ser repensado, incorporando experiências práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. (FERREIRA; GROSSI. 2024).

A Base nacional Comum Curricular (BNCC) do Novo Ensino Médio de (2018) documento norteador dos currículos escolares visa a construção de um currículo baseado na educação integral e com o desenvolvimento pleno do estudante. Entre as dez competências gerais listadas no documento encontra-se o “Projeto de Vida”, como componente geral nº 6, como um dos elementos para construção da formação integral visando o protagonismo discente. (SANTOS; GOTIJO. 2020). O Projeto de Vida é trabalhado nas 3 (três) séries do Ensino Médio, com perspectivas e focos distintos em cada uma delas, conforme as reformas advindas com a Lei nº 13.415/2017 e nos dispositivos legais que a complementam.

Santos e Gontijo (2020) salientam que em função dessa legislação a Coordenação Geral de Ensino Médio, do Ministério da Educação-MEC encaminhou as Secretarias Estaduais de Educação documentos referentes ao Novo Ensino Médio para as escolas, dentre eles, a Orientação Pedagógica para o Trabalho com o Projeto de Vida. O documento traz linhas gerais para que cada escola possa elaborar sua proposta pedagógica, conforme sua realidade.

Contudo apesar do Projeto de Vida ser trabalhado somente no Ensino Médio da educação básica, as ações de desenvolvimento de bem-estar dos adolescentes com TEA precisam ser incluídos em sua rotina desde o início da sua infância, para que dessa forma consigam seu pleno desenvolvimento e autonomia, para exercer sua cidadania como sujeito de direito.

3 ADOLESCÊNCIA

Etimologicamente, o termo “adolescente” provém da palavra em latim “*adolescere*”, a qual significa crescer, brotar, fazer-se grande em direção a maturidade (FEEREIRA; FACRIAS; SILVARES. 2010).

A adolescência é definida como a etapa da vida compreendida entre a infância e a fase adulta, marcada por um complexo processo de desenvolvimento biopsicossocial. A Organização Mundial da Saúde (OMS), considera que a adolescência se inicia na segunda década de vida (de 10 a 19 anos) (BRASIL, 2007). Já, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define a adolescência como o período entre os 12 aos 18 anos. (BRASIL, 2007). Em geral, “a adolescência é uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade” (FERREIRA; FARIAS; SILVARES. 2010).

No início da adolescência, conseguimos observar um período em que ocorrem várias mudanças biológicas da puberdade. A puberdade é um termo originado do latim “*pubertas*”, que corresponde a primeira fase da adolescência, durante a qual inicia-se com o desenvolvimento fisiológico, em que acontece um amadurecimento das funções reprodutivas. Esse amadurecimento se refere às funções sexuais, que indicam o início da ovulação nas moças (a menarca) e espermatozoides nos rapazes, possibilitando a capacidade de se reproduzir; desenvolvimento do organismo do adolescente, no que tange as glândulas endócrinas. Outra característica da puberdade são funções sexuais consideradas secundárias, no que se refere ao aumento da estatura corporal, dos pelos no corpo, no púbis e nas axilas. Nas meninas, nota-se o desenvolvimento do busto, no tom de voz, e nos meninos, um crescimento dos órgãos sexuais. (CAMPOS, 1984).

Freud (1905), em sua teoria sobre desenvolvimento psicossexual, cita que a puberdade é o período em que ocorre a maturação sexual, onde o indivíduo reconhece as diferenças sexuais e a existência do pênis e da vagina com a capacidade de reprodução. A puberdade constitui uma parte da adolescência que ocorre de maneira semelhante para todos os indivíduos, de forma universal, inclusive nos adolescentes com TEA. E, neste processo, o indivíduo passa a não se reconhecer mais como criança, mas também ainda não é considerado um adulto,

Além do desenvolvimento natural do corpo, de acordo Ferreira e Grossi (2024), os adolescentes passam por um desenvolvimento humano que se inicia desde o momento do seu

nascimento, onde são impactados pelo ambiente que os rodeia, pelos objetos que os cercam, as interações que moldam suas vidas, pela alimentação, as roupas que vestem até mesmo pelas palavras que aprendem.

Nesse sentido, os adolescentes passam por uma transformação social, onde sua figura é percebida como “um fenômeno cultural produzido pelas práticas sociais em certos momentos históricos manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares” (MEAD apud LEITE, 2016). Dessa forma, o enlace entre adolescência e cultura só pode ser compreendida através da sua “historicidade” (FROTA, 2007. p.155).

A adolescência, portanto, deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se reconstrói dentro de uma história e tempo específicos. (FROTA, 2007. p.157).

De acordo com Bortoluzzi, Back e Olea (2016) a história da sociedade é dividida por “gerações” caracterizada como um “conjunto de indivíduos nascidos em uma mesma época, influenciados por um contexto histórico e seus comportamentos que causam impacto direto na evolução da sociedade em termos de crenças, valores e prioridades e filosofia de vida”. Desse modo, podemos dizer que a historicidade da adolescência através dos séculos na sociedade se comporta como uma fase dentro de um contexto sociocultural.

Cavazotte (2010 apud BORTOLUZZI, BACK E OLEA., 2016) defende que não existe datas idênticas para delimitar as gerações. De maneira geral, são indicados como *Baby Boomers* (*ou Boomers*) nascidos entre 1940 e 1960, a Geração X, nascidos entre 1961 e 1980, a chamada “geração milênio” ou “geração Y”, nascidos entre 1981 e 1996, a geração Z nascidos entre 1997 e 2010 e a geração Alpha nascidos a partir de 2010.

De acordo com Rocha et al. (2018), a geração da atualidade (geração Alpha), vive um momento de diversidade e espontaneidade, onde se preza por naturalidade ao invés de papéis definidos. Essa geração interage com a tecnologia desde o nascimento. Fazem uso massivo das mídias sociais como o *Instagram* e o *Tik Tok* e possuem grande participação ativa em comunidades *online*. Santos e Gontijo (2020), consideram os jovens dessa geração de “nativos digitais”, por possuírem um espírito empreendedor que entende o novo, capta e transforma tudo, sendo capaz de viver múltiplas realidades, tanto presenciais quanto digitais.

Santos e Gontijo (2020), chamam a atenção para essa nova representação social - espaço virtual. Para os autores, a internet possibilita a interação, comunicação, dialogicidade, formação de grupos e comunidades com interesses em comum. Por outro lado, ela deixa os adolescentes vulneráveis a superexposição, assédio sexual, publicação de informações privadas, exposição a conteúdos inapropriados, cyberbullying entre outros.

Em contrapartida, de acordo com Frota (2007) os adolescentes foram colocados segundo a lógica da ideologia liberal sobre o prisma de padrões estereotipados e de comportamentos para atender as demandas de mercado e do consumo, como nas “questões tecnológicas e nas mudanças do padrão social e culturas das massas”. (p.156). Dessa forma, ocorre uma espécie de “adolescentização da cultura”, na qual a adolescência é um “ideal” a ser vendido e onde os adultos os olham e pelo qual os próprios jovens se contemplam (MORAES; WEINMANN, 2020).

Assim, a indústria do consumo, não só absorve como investe em valores e estilos adolescentes, elastecendo mais e mais esta fase e tornando cada vez mais difícil se afastar do desejo adulto da adolescência. A adolescência, por ser um ideal dos adultos, se torna um fantástico argumento promocional. Como a adolescência assume o ideal social, fica difícil sair deste lugar, fica difícil e custoso envelhecer, quando a aspiração social é habitar a adolescência. (FROTA, 2007, p.157).

Para Bertol e Souza (2010), a adolescência é percebida pelos sujeitos como personagem imposto pela sociedade contemporânea a partir de um cronograma que exerce influência tanto na subjetividade daqueles que se reconhecem nesse personagem como também na forma como esse sujeito será posicionado na sociedade e no estabelecimento dos laços sociais.

Para Ferreira; Farias e Silvares (2010), diante dos elementos constitutivos da experiência juvenil e de seus conteúdos, a sociedade contemporânea ocidental passou a encarar a adolescência não apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir o sentido em si mesma.

No cenário educacional, a escola modificou seu papel em relação ao adolescente passando a oferecer somente a educação básica para fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno do ser humano, sem a preocupação da profissionalização. Desse modo, houve um retardamento do ingresso dos jovens nas estruturas sociais, sendo cada vez maior a exigência de estudos e especialização para ingressar no mercado de trabalho. Consequentemente, postergou-se a necessidade de permanecer no lar paterno (emancipação tardia) (FERREIRA; FARIAS; SILVARES. 2010).

Desse modo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) começou a utilizar o termo juventude para evocar a faixa etária entre 15 e 24 anos (BRASIL., 2007). Segundo Ferreira; Farias e Silvares (2010) essa nova faixa etária foi evocada em função do prolongamento da fase na qual não são assumidas as responsabilidades ditas adultas para que os indivíduos tenham mais tempo para cumprir as tarefas evolutivas propostas para a referida faixa etária.

Ferreira; Farias e Silvares (2010) destacam os estudos de Havighurst (1957) que segundo o qual propõe algumas tarefas evolutivas para o período da adolescência:

[...] aceitar o próprio corpo; estabelecer relações sociais mais maduras com os pares de ambos os sexos; desenvolver o papel social de gênero; alcançar a independência dos pais e de outros adultos, com relação aos aspectos emocional, pessoal e econômico; escolher uma ocupação e preparar-se para a mesma; preparar-se para o matrimônio e a vida em família; desenvolver a cidadania e comportamentos sociais responsáveis; além de conquistar uma identidade pessoal, uma escala de valores e uma filosofia de vida que guiem o comportamento do indivíduo (HAVIGHURST. 1957 apud FERREIRA; FARIAS; SILVARES. 2010).

Ferreira; Farias e Silvares (2010) observam que essas tarefas propostas por Havighurst (1957) podem ser interpretadas de acordo com a faixa etária, independente da cultura ou por uma cultura específica e ainda se valem para os dias de hoje.

Erikson (1976), utilizando-se dos achados da Antropologia Cultural propôs uma teoria sobre o desenvolvimento humano, apontando que a cultura tem um papel preponderante na construção da identidade do indivíduo. Segundo o autor, cada indivíduo passa por 8 (oito) idades de desenvolvimento e que cada etapa deve ser completada segundo as exigências que cada cultura impõe aos indivíduos em determinado momento da vida, tendo seu início no nascimento. Erikson classifica a adolescência como a quinta idade, onde a pessoa se volta para a definição de sua identidade.

A adolescência é, pois, um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro, como à correção revolucionária do que perdeu seu significado regenerador. (Erikson, 1976, p.134).

De acordo com Erikson (1996), a busca pela sua identidade é um “mecanismo psíquico” em que o adolescente se utiliza para amadurecer, assimilar os valores de sua cultura, desenvolver seu senso crítico, refletindo sobre sua realidade no mundo moderno e

industrializado. Assim como a busca por confiança, autonomia, iniciativa e produtividade que o ajudam a moldar sua identidade adolescente.

Do mesmo modo, a busca por sua identidade faz com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias, faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos” (LEPRE. 2005).

Essa busca pela subjetividade e uma reestruturação do “núcleo do eu” quando as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes, fazendo com que a adolescência seja marcada como uma fase de crise, rebeldia, transitoriedade, turbulência, tensão, ambiguidade e conflito. (ERIKSON, 1976). Peres e Rosemburg (1998 apud OZELLA; AGUIAR, 2008) afirmam que segundo a concepção da ciência positiva “a crise é apresentada como um desvio ou um perigo do curso natural do desenvolvimento, que deve ser cuidado para a retomada da ordem natural”.

Seguindo essa perspectiva Ozella e Aguiar (2008) apontam que essa ideia é construída socialmente do que é ser adolescente e percebida pelos jovens como expressão de sua autêntica forma de ser. No entanto, para os autores apesar da idéia de crise ser vista como algo natural de uma fase da vida cumprindo assim seu papel (ideológico), ela “camuflar os reais motivos dos conflitos, tornando a crise uma realidade em si mesma, que seria resolvida por meio de ações que conduziriam o sujeito à racionalidade interrompida. Assim a normalidade da crise banaliza os conflitos”.

Para Ozella e Aguiar (2008), a valorização do “eu”, o individualismo, o uso de drogas, a violência, a falta de perspectivas, tendência grupal, evolução sexual, auto-erotismo, a busca constante por prazer e status, crise religiosa, separação progressiva dos pais, mudanças no estado de ânimo são algumas características que atravessam as classes sociais e que estão associadas a adolescência. Para Bertol e Souza (2010) estas características reforçam a ideia de que a adolescência é “um período na qual seria supostamente possível a satisfação dos desejos, deixando de lado os deveres e as obrigações que constrangem os adultos”.

Abramo (1997 apud OZELLA; AGUIAR, 2008) analisa que na medida em que os jovens são vistos como “a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e das esperanças dos outros”. Desta forma, “os sujeitos aprendem que, para se realizar e obter reconhecimento, é preciso se reinventar, quebrar as tradições, criar, o que colide com a

demanda hierárquica e com as práticas de normatização postas na e pela escolarização” (BERTOL; SOUZA, 2010).

Ferreira; Farias e Silvarem (2010) revelam que os estudos da Antropologia Social revolucionaram a forma de pensar a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano ressaltando que a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento; e as características do desenvolvimento psicossocial não são universais. Exemplo disso, é a comunidade Samoana estudada por Margaret Mead (1928). Nesta comunidade, o desenvolvimento da infância até a idade adulta se dá de maneira gradual, previsível e programada, favorecendo assim, uma adolescência menos sujeita a conflitos e rupturas. (VIOLA; VORCARO. 2018, p.3).

Nesse sentido, Becker (1989 apud BOCK, 2007) propõe que olhemos a adolescência como a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação. Para Bertol e Souza (2010), a adolescência concebida como transformação, toma da sociedade e da cultura, as formas para se expressar, de modo que o sujeito com sua identidade definida conclua seu processo de amadurecimento.

3.1 ADOLESCÊNCIA E TEA

Com a chegada da adolescência, as dificuldades tornam-se mais perceptíveis, pois impactam a autonomia e as relações psicoafetivas e sociais do indivíduo (HERBAS, 2012 apud SERBAI; PRIOTTO, 2021). No caso de adolescentes com TEA, esses desafios tendem a se intensificar, tornando essencial uma reflexão aprofundada sobre essa problemática.

O TEA é uma condição crônica que afeta o indivíduo desde os primeiros anos de vida, seja na linguagem verbal e não verbal, nos comportamentos restritivos e repetitivos ou nas habilidades sociais, no entanto para Serbai; et al. (2021) a depender dos contextos em que estão inseridos, das possibilidades de desenvolvimento com recursos e apoios disponíveis para suas famílias, os sintomas do TEA podem apresentar uma considerável melhora com o passar da idade destes indivíduos.

Com a chegada da adolescência, de acordo com Serbai; et al (2021), os indivíduos com TEA podem sofrerem um declínio no comportamental, como as dificuldades de autonomia e dificuldades na comunicação social, como a incapacidade de iniciar uma conversa, estabelecer amizades e interagir com os pares e com pessoas de seu interesse.

Como consequinte, para Ferreira e Grossi (2024), os adolescentes diagnosticados com TEA tendem a serem vistos pela sociedade como crianças, onde pode dificultar a formação de sua identidade por serem privados das experiências que os ajudariam a desenvolver sua autonomia. Dessa forma, as dificuldades de autonomia, desenvolvimento psicoafetivo são somadas às demandas cada vez maiores do processo educacional e social (SERBAI; et al., 2021).

Ferreira e Grossi (2024) ressaltam que apesar da família ser o principal suporte emocional e social dos adolescentes, pois é nela que os adolescentes se apoiam para desenvolver sua identidade sexual, familiar e profissional, eles ainda enfrentam dificuldades em lidar com as expectativas da sociedade sobre o comportamento e as habilidades de seus filhos com TEA. Para as autoras, a subestimação das habilidades desses adolescentes é um grande obstáculo, já que as expectativas sociais muitas vezes limitam suas oportunidades de desenvolvimento.

Para Ferreira e Grossi (2024) a inclusão escolar é uma importante aliada para promover a autonomia e o desenvolvimento desses adolescentes. Para as autoras, a educação é um meio para que se possa reconhecer e valorizar a riqueza de experiências e habilidade dos adolescentes com TEA sem desconsiderar as potencialidades e dificuldades que necessitam de suporte.

Desse modo, a educação tem um papel preponderante na vida do adolescente, fazendo com que ele se desenvolva como ser humano integral, visando formar sua individualidade e coletividade para que de acordo com Ferreira e Grossi (2024) não só se sintam aceitos, mas que também aprendam a lidar com a complexidade das interações sociais.

De acordo com Ferreira e Grossi (2024) as relações familiares e a inclusão escolar são interdependentes e essenciais para o crescimento de adolescentes com TEA. As autoras acreditam que a criação de um ambiente que respeite suas singularidades e potencialize suas capacidades é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todos.

Portanto, este ambiente se torna propício para que segundo Santos e Gontijo (2020) os adolescentes com TEA possam refletir sobre suas próprias necessidades, seus desejos, sua intuição, seus sonhos para que então, consiga planejar seus propósitos, seu Projeto de Vida, a fim de que possam atuar de forma independente, empreendedora e crítica na sociedade.

4 PROJETO DE VIDA

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento normativo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC expressa seu compromisso na construção de um currículo baseado na educação integral dos alunos reconhecendo que a Educação Básica deve:

{...}) visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a escola deve conhecer os estudantes social, cultural e afetivamente, levando em conta as origens, contexto, a história de vida. Considerar que ao chegar no ambiente escolar ele possui experiências e vivências consideráveis que influenciam seu comportamento, condutas, preferências etc. (DAYRELL; CARRANO, 2014 apud SANTOS; GONTIJO, 2020).

Como forma de afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, a BNCC (2018) estabelece que as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências que mobilizam os conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores ao longo de todas as etapas da Educação Básica

A BNCC (2018) na etapa do Novo Ensino Médio normatiza, o Projeto de Vida como uma das competências gerais curriculares obrigatórias essenciais para a formação integral dos estudantes desenvolvendo competências pessoais, sociais e profissionais, proporcionando experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias para atuarem de maneira crítica e autônoma, entendendo a crítica como compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. A BNCC “busca por meio dessa competência, reiterar o foco no estudante, no protagonismo discente e no seu projeto de vida (SANTOS; GONTIJO. 2020) ”.

A palavra “projeto” deriva do latim *projectus* que significa desejo ou intenção de realizar (algo) no futuro. Nesse sentido, o Projeto de Vida seria a ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhes dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de

vida. (SCHUTZ 1979 Apud LEÃO et al., 2011). “Tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o Projeto de vida é uma metodologia que busca desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas de modo a oportunizar aos indivíduos a pensarem sistematicamente sobre seus futuros, para que assim possam tomar decisões a respeito de forma fundamentada e ainda no contexto presente (BRASIL, 2022). Para Arantes e Kein (2016, p. 140), esse tempo presente é baseado nas experiências e oportunidades vividas e significativas. Nessa perspectiva, o tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” o futuro”.

Segundo Santos e Gontijo (2020, p.31), “implantar o Projeto de Vida na escola é tarefa complexa que demanda planejamento, formação docente, infraestrutura, entre outros aspectos. É adentrar os sonhos, expectativas, ideais dos jovens”. Desse modo, a Secretaria de Estado da Educação- SED (2020), compôs um documento de Orientações Pedagógicas para Trabalho com Projeto de Vida que serve como norteador para a construção de uma proposta pedagógica, elencando-se 4 (quatro) macro temas para a organização curricular de Projeto de Vida, sendo definido como um conjunto de habilidades ao longo das 3 (series) do Ensino Médio, de modo a auxiliar na estruturação do material para que os professores trabalhem a temática de maneira intencional, buscando conhecer a realidade dos estudantes e articular um modo de desenvolver habilidades como: autoconhecimento; eu x outro, planejamento e a preparação para o mundo fora da escola.

Segue abaixo a Proposta de organização do Projeto de Vida, no Ensino Médio, por ano, segundo a Secretaria de Estado da Educação (2020, p.7):

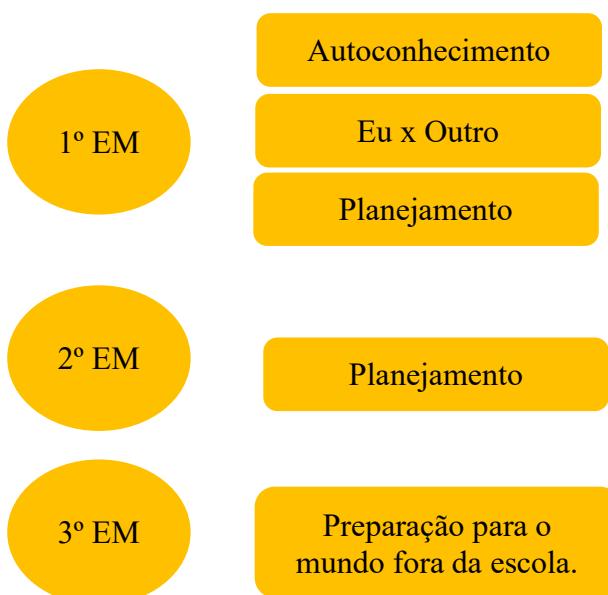


Figura 1. Organização de habilidades por ano, no Projeto de Vida.

1. Autoconhecimento: reconhecer seus defeitos, qualidades e potencialidades; reconhecer a sua trajetória até o momento e ser capaz de relacioná-la com quem se é (família, amigos, residência, etc....; ser capaz de atribuir sentido à vida (“o que me move?”, “o que me faz estar todos os dias neste espaço, neste horário?”, etc..); refletir sobre os próprios sonhos e ambições. (BRASIL.2020, p.8)

Para Santos e Gontijo (2020, p.29) o autoconhecimento é necessário para “firmar a personalidade, a moral, os valores que traz consigo, ou seja, pontos fortes, preferencias, gostos, faz com que o projeto de vida criado seja singular, único e intransferível; o que contribui para trilhar um futuro mais sólido e construtivo”.

Ao trabalhar o autoconhecimento no Projeto de Vida, o estudante ao conhecer a si mesmo, “é capaz de se situar no mundo, como sujeito que participa na vida na cidade, conheça seu bairro, viva o bem comum e a vida comunitária e vislumbrem um processo transformador, baseado na identificação e na (re) significação das experiências” (BRASIL. 2022, p.9) e que reconheça “as diversas possibilidades e então elaborar um projeto para si” (BRASIL. 2020, p.8).

2. Eu x Outro: valorizar as relações sociais; identificar nas relações pessoais apoio para superar dificuldades; ser capaz de respeitar as diferenças sem julgamentos; ser simpático; ser capaz de enfrentar valores diversos e respeitá-los; identificar as mudanças étnico-culturais ao longo do tempo; valorizar a cultura de paz; demonstrar capacidade em ouvir críticas e aprender com elas; valorizar o diálogo como forma de resolução de problemas. (BRASIL. 2020, p.9).

Para Santos e Gontijo (2020), “conhecer o outro é o próximo passo para entender o contexto em que se vive, analisando, avaliando, recriando e projetando expectativas para um projeto de vida além do compromisso com o eu conectando-se com a comunidade, a sociedade e o mundo.”

Para Brasil (2022) vivemos dentro de um contexto social, cultural, econômica, artística, histórica, afetiva, política, entre outros e somos moldados e provocados constantemente por elas. Diante desses contextos, os estudantes são instigados a exercitar o pensamento crítico diante das novas interpretações contextuais, para ter um despertar para a inteligência coletiva, um olhar atento para “VER” os problemas, questões que precisam ser solucionadas. Nesse sentido, os estudantes são levados a pensarem sobre seus interesses pessoais, juntamente com

a influência de outras pessoas e de projetos coletivos, em uma articulação com o indivíduo com o coletivo.

Nesse sentido D'Aurea Tardeli (2006. p. 1; apud SANTOS; GONTIJO. 2020, p. 28) salienta que o elemento essencial na construção da personalidade moral é explorar a ideia de o adolescente como ser ativo e participativo capaz de projetar-se na construção de seu futuro e da sociedade em si valorizando os laços afetivos e sua preocupação com o outro.

3. Planejamento: olhar para a Vida como um grande Projeto; reconhecer os processos de transformação e mudanças ao longo da vida; estabelecer compromisso com seus sonhos; reconhecer a importância de traçar metas e objetivos; reconhecer trabalho/esforço como meio para alcançar seus sonhos; saber lidar com situações adversas e/ou imprevistos. (BRASIL, 2020, p 10).

Na etapa do Ensino Médio o planejamento é de suma importância para a organização do Projeto de Vida, porque é meio dele que o estudante irá colocar em ação os seus sonhos, metas e objetivos a serem alcançados. De acordo com Santos e Gontijo (2020, p.29), o Projeto de Vida envolve diversas áreas da nossa vida - profissional, financeira, saúde física e emocional, autoconhecimento e relações interpessoais, dessa forma devem ser planejados, esquematizados a longo prazo, de maneira continua e um fio condutor que contribua para o êxito no Projeto Vida.

As orientações acerca do quarto eixo: Preparação o mundo fora da escola é deixado em aberto para que cada escola com sua realidade pense a partir das suas possibilidades locais. No entanto, a Secretaria de Estado da Educação insere alguns temas que podem ser trabalhados com os estudantes como o aulões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, trazer diferentes profissionais para a palestra na escola sobre o mundo do trabalho e temáticas sobre o empreendedorismo, principalmente o digital, tão atual para os adolescentes.

Assim, o Projeto de Vida é um percurso educativo que não se inicia no ensino médio, nem tão pouco se conclui na etapa final da educação básica, ele está intrínseco a todos os processos como um importante Vir a Ser modificado dialeticamente. (BRASIL, 2022, p. 8)

Nesse sentido, para Santos e Gontijo (2020), o Projeto de Vida” nunca termina, ele vai além sala de aula, da escola, é para a toda a vida”. Para os autores, o estudante ao se inserir em um contexto mais amplo da comunidade deve refletir sobre seu processo de aprendizagem na escola associado aos caminhos para a construção do seu projeto de vida, percebendo a relação de causa e consequência entre as ações realizadas no passado, como elas interferem no presente e como poderão interferir no futuro (p.30).

De acordo com Santos e Gontijo (2020, p.31) essas habilidades propostas pela Secretaria de Estado e Educação devem ser gradativamente alcançadas ao longo de 3 (três) anos do ensino médio quando se pensa num Projeto de Vida exitoso. Os autores ainda salientam que o Projeto de Vida tem potencial transversal cabendo sua contextualização com as demais áreas do conhecimento. Desta maneira, os componentes curriculares contribuem na consolidação dos conteúdos, enquanto o Projeto de Vida traz significado e preenche a formação acadêmica de valores. (BRASIL, 2020, p.13)

A Secretaria de Estado da Educação também elaborou algumas atitudes que precisam estar presentes na formação de valores dos estudantes:

1. **Empatia:** Ser capaz de colocar-se no lugar do outro e buscar sentir o mundo a partir de outra perspectiva; 2. **Respeito e abertura:** nunca julgar ou condicionar com base no que o outro pensa, fala ou é. A aceitação plena do indivíduo é fundamental para criar abertura, fortalecer e consolidar o trabalho em torno de valores. Aceitar incondicionalmente não significa ser conivente ou fechar os olhos para transgressões; 3. **Coerência:** Manter alinhamento entre o que o que falamos e a maneira que agimos; 4. **Confrontação:** Ser capaz de apontar nos estudantes a diferença entre o que eles falam e a maneira como agem, de modo que passam reconhecer seus próprios erros. (BRASIL. 2020, p.14)

A partir dessas propostas, os educadores encontram no Projeto de Vida uma maneira de fazer com que os estudantes se apropriem de valores e habilidades e instigá-los a sonhar com a possibilidade de uma realidade diferente que conhecem, revivendo a possibilidade de sonhar para que possam contribuir positivamente com a sociedade (BRASIL, 2020, p. 15).

Para os estudantes com TEA, os educadores precisam estar atentos sobre as particularidades do transtorno em sala de aula e fazerem com que esses adolescentes sejam capazes de identificar quais são seus valores, habilidades e características que possuem e que ainda precisam desenvolver para alcançar os seus objetivos (BRASIL, 2020, p.13).

Nesse sentido, Damon (2008), desenvolveu um conceito para o projeto de vida- *purpose* ou Projeto Vital. Para o pesquisador, os projetos vitais são construídos com base em valores morais expressando um engajamento do sujeito em fazer a diferença no mundo partir de suas potencialidades e interesses (SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 24). Com base no conceito desenvolvido destacam-se alguns pontos principais nos Projetos Vitais:

1. Amplitude e estabilidade; projetos vitais podem ser entendidos como uma espécie de meta, porém são mais estáveis e têm um alcance amplo, ao passo que as metas são mais pontuais e imediatas. 2. significado pessoal e auto transcendente – projetos vitais têm um significado pessoal, mas também têm um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados. 3. Algo a ser realizado- projetos vitais não se orientam para um fim definido, dirigem-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida ao curso da vida. Essa orientação pode ser material ou não, externa ou interna, perceptível ou não, mas trata-se de uma característica necessária, não em sua concretude, mas em seu senso de direção. (DAMON et al, 2003 apud KLEIN; ARANTES, 2016)

Arantes e Klein (2016), acreditam que ter um projeto vital pode ser entendido como uma necessidade humana de satisfação pessoal e uma maneira de participar ativamente da sociedade, no sentido de transformá-la. Os autores acrescentam que reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o auto interesse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo. (p.137).

Nesse sentido, o projeto de vida é traçado entre o ser e o querer ser, é refletir no presente para projetar o futuro com ações concretas. É sobre dar um sentido para o que se vivencia, é sobre estar aberto as possibilidades que se apresentam, é sobre querer construir algo significativo, é sobre ser independente, é sobre escolher uma profissão que traga satisfação pessoal e que contribua com a sociedade, é sobre fazer do projeto de vida, um projeto para a vida toda.

4.1 ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Ao longo dos 3 (três) anos do Ensino Médio, o Projeto de Vida trabalha o autoconhecimento, eu x outro, o planejamento e a preparação para o mundo fora da escola, fazendo com que os estudantes reflitam sobre questões como: quem eu sou? O que eu quero para mim? O propósito é fazer com que os mesmos assumam o protagonismo, que sejam capazes de decidir, que saibam projetar-se no tempo, articular suas ações e que sejam sujeitos de sua própria história (BRASIL, 2022, p. 9). Para que dentre esse percurso o estudante seja capaz de decidir a escolha de uma profissão

Arantes e Klein (2016), refere que a expressão máxima da nossa humanidade e a possibilidade de escolha, que associa cada existência individual a um Projeto de Vida que a

direciona. Desse modo, e dada para cada indivíduo 2 (dois) elementos essenciais que fazem parte da ideia de projeto: circunstâncias e vocação:

[...] o primeiro abre espaço para a liberdade de escolha individual; já o segundo traz a opção pessoal de segui-la ou não. A circunstância e dada, mas abre-se em um leque de possibilidades a liberdade de escolha de cada indivíduo, e a opção recai sobre aquela que se relaciona ao seu projeto. Este, por sua vez, é imaginado em vista de suas circunstâncias que se inserem em um contexto sócio histórico e pessoal (ORTEGA Y GASSET 1983 apud SANTOS; GONTIJO, 2020, p. 24).

Para Perrusi (2009, p.1) “a vocação é uma potência que a identidade profissional realizaria em um determinado campo de atividades profissionais”. Desse modo, a identidade profissional é trabalhada no Projeto de Vida, pois é nela que projetamos o que desejamos ser e quais competências necessárias para alcançar a profissão desejada

A escola assume um papel relevante na vida dos jovens, por ela ser um elemento constituinte da formação humana. Para os sujeitos que a frequentam, essa instituição apresenta-se como uma circunstância dada de vida capaz de oferecer-lhes um leque de possibilidades de experiências para elaborar no contexto de plano futuro. (ARANTES; KLEIN, 2016).

Para os estudantes com TEA, a construção do Projeto de Vida e a escolha de uma profissão podem ser desafiadoras, à medida que possuem uma condição que afeta suas habilidades comunicativas e sociais, funcionais adaptativas e intelectuais, déficits motores e a linguagem. No entanto, suas limitações como comunicação, socialização e comportamentos repetitivos podem ser percebidas como pontos fortes na construção do seu perfil profissional (LEOPOLDINO; COELHO.2017 apud MELICIO. 2019, p. 45). Conforme demonstra a tabela:

Perfil do profissional com TEA	Descrição
Adaptação e rotina	Têm facilidade em trabalhar com atividades rotineiras e processos padronizados; facilidade para cumprir normas estabelecidas no ambiente de trabalho como cumprir horários.
Interação Social	O foco para realizar atividades e a dificuldade em interagir com as demais pessoas levam estes profissionais a se dispensarem menos em conversas ou chamadas telefônicas pessoais.
Memória para detalhes	Possuem alta capacidade de memorizar dados e processos relativos a sua atividade laboral.

Preferem ambientes visualmente organizados	Gostam de manter o ambiente de trabalho limpo e organizado, trazendo ordem a ambientes desorganizados
Gostam de completar tarefas	Se motivam com facilidade em relação as tarefas propostas e são capazes de ir além para buscar informações para completa-las.
Pensam de forma diferente	Pensam diferentemente e podem dar respostas que fujam do pensamento convencional.
Hiperfoco em determinadas áreas	Além de executar os processos com rigor, podem evidenciar um elevado conhecimento sobre eles e aprimorá-los, caso possuam interesse especial nas áreas em que estão atuando.

Fonte: Leopoldino; Coelho, (2017 p. 141-156) apud Melicio. 2019, p.45-46)

Nesse sentido, Melicio (2019, p. 460) cita em seus estudos um livro chamado “O Cérebro Autista” da escritora e autista Mary Temple Grandin, onde a autora elabora um catálogo das principais áreas profissionais que o sujeito com TEA pode atuar de acordo com suas características. Desse modo, segue abaixo algumas profissões que se alinham com o nicho de sujeitos com TEA de acordo com seus interesses e habilidades:

Profissões para quem pensa por imagens	Desenhista, fotógrafo, artista gráfico, artesão, web designer, veterinário, mecânico, paisagista, técnico em computação, soldador, animador digital, zootecnia, biologia,
Profissões para quem pensa por palavras/ fatos.	Analista de orçamento, escrivário, fonoaudiólogo, historiador, escritor técnico, caixa de banco, guia de turismo, atendente de balcões de informações.
Profissões para quem pensa por padrões	Químico, matemático, engenheiro, físico, músico/compositor, economista, estatístico, programador de computador.

Fonte: (MELICIO, 2019. p. 46-47)

Apesar de algumas funções profissionais estarem alinhadas com as características fortes dos sujeitos com TEA, Bastos (2021, p.21 apud Hydalgo 2022, p.15), chama a atenção para algumas profissões se tornam inadequadas para pessoas com TEA, tanto por demandarem processamento rápido de solicitações externas como por exemplo, cozinheiro, recepcionista, caixa, etc.; quanto por considerar o ambiente desafiador a nível de adaptação, em geral, ambientes barulhentos e com grande movimentação como fábricas e restaurantes, acarretando sofrimento devido a sua pouca habilidade social.

No entanto, é importante dizer que em todos indivíduos que possuem o TEA, Silva (2012, p.106 apud OLIVEIRA, 2016, p. 14), há potencialidades e algumas limitações, nesse sentido, é preciso que a escola atrelada ao Projeto de Vida identifique estas potencialidades e estimule a autonomia e o desenvolvimento destes indivíduos, valorizando cada conquista para que consigam direcionar corretamente seus interesses e características para atingirem algum grau de independência na vida adulta para desempenhar importantes papéis na sociedade.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre as características do adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o perfil da profissão escolhida. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, pois, conforme os pressupostos de Minayo (2021), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações".

Dado o público-alvo da pesquisa, optou-se pela estratégia metodológica de estudo de caso, visando analisar as características específicas de determinados grupos. Para a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa exploratória em duas instituições de ensino médio da rede pública de Fortaleza. Inicialmente, entramos em contato com a direção de cinco instituições escolares para identificar estudantes com TEA matriculados no ensino médio. Mediante a anuência da escola, solicitamos que esta realizasse a mediação com os pais ou responsáveis dos estudantes.

Em conformidade com princípios éticos, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (pode ser encontrado no apêndice desse trabalho), contendo os objetivos da pesquisa e um convite à participação. Além disso, foi deixado nas escolas um documento comprovando a matrícula da pesquisadora em uma instituição de ensino superior.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se um questionário estruturado como instrumento de coleta de dados, elaborado pela própria pesquisadora. O questionário foi disponibilizado online e enviado para o e-mail ou WhatsApp da diretora/coordenação, que, por sua vez, encaminhou-o aos responsáveis para que os estudantes pudessem participar. O questionário continha questões gerais, como idade, sexo, tipo de escola e série escolar, além de informações específicas, como nível de suporte, comprometimento cognitivo e social, interesses, áreas de afinidade, escolha profissional e desejo de desenvolver habilidades.

Participaram da pesquisa quatro estudantes, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, todos matriculados no ensino médio de uma escola da rede pública de Fortaleza. A faixa etária dos participantes variou entre 16 e 19 anos, e todos possuíam laudo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Os dados obtidos por meio do questionário foram analisados com base em um quadro comparativo entre o perfil da profissão escolhida e as características dos estudantes com TEA. O objetivo foi proporcionar uma reflexão sobre o tema e responder à questão de pesquisa

proposta. As análises dos dados estão disponíveis com a pesquisadora responsável para eventuais consultas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha das escolas da rede pública e privada se deu de forma a facilitar o trajeto do pesquisador, hora fosse perto de casa, hora perto do trabalho da pesquisadora ou contato por telefone para o agendamento da visita. Essa forma foi adotada por questões de pouco tempo para realizar a pesquisa, devido a jornada de trabalho da pesquisadora. Nenhuma escola da rede particular aceitou fazer a pesquisa.

Dessa forma, foram contatadas cinco escolas, mas somente obtivemos respostas de duas. Algumas escolas foram contatadas mais de uma vez para a obtenção do retorno. A pesquisadora pode concluir que as escolas tiveram resistência em colaborar com a pesquisa, por conta que os sujeitos da pesquisa serem estudantes com transtorno, principalmente as escolas da rede particular que não aceitaram participar da pesquisa.

Nas duas escolas que obtivemos retorno, 4 (quadro) famílias participaram da pesquisa, sendo 3 (três) de uma escola e uma de outra. Todos os participantes foram alunos de escolas da rede pública.

Os 4 (quatro) estudantes com TEA que participaram da pesquisa variam em idade de 16 a 19 anos, três do sexo masculino e uma do sexo feminino, sendo dois com nível 1 de suporte e dois com nível 2 de suporte, matriculados do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Os dados obtidos por via questionário online foram analisados individualmente, por isso foi montando um quadro comparativo para cada estudante como forma de destacar as semelhanças e diferenças entre as características dos estudantes e o perfil da profissão desejada, ajudando a compreender como as habilidades e desafios podem se alinhar na atuação e no desenvolvimento pessoal do estudante.

QUADRO COMPARATIVO:

Perfil das profissões vs. Características dos adolescentes com TEA

Aspectos	Profissão: Professor	Adolescente com TEA (16 anos, sexo feminino, Nível 1 de suporte)
Interação Social	Interage constantemente com alunos, pais e colegas	Dificuldade na interação social e em fazer amigos
Adaptação e rotina	Precisa lidar com mudanças na rotina e imprevistos.	Fica incomodada com mudanças na rotina.
Comunicação	Exige boa comunicação verbal e escrita para ensinar e adaptar a linguagem para diferentes públicos.	Apresenta comprometimento na área da linguagem.
Comportamentos repetitivos e restritivos	Exige criatividade e adaptação a novas metodologias.	Apresenta comportamentos repetitivos.
Áreas de Interesse	Pode atuar em diversas áreas do conhecimento.	Interesse por Ciências da Natureza; Comunicação e Informação.
Relacionamento Interpessoal	Precisa estabelecer relacionamentos com os alunos, professores e a comunidade escolar.	Quer desenvolver habilidades para lidar com pessoas.
Trabalho em equipe	Precisa cooperar com outros professores e profissionais da escola.	Dificuldade na interação pode dificultar o trabalho em equipe.
Uso de tecnologia	Tecnologia é usada para ensino e planejamento de aulas.	Gosta de tecnologia.
Gostos e Lazer	Pode participar de atividades extracurriculares e eventos escolares.	Gosta de sair com familiares e amigos; gosta de futebol.
Esportes	Pode utilizar esportes como estratégia pedagógica e de socialização	Gosta de futebol.
Interesse por crianças	Necessário gostar e ter paciência para ensinar crianças e adolescentes.	Gosta de crianças.

A profissão de professor exige habilidades de interação e comunicação social, assim como está aberto a constantes adaptações, que podem representar desafios para adolescentes com TEA. No entanto, seus interesses em comunicação, tecnologia e seu gosto por crianças podem ser pontos positivos para desenvolver essas habilidades ao longo do tempo. Com apoio adequado, ela pode encontrar formas de adaptar-se e superar desafios nessa área.

Aspectos	Profissão: Desenhista	Adolescente com TEA (17 anos, sexo masculino, Nível 1 de suporte)
Comunicação	Necessário para comunicar ideias e projetos.	Apresenta comprometimento na linguagem, mas tem interesse na área.
Interação Social	Pode precisar interagir com a equipe e com clientes.	Dificuldade na interação social, dificuldade em fazer novos amigos.
Adaptação e Rotina	Pode ter rotinas estruturadas, mas com possíveis variações nos projetos e demandas.	Fica incomodado com mudanças na rotina.
Comportamentos repetitivos e restritivos	O trabalho pode ser detalhado e técnico, com necessidade de repetição para aprimoramento	Apresenta comportamentos repetitivos e restritivos, o que pode auxiliar na prática do desenho.
Relacionamento Interpessoal	Pode atuar de forma independente, em equipe ou com clientes.	Prefere atividades individuais e não gosta de sair com familiares e amigos.
Área de Interesse	Criatividade, atenção aos detalhes, paciência, capacidade de observação, pensamento visual.	Demonstra interesse na área de arte e design e desenhos.
Habilidades técnicas	Conhecimento em ilustração, design digital, uso de softwares, gráficos, etc.	Quer desenvolver habilidades em artes.
Gostos/lazer	Desenho, arte e criatividade.	Gosta de desenhar.

A profissão de desenhista pode ser uma boa opção para o adolescente, pois combina com seus interesses e pontos fortes, como o gosto pelo desenho e pela arte. No entanto, desafios como a comunicação, a interação com clientes e colegas e a adaptação a mudanças podem exigir apoio, especialmente no aprendizado de novas ferramentas. A profissão também permite um

trabalho mais independente, uma rotina de trabalho mais estruturado e previsível o que pode ajudá-lo a se desenvolver melhor na área.

Aspectos	Profissão: Jogador de futebol	Adolescente com TEA (19 anos, sexo masculino, Nível 2 de suporte)
Comunicação	Comunicação constante com colegas e técnicos, leitura de jogo.	Não apresenta comprometimento na linguagem, o que facilita a comunicação.
Interação Social	Fundamental para a integração com a equipe e no entendimento das dinâmicas sociais do esporte.	Apresenta dificuldade em interações sociais e em fazer novos amigos.
Adaptação/ Rotina	Exige treinos diários, viagens frequentes, mudanças de horários e estratégias.	Apresenta dificuldades na mudança da rotina.
Comportamentos repetitivos e restritivos	Necessário treinar regularmente e seguir regras táticas	Apresenta comportamentos repetitivos e restritivos, o que pode auxiliar no aperfeiçoamento de movimentos durante a partida.
Área de Interesse	Necessário ter interesse e dedicação pelo esporte e saúde.	Apresenta interesse em futebol, mas também na área de ciências da natureza, exatas e informática.
Habilidades Necessárias	Coordenação motora, resistência física, agilidade, tomada de decisão rápida, trabalho em equipe.	Não sabe quais habilidades desenvolver para a profissão.
Exigências físicas	Alto desempenho atlético, treinos intensos, competições frequentes.	Não há informações sobre habilidades físicas ou interesse em prática esportiva.

Apesar que o adolescente tenha interesse em futebol, ele não tem clareza sobre suas habilidades e motivações para seguir essa profissão. Além disso, as exigências sociais, a necessidade de trabalho em equipe e a rotina instável podem ser desafiadoras para ele.

Dado seu interesse por ciências da natureza, exatas e informática, profissões nessas áreas podem ser mais compatível com suas habilidades e preferências. Ele pode explorar o

futebol como um hobby ou buscar carreiras relacionadas, como análise de desempenho esportivo, estatística aplicada ao esporte ou desenvolvimento de softwares para jogos esportivos.

Aspectos	Perfil Profissional: Sem Interesse	Adolescente com TEA (16 anos, sexo masculino, Nível 2 de suporte)
Comunicação	A comunicação é essencial para estabelecer e manter relacionamentos em qualquer profissão.	Apresenta comprometimento na linguagem, o que pode afetar a comunicação no ambiente de trabalho.
Interação Social	Importante para ter um ambiente profissional colaborativo.	Tem dificuldade na interação profissional.
Adaptação/ Rotina	Necessário está preparado para adaptações na rotina profissional.	Apresenta dificuldade na alteração da rotina.
Comportamentos repetitivos e restritivos	Apesar de alguns profissões exigirem comportamentos estruturados, a maioria exige uma reelaboração rápida a novas situações.	Gosta de repetir vídeos várias vezes, o que indica rigidez cognitiva.
Relacionamento Interpessoal	Necessário para o bom relacionamento com colegas, clientes.	Apresenta dificuldade em fazer novos amigos
Área de Interesse	Elemento crucial para os objetivos profissionais.	Gosta de ciências da natureza, artes e design.
Interesse em profissão	Necessário que a profissão esteja alinhada com o conhecimento das próprias habilidades e características pessoais.	Não tem interesse profissional definido, pois tem dificuldade na compreensão abstrata das relações.
Gosto/lazer	Preferências individuais que refletem nas escolhas.	Gosta de desenhos, por causa das figuras e pinturas. Não gosta de sair com familiares e/ou amigos.

A partir dos dados podemos perceber que embora o adolescente com TEA não tenha interesse em uma profissão devido à dificuldade de compreensão, seu interesse pela área de ciências da natureza, artes e design podem ser explorados em atividades estruturadas que promovam autonomia e aprendizado gradual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do Projeto de Vida é essencial para o desenvolvimento pessoal, intelectual e para a escolha de uma profissão. Para os estudantes matriculados no Ensino Médio, a escolha de uma profissão é baseada em suas características e habilidades e apesar dos estudantes com TEA enfrentarem desafios devido ao transtorno, a construção do Projeto de Vida favorece que esses alunos ao conhecerem suas especificidades e seus “pontos fortes” consigam escolher uma profissão que esteja alinhada com seu perfil pessoal.

Esta pesquisa buscou analisar a relação entre as características do adolescente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o perfil da profissão escolhida, para alcançar esse objetivo geral elaboramos três objetivos específicos que foram devidamente alcançados no decorrer desta pesquisa.

No entanto, para cumprir o objetivo tivemos dificuldade no aceite das escolas em realizar a mediação com as famílias que teve como consequência a baixa participação dos estudantes na pesquisa de campo, no entanto, foi possível conhecer um pouco do Projeto de Vida de alunos com TEA. Observamos que, apesar dos desafios, esses estudantes almejam o desenvolvimento pessoal para que possam atuar profissionalmente no mercado de trabalho.

Percebemos que a escola é o ponto de partida essencial para a construção do Projeto de Vida. Cabe a ela potencializar o sucesso desse processo por meio de ações estruturadas que promovam o autoconhecimento, a interação social e o planejamento do futuro, permitindo que o aluno seja protagonista de sua própria trajetória. É fundamental que a escola esteja atenta tanto aos estudantes que possuem projetos futuros, mas necessitam de incentivo e suporte para concretizá-los, quanto àqueles que ainda não têm um projeto definido ou compreensão sobre ele, mas que precisam de orientação para superar essas dificuldades e desenvolver seus planos de vida (SILVEIRA et al., 2015, p. 52 apud SANTOS; GONTIJO, 2020).

Além disso, os estudantes com TEA são amparados por leis que garantem seus direitos como cidadãos, assegurando oportunidades para seu desenvolvimento integral, apesar das barreiras impostas pelo transtorno. No entanto, ainda há muito a ser feito para que esses direitos sejam plenamente efetivados em todas as esferas sociais, de modo a superar o preconceito e reconhecer que, apesar de suas dificuldades, adolescentes com TEA são plenamente capazes de planejar seu futuro e exercer seu papel como cidadãos ativos na sociedade.

Por fim, embora tenhamos buscado articular perfis profissionais e traços de personalidade, é importante ressaltar que muitos outros fatores influenciam a escolha da profissão. Dessa forma, essa relação não deve ser vista de maneira absoluta, mas dentro da

complexidade e da relatividade da experiência humana. É olhar para a pessoa que estar ali e permitir que ela se expresse, dentro de seu tempo e sua forma de expressão. Após ouvi-la, buscar sempre juntos o caminho a seguir, dando a autonomia necessária para que ela encontre seu lugar no mundo e em sua profissão, qualquer que seja ela.

8 REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5.; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROSO, Laura Karolina Gonçalves; SCHETTINO, Raquel Ramos. Síndrome de aspergir: revisão integrativa acerca do transtorno Asperges syndrome: integrative review about the disorder. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 4, p. 15147-15168, 2021.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 824-839, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 63-76, 2007.

BORTULUZZI, Fernanda Rocha; BACK, Greice Daniela; OLEA, Pelayo Munhoz. Aprendizagem e geração X e Y: Uma revisão sistemática da literatura. **R. Intelig. Compet.**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 64-89, 2016.

BRASIL. Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) / Organizador: SEDUC-PA, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/>. Acesso em 10 fevereiro de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Supremos Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 28/06/2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415. Acesso: 06 de maio 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na Educação Especial chegam a mais de 1,7 milhão**. 14 de março de 2024. Inep- Brasília -DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

br/assuntos/notícias/censo-escolar/matrículas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso:06 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. - SED. ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA TRABALHO COM PROJETO DE VIDA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR. Diretrizes para elaboração de material pedagogico. 2020. Disponível em:https://www.bing.com/search?Pglt=299&q=orienta%C3%A7%C3%A3o+pedagogicamaispara+omaistrabalho+commaisprojeto+demaisvida&cvid=92466587c00f40f88a182a6b56127c20&gs_lcrp=EgRIZGdlKgYIA=BBFGDkyBggAEEUYOdIBCTQ5MTUyajBqMagCCLACAQ&FORM=ANNTA1&DAF0=1&PC=U531. Acesso em 10 fevereiro de 2025

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Tabelas de dados de estudos de prevalência de autismo. |CDC. *Centers for Disease Control and Prevention*.. 23/03/2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncidd/autism/data/> Acesso em :21 abril. 2024

CÓRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de. CONTRIBUIÇÕES PARA O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DE KANNER AO DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4678838. Disponível em: <http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/248>. Acesso em: 29 maio. 2024.

DAMON, W. **O que o Jovem quer da Vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo; Summus, 2008.

ECA 30 ANOS. CEDECA Rio – De- Janeiro. Centro de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf acesso em: 27/03/2024

FEDERAL, Senado. Constituição. Brasília (DF), 1988.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, p. 227-234, 2010. FREIRE, N. P., CUNHA, I. C. K. O.; C; XIMENEE NETO, F, R, G.; MACHADO, M. H.; MINAYO, M. C. D. S. A infodemia transcende a pandemia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.26, p.4065-4068, 2021.

FERREIRA, Vânia da Silva; GROSSI, Fabiana Regina da Silva. O PAPEL DA COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1005–1016, 2024. DOI: 10.36732/riep. V6i3.602.

Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/602>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol. 7, núm. 1, abril, 2007, pp. 147-160. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ, Brasil

HYDALGO, Thaciane Verutti. **Inclusão do Adolescente com TEA no Mercado de Trabalho: perspectivas de pais e professores.** 2022.

KLEIN, Ana Maria e ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.41, n.1, p. 135-154. 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067- 1084, 2011.

LEITE, Gisele. O conceito de adolescência. *Jus Brasil*. 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-conceito-da-adolescencia/348595255/amp>.

LEPRE, Rita Melissa. Adolescência e construção da identidade. Artigo encontrado no site <http://www.Slowmind.Net/adolescenza/lepre1.Pdf>, no dia, v. 8, 2005.

LEVISKY, D. L. (2004). Um monge no divã. O adolescer de Guibert de Nogent (1055-1125?): uma Análise histórico-psicanalítica (Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19052005-173437/pt-br.php>.

L8069 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

MARCO LEGAL: Saúde um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área da Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007

MELICIO, Rose Kelly I. S. DA C. CAPACIDADE PRODUTIVA PROFISSIONAL DE PESSOAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NO GRAU LEVE E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Paulista.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 28/06/2024

MORAES, Bruna Rabello de; WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Notas sobre a história da adolescência. Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas. São Paulo. Vol. 25,n. 2 (2020), p. 280-296., 2020.

MOTTA, Débora. Uma análise da adolescência ao longo da história. Rio de Janeiro, v. 12, 2010.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. 2010.

OCTAVIO, Ana Julia Moraes et al. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e2881635, 2019.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos. Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: algumas reflexões. 2016.

ORTEGA y GASSET, J, Lá Rebelión de las Masas. Madri: **Revista de Occidente**, Aliança Editorial, 1983.

OZELLA, Sergio; AGUILAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, p. 97-125, 2008.

PINTO, J. C.; COSTA, A. Z. A.; GARCIA, C. de L.; SEPEDA, I. de V.; CARDOSO, J. C.; MARTINS, J. C. P.; NERY, L. P.; MORAES, M. V. C. de.; GUIMARÃES, R. C. O.; VALE, R. G. do.; MENDONÇA, L. F.; PINHEIRO, A. L. Adolescência e Autismo: considerações. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 8, p. 149–159, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/200>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ROCHA, Vivianne Klissia Oliveira et al. GERAÇÕES E ESTILO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM ALUNOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA EM ALAGOAS. *Revista Economia & Gestão*, v. 18, n. 50, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar. /Abr. 2009, p.10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 SANCHES, Thayse Tayanne Bastos; DA SILVA TAVEIRA, Leonardo. Autismo: uma revisão bibliográfica. *Caderno Inter saberes*, v. 9, n. 18, 2020.

SERBAI, Fabiana; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma. Autismo na adolescência uma revisão integrativa da literatura. **Educação em Revista**, v.37, p. e26472, 2021.

SANTOS, Kaliana Silva; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

Schmidt, Carlo TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS Psicologia em Estudo, vol. 22, núm. 2, julio-, 2017, pp. 221-230 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil

SOARES, Carla Sofia Ferreira. **Espectro (O) do autismo**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso.

SOUSA, Claudiane Aparecida; NASCIMENTO, Silvia Oliveira; PEREIRA, Kely Cristina Andrade. A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA NA REDE PRIVADA DE ENSINO. **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revista.fadipa.br/index.php/cjuridicas/article/view/509>. Acesso em: 17 jan. 2025.

VERAS, Paulo Roberto Miranda; DE CASTRO, Raimundo Márcio Mota. Acesso de pessoas

com autismo no mercado de trabalho. Access to the labor Market for People with autismo. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n. 1, p. 95945-95965, 2021.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Ângela Maria Resende. A adolescência em perspectiva: Um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 34, p. e3448, 2018.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO

A - PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Idade:

- () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos
 () 19 anos

2 Sexo:

- () Feminino () Masculino

3 Tipo de Colégio que você estuda?

- () Público () Privado

4. Está cursando que ano do Ensino Médio?

- () 1 ano () 2 ano () 3 ano ‘

5. Apresenta grau de exigência em algum nível?

- () Nível 1- (grau leve) Exigindo Apoio
 () Nível 2- (grau moderado) Exigindo Apoio Substancial
 () Nível 3- (grau severo) Exigindo Apoio muito Substancial

6. Apresenta dificuldade na interação e comunicação social?

- () Sim.
 () Não

7. Apresenta algum comprometimento na linguagem?

- () Sim.
 () Não

8. Apresenta comportamentos restritivos e repetitivos (estereotipias)?

() Sim.

() Não

Se sim, qual? _____

9. Fica incomodado (a) se a rotina for alterada?

() Sim.

() Não

10. Apresenta dificuldade em fazer novos amigos?

() Sim.

() Não

11. Apresenta interesse em alguma atividade?

() Sim. () Não

Qual: _____

12 Gosta de sair com amigos e/ou familiares?

() Sim.

() Não

13. Apresenta interesse em alguma área do conhecimento?

() Matemática

() Ciências da natureza

() Linguagem

() Ciências humanas

13. Com base na disciplina do Projeto de Vida que está relacionada a ideia de escolha de uma profissão. Qual área de atuação você mais se identifica?

() Área de Administração, Negócios e Serviços

() Área de Saúde e Bem-estar

() Área de Ciências Exatas e Informática

() Área de Meio Ambiente e ciências agrárias

() Área de Ciências Humanas e Sociais

() Área de Engenharia e Produção

() Área de Comunicação e Informação

() Área de Artes e Design

15. Quais as características e habilidades da área de atuação que interessa você?

16. Qual sua profissão de interesse?

17. Por que você se identifica com essa profissão?

18. Quais habilidades você tem ou quer desenvolver que considera importantes para exercer essa profissão?

APÊNDICE B – PROPOSTA DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA OS PAIS E RESPONSÁVEIS:

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Projeto de Vida de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. A referida investigação objetiva analisar as características do adolescente com TEA e o perfil da profissão escolhida.

A relevância desta pesquisa para a Educação e áreas afins, se dar por chamar a atenção dos profissionais de educação inclusiva, pedagogos, psicólogos e estudantes em formação para que percebam esses estudantes, que analisem quais suas representações sociais acerca da construção do Projeto de Vida e que tenham o cuidado de os orientarem e os prepararem da melhor maneira para que tenham êxito nos seus projetos de atuação profissional de maneira independente e satisfatória

Para atingir o nosso objetivo, a pesquisa incluirá, em sua metodologia, a identificação de estudantes matriculados no Ensino Médio de escola pública/privada que sejam laudados com Transtorno do Espectro Autista. Os mesmos responderão um questionário apresentando as suas características pessoais e as características das profissões de seu interesse. Em nenhum momento o estudante colocará o seu nome e o nome de sua escola, para que o mesmo não tenha como ser identificado.

Encontro-me disponível para mais informações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 99188-4325.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que possamos realizar o levantamento dessas informações. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com os senhores e a outra com a pesquisadora.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Nome dos responsáveis: _____

Assinatura dos responsáveis: _____