



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ**

**INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES  
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**PORTO VELHO, 2026**

**KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ**

**INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES  
AUTISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iranira Geminiano de Melo  
Enfoque: Educação inclusiva.  
Linha de Pesquisa 01: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.  
Macroprojeto 02: Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e não Formais de Ensino na EPT.

PORTO VELHO, 2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

T449i

Thó, Kathely Chaves Ferreira Flexa.

Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica / Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó. - Porto Velho, 2026.

113 f. : il.

Orientador(a): profª. Dra. Iranira Geminiano de Melo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação inclusiva. 3. TEA - Transtorno do Espectro Autista. I. Melo, Iranira Geminiano de (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

CDD: 371.9

**Bibliotecário(a) Responsável:** Evandro Silva de Sousa, CRB-11-956

# ATA DE DEFESA

18/05/2026, 13:23

SEI/IFRO - 2975408 - Anexo 4 - Ata de Defesa do TCC de Mestrado



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
Campus Porto Velho Calama  
Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT

## Anexo 4 - ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

### ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT APRESENTADA PELA DISCENTE: KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ

No dia 30 de março de 2026, às 14 horas, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (<https://meet.google.com/kqu-vxew-zbk>), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente **Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó**, denominada "INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA". A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo; Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus; Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva; e Prof. Dr. Célio José Borges. Após a apresentação da dissertação pela discente, foi dada a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Na sequência, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente para proceder ao julgamento, considerando a dissertação e o produto:

- ( X ) Aprovada.  
( ) Reprovada.

Ficou estabelecido o prazo de 90 dias para a entrega da versão com as correções.

Nada mais havendo a tratar a Presidente da Banca Examinadora divulgou o parecer aos presentes na apresentação e deu por encerrado os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela Presidente, examinadores e discente.

Porto Velho, 30 de março de 2026.

Presidente: Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo, ProfEPT/IFRO

Membro Interno Titular: Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus ProfEPT/IFRO

Membro Externo Titular: Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Membro Externo Suplente: Prof. Dr. Célio José Borges, Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Mestranda: Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó



Documento assinado eletronicamente por **Iranira Geminiano de Melo, Professor(a) - EBTT**, em 30/03/2026, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Nunes de Jesus, Pesquisador**, em 30/03/2026, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 22:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **célio José Borges, Usuário Externo**, em 11/05/2026, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2975408** e o código CRC **7AA084EF**.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, dedico este trabalho aos alunos a quem pude atender com Transtorno de Espectro Autista, os quais me fizeram ver e sentir a educação de forma mais humanitária. Aos alunos do Instituto Federal de Rondônia e suas famílias que em mim depositaram sua confiança para a execução da pesquisa, espero poder contribuir de maneira benéfica para a educação.

Agradeço minha irmã que sempre esteve presente em minha vida me ajudando de todas as formas possíveis e impossíveis. Você sempre foi minha inspiração acadêmica e na vida.

Ao meu sobrinho que, nos momentos mais difíceis, estava ali para me resgatar dos meus pensamentos insalubres.

A minha avó que, embora por linhas tortuosas, fez-me compreender que estudar é tudo na vida. Embora a senhora não esteja mais aqui, sei que estaria orgulhosa. Vencemos!

Aos meus amigos de Belém que passaram todas as barras comigo e me incentivaram a viver.

A minha família de coração, vocês não têm ideia do quanto são preciosos na minha vida. AMO VOCÊS! Obrigada por me darem o que eu não tive.

A minha psicóloga Denise que segurou minhas maiores barras e me ensinou resiliência e ao meu atual psicólogo, que me acompanha, faz-me sorrir e não surtar. Vocês merecem uma estrelinha!

Aos meus amigos e pessoas que me acolheram em Porto Velho, aos que passaram e aos que permaneceram. Cada um me mostrou pontos novos sobre a vida.

Aos meus colegas de trabalho, que me aturam e me ajudam nas trocas de prosa sobre a vida, profissão e o mestrado.

Aos meus colegas de mestrado com quem pude aprender muito com suas formações e ter histórias para contar. Um salve especial à Leide, com quem dividi os anseios e angústias durante o curso.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, que nunca soltaram a minha mão, embora eu desse muito trabalho. Almejo ser para meus alunos o que vocês representam pra mim.

Aos meus professores do Mestrado, por toda a paciência e dedicação.

A minha orientadora, Iranira Geminiano Melo, que me aceitou de coração aberto, acolheu-me e acreditou em mim.

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo foi analisar avanços, desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA nos cursos de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, combinando pesquisa de campo e análise documental. Além da literatura pertinente, especialmente as contribuições de Sasaki (1997), Mantoan (2006), Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020), Batista (2021), Vasconcellos (2019), Rodrigues (2006), Glat (2005), Stainback e Stainback (1999) e Correia (1997), no que se refere à temática da educação inclusiva, a pesquisa também dialoga com Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa considerou ainda a legislação vigente, incluindo a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 13.370/2016 (Lei Romário), bem como dispositivos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A pesquisa de campo foi realizada com professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e estudantes com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do referido *Campus*. Os resultados indicam a necessidade de formação docente adequada para que os professores atuem de forma mais assertiva com alunos que apresentam TEA. Além disso, constatou-se que a literatura referente às práticas educativas com alunos com TEA na EPT ainda é escassa e, frequentemente, apresenta uma abordagem hierárquica, na qual os estudantes não são participantes ativos das pesquisas. Ademais, a maneira como docentes da EBTT e discentes com TEA percebem as estratégias de ensino, por vezes, diverge, evidenciando a necessidade de ajustes pedagógicos que contemplem essas diferenças. Os avanços identificados incluem conscientização sobre a inclusão e implementação de políticas institucionais que visam garantir o acesso e a permanência desses estudantes. No entanto, os desafios ainda persistem, destacando-se a escassez de formação docente, as dificuldades de adequação das práticas pedagógicas, considerando que cada estudante aprende de maneira singular, bem como a limitação de tempo e de recursos específicos destinados aos professores. Para que esses entraves possam ser superados, é essencial investir na capacitação dos professores e em uma aprendizagem flexível e acolhedora, que atenda às necessidades individuais dos estudantes com TEA. Ademais, a colaboração entre os entes da instituição e a família é imprescindível para garantir a efetividade das ações inclusivas.

**Palavras-Chave:** Educação profissional e tecnológica. Educação inclusiva. TEA.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of inclusive education in Professional and Technological Education, focusing on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective was to analyze advances, challenges, and possibilities of the inclusion of students with ASD in the Integrated High School courses at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rondônia, Porto Velho Calama Campus. To this end, a qualitative approach was adopted, combining field research and document analysis. In addition to the relevant literature, especially the contributions of Sassaki (1997), Mantoan (2006), Vasconcellos, Rahme, and Gonçalves (2020), Batista (2021), Vasconcellos (2019), Rodrigues (2006), Glat (2005), Stainback and Stainback (1999), and Correia (1997) regarding the theme of inclusive education, the research also engages with Saviani (2007) and Frigotto, Ciavatta, and Ramos (2005) concerning Professional and Technological Education (PTE). The research also considered the current legislation, including Law No. 12,764/2012 (Berenice Piana Law), Law No. 13,146/2015 (Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities), Law No. 13,370/2016 (Romário Law), as well as provisions of the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education. Field research was conducted with Basic, Technical, and Technological Education (BTTE) teachers and students with ASD from the Integrated Technical Computer Course in High School at the mentioned *Campus*. The results indicate the need for adequate teacher training so that teachers can work more effectively with students who have ASD. In addition, it was found that the literature on educational practices with students with ASD in PTE is still scarce and often presents a hierarchical approach, in which students are not active participants in the research. Moreover, the way in which EBTT teachers and students with ASD perceive teaching strategies sometimes diverges, highlighting the need for pedagogical adjustments that take these differences into account. The advances identified include awareness of inclusion and the implementation of institutional policies aimed at ensuring access and retention of these students. However, challenges still persist, notably the scarcity of teacher training, the difficulties in adapting pedagogical practices considering that each student learns in a unique way, as well as the limited time and specific resources allocated to teachers. In order for these obstacles to be overcome, it is essential to invest in teacher training and in a flexible and welcoming learning environment that meets the individual needs of students with ASD. Furthermore, collaboration between the institution's members and the family is essential to ensure the effectiveness of inclusive actions.

**Keywords:** Vocational and Technological Education. Inclusive education. ASD.

## RESUMEN

Esta disertación se desarrolló en el ámbito de la educación inclusiva en la Educación Profesional y Tecnológica, con enfoque en la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo fue analizar avances, desafíos y posibilidades de la inclusión de estudiantes con TEA en los cursos de Educación Media Integrada, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia, *Campus* Porto Velho Calama. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo, combinando investigación de campo y análisis documental. Además de la literatura pertinente, especialmente las contribuciones de Sasaki (1997), Mantoan (2006), Vasconcellos, Rahme y Gonçalves (2020), Batista (2021), Vasconcellos (2019), Rodrigues (2006), Glat (2005), Stainback y Stainback (1999) y Correia (1997), en lo que se refiere al tema de la educación inclusiva, la investigación también dialoga con Saviani (2007) y Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005) en lo que respecta a la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). La investigación consideró además la legislación vigente, incluyendo la Ley nº 12.764/2012 (Ley Berenice Piana), la Ley nº 13.146/2015 (Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad), la Ley nº 13.370/2016 (Ley Romário), así como disposiciones de la Constitución Federal y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. La investigación de campo se realizó con profesores de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT) y estudiantes con TEA del Curso Técnico en Informática Integrado en la Enseñanza Media de dicho Campus. Los resultados indican la necesidad de una formación docente adecuada para que los profesores actúen de manera más asertiva con alumnos que presentan TEA. Además, se constató que la literatura referente a las prácticas educativas con alumnos con TEA en la EPT aún es escasa y, frecuentemente, presenta un enfoque jerárquico, en el cual los estudiantes no son participantes activos de las investigaciones. Asimismo, la manera en que los docentes de la EBTT y los estudiantes con TEA perciben las estrategias de enseñanza, en ocasiones, difiere, evidenciando la necesidad de ajustes pedagógicos que contemplen estas diferencias. Los avances identificados incluyen la concienciación sobre la inclusión y la implementación de políticas institucionales que buscan garantizar el acceso y la permanencia de estos estudiantes. Sin embargo, los desafíos aún persisten, destacándose la escasez de formación docente, las dificultades de adecuación de las prácticas pedagógicas, considerando que cada estudiante aprende de manera singular, así como la limitación de tiempo y de recursos específicos destinados a los profesores. Para que estos obstáculos puedan superarse, es esencial invertir en la capacitación de los docentes y en un aprendizaje flexible y acogedor, que atienda las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. Además, la colaboración entre los integrantes de la institución y la familia es imprescindible para garantizar la efectividad de las acciones inclusivas.

**Palabras Clave:** Educación profesional y tecnológica. Educación inclusiva. TEA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BPC/LOAS	Benefício de Prestação Continuada/ Lei Orgânica da Assistência Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DI	Deficiência intelectual
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PCD	Pessoas com Deficiências
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Campus Porto Velho Calama).....	29
Figura 2 - Da exclusão à inclusão .....	35
Figura 3 - O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	46
Figura 4 – Características do Transtorno do Espectro Autista (Parte 1) .....	47
Figura 5 – Características do Transtorno do Espectro Autista (Parte 2) .....	48
Figura 6 – Nível do Transtorno do Espectro Autista .....	49
Figura 7 - Percepção docente sobre a necessidade de formação em educação inclusiva para atuação com estudantes com TEA.....	55
Quadro 1 - Síntese do Referencial Teórico da Pesquisa .....	27
Quadro 2 - Grupo de participantes da pesquisa.....	32
Quadro 3 - Legislações e documentos sobre inclusão.....	36
Quadro 4 - Dissertações sobre Transtorno do Espectro Autista inseridas no observatório ProfEPT .....	41
Quadro 5 - Tempo de atuação docente em anos .....	57
Quadro 6 - Análise de conteúdo das percepções docentes sobre formação e práticas inclusivas com estudantes com TEA.....	59
Quadro 7 - Análise de conteúdo das entrevistas com estudantes com TEA.....	64
Quadro 8 - Análise das dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado .....	68
Quadro 9 - Nível de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista .....	71
Quadro 10 - Avaliação e validação da cartilha pelos docentes .....	74
Quadro 11 - Sugestões e percepções dos docentes durante o processo de validação da cartilha.....	75
Quadro 12 - Avaliação e validação da cartilha pelos discentes.....	77

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
2.1 Local da pesquisa .....	28
2.2 Abordagem aos participantes da pesquisa e geração e análise dos dados .....	30
2.3 Participantes da pesquisa .....	31
<b>3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>34</b>
3.1 Educação inclusiva na EPT .....	38
3.2 Formação docente e adaptações curriculares .....	42
3.3 Inclusão de estudantes autistas .....	44
<b>4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA .....</b>	<b>51</b>
4.1 Análise dos documentos do IFRO .....	53
4.2 Olhares docente e discentes para a inclusão de estudantes com autismo .....	55
4.3 Produto educacional .....	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>87</b>
Anexo A – Parecer de Aprovação no Sistema CEP/CONEP .....	87
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>94</b>
Apêndice A - Termo de Compromisso e Responsabilidade .....	94
Apêndice B - Anuência Institucional .....	95
Apêndice C - Anuência NAPNE .....	96
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docentes .....	97
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis .....	101
Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Discentes .....	105
Apêndice G - Questionário de Pesquisa Docentes .....	109
Apêndice H - Roteiro de Entrevista Discente .....	110
Apêndice I - Formulário Eletrônico de Validação do Produto – Docente .....	111
Apêndice J - Formulário Eletrônico de Validação do Produto – Discente .....	112
Apêndice K - Capa do Produto Educacional .....	113

## APRESENTAÇÃO

Sou pedagoga, formada pela Universidade do Estado do Pará, possuo especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialização em Transtorno do Espectro Autista e especialização em Educação de Jovens e Adultos. No momento, curso as especializações de Gestão na Educação Profissional e Tecnológica, bem como Inovação e Tendências na Educação.

Minha vida acadêmica sempre foi pautada por muitas dificuldades na aprendizagem, no entanto, fui privilegiada por possuir apoio familiar nos estudos e ter ótimos professores que nunca me abandonaram. Ainda assim, tenho dificuldades tanto na minha vida acadêmica como na social. Com o passar dos anos, consegui criar estratégias para prosseguir. Percebi que meu tempo de concentração é bem curto, assim como não conseguia ler textos longos, muitas vezes tendo que responder as avaliações “chutando” por não conseguir ler as questões até o fim. Identifiquei que precisava fazer em partes, comecei a dividir as leituras em porções menores, por isso, levo mais tempo para ler os textos. Quando as pessoas falam por muito tempo, começo a dissociar, para tanto comecei a pedir exemplos aos professores e que repetissem as suas falas, tive e ainda tenho dificuldades em entender subjetividades. Não consigo ficar muito tempo parada no mesmo lugar, o que passa a impressão de indisciplina. Para contornar a situação passei a dar pausas estratégicas, indo ao banheiro, por exemplo. Diante disso, optei por esta dissertação ser a mais clara e objetiva que conseguisse conceber, desmistificando a linguagem acadêmica rebuscada e proporcionando um maior e melhor acesso às informações dispostas no trabalho. Disponho também de alguns recursos visuais que considero facilitarem no entendimento das informações que aqui serão expostas.

Ao chegar a Porto Velho, comecei a trabalhar com alunos do Ensino Fundamental e me deparei com um desafio nunca enfrentado antes. Falta de estrutura, falta de acolhimento profissional, de acompanhamento familiar, entre outros aspectos.

Por ter sido considerada a “aluna problemática” durante toda a vida acadêmica, deparei-me com algumas singularidades, as quais não poderia deixar passar sem me envolver. Quando o aluno não se integra ao mundo da escola é

notório que os professores não sabem que caminho percorrer. Passei a observar as peculiaridades de cada aluno e o que o torna ímpar.

Observa-se, nas últimas décadas, um aumento significativo do número de estudantes com deficiência nas escolas regulares, especialmente daqueles identificados como neurodivergentes. Historicamente, esses sujeitos foram submetidos a processos de exclusão e marginalização no contexto escolar, marcados por práticas pedagógicas pouco inclusivas e por barreiras atitudinais e estruturais. Contudo, em decorrência dos avanços legislativos e das mobilizações sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, verifica-se um movimento crescente de reconfiguração das políticas e práticas educacionais, orientado à promoção da inclusão, da equidade e da garantia do direito à aprendizagem desses estudantes.

Motivada pelo interesse investigativo e pelo compromisso ético-profissional de contribuir para a transformação social, proponho-me a desenvolver estudos voltados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de dados empíricos e levantamento bibliográfico, identificou-se que, à medida que se eleva o nível de escolaridade, reduz-se o quantitativo de estudantes com TEA matriculados, o que suscita reflexões acerca das barreiras estruturais e pedagógicas ainda presentes nos diferentes níveis de ensino. Ademais, verificou-se que as pesquisas sobre práticas pedagógicas direcionadas a esse público, em sua maioria, adotam uma perspectiva unilateral, raramente incorporando as próprias percepções, experiências e proposições dos estudantes com autismo no processo de construção das estratégias educacionais.

Enquanto pensava sobre a pesquisa, um questionamento relevante inquietou-me: se a pesquisa é para a melhoria do ensino dos estudantes, por que nunca eles são escutados? Embora me tenha alertado sobre as dificuldades que encontraria pelo caminho, ponderei: difícil sim, impossível não!

Nessa perspectiva, considero que a relevância desta pesquisa é fazer uma abordagem em que professores e alunos possam ser ouvidos para contribuir para a melhoria do processo educativo.

Na minha vivência docente, foi possível observar diversas dificuldades: a) Uma delas está relacionada ao fato de que professores com formação no campo da inclusão são escassos; b) Aos profissionais que trabalham com estudantes com TEA, não são ofertadas condições mínimas para que a prática educativa aconteça

de forma eficiente; c) Diante dos entraves estabelecidos pela dificuldade de suporte, de compreender, de escolarizar, alguns estudantes evadem da escola; d) Percebe-se que quanto maior o nível de ensino, menor a presença de educandos com TEA. Logo, torna-se necessária uma análise para a compreensão desses desafios.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é possível perceber uma presença crescente de estudantes com deficiência nas escolas, em especial aqueles com neurodivergência, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tanto o pensamento da sociedade vem se modificando, quanto a própria legislação defende a inclusão desses estudantes nas escolas. Exemplificando, cita-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi instituído para assegurar e promover condições de igualdade, exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã (Brasil, 2015).

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por transformações significativas, adotando uma abordagem mais humanitária e buscando a inclusão de todos os indivíduos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta a educação no país, no artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir atendimento específico aos estudantes com necessidades especiais, oferecendo currículos, métodos e recursos adaptados para atender as suas particularidades (Brasil, 1996).

Além disso, prevê-se a existência de trajetórias educacionais diferenciadas para aqueles que não conseguem alcançar os níveis convencionais de ensino, bem como programas acelerados para estudantes superdotados. Os profissionais envolvidos no processo educativo devem possuir formação especializada para proporcionar um suporte adequado, tanto em classes regulares quanto em atendimentos especializados. A educação especial também inclui a preparação para a vida laboral e social, com atenção às condições de inserção no mundo do trabalho, seja para quem possui limitações e/ou para aqueles com talentos excepcionais nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Por fim, é assegurado o acesso igualitário a benefícios de programas sociais ligados à educação regular.

Conforme a citada LDB, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996. Art. 59).

A leitura do referido dispositivo legal suscita importantes reflexões acerca da efetivação da educação inclusiva no contexto escolar. Entre elas, destacam-se as discussões sobre as condições necessárias para a adaptação curricular, os métodos, técnicas e recursos pedagógicos mais adequados ao atendimento de estudantes autistas, bem como os desafios relacionados à promoção de um atendimento equitativo no Ensino Médio Integrado. Além disso, emergem inquietações quanto aos critérios utilizados para avaliar a aprendizagem e a terminalidade específica, assim como a formação e capacitação dos docentes do ensino regular para atuação em contextos inclusivos e no atendimento às especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Essas inquietações sinalizam a existência de muitos desafios na educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), talvez um dos maiores esteja relacionado à transição do olhar de integração do estudante na rede de ensino para o olhar inclusivo. Integração e inclusão possuem conceitos distintos: a integração visa à inserção do estudante na escola, porém o mesmo terá que se moldar a ela. Segundo Rodrigues (2006, p. 16), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

Já, a partir do conceito de inclusão, o estudante é visto como um todo, sendo acolhido em suas características e especificidades, com planejamento adequado ao desenvolvimento de suas potencialidades. Sobre esse assunto, Glat (2005, p. 5) afirma que:

[...] em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências

promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Em 2022, foi realizado o último censo demográfico pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este foi o primeiro censo a trazer dados sobre o autismo no Brasil, revelando 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa 1,2% da população brasileira. A prevalência é maior em crianças e adolescentes, como no grupo de 5 a 9 anos (2,6%). Considera-se que a população com diagnóstico seja prioritariamente de crianças e adolescentes já que, anteriormente, havia pouco conhecimento sobre o autismo, gerando dificuldade e diagnóstico tardio na fase adulta (IBGE, 2022).

A pesquisa realizada pelo IBGE aponta que a maioria dos autistas está no Ensino Fundamental, concentrando cerca de 66,8% dos estudantes com TEA. No Ensino Médio regular estão 12,3%, e no ensino superior apenas 0,8%. Percebe-se que quanto maior o nível de escolaridade menor é o número de alunos com TEA (IBGE, 2022). Tal cenário pode estar relacionado a múltiplos fatores de ordem histórica, cultural e estrutural que, ao longo do tempo, contribuíram para a produção de barreiras à permanência e à progressão escolar. Ainda que avanços normativos recentes tenham reafirmado o direito à educação inclusiva, os dados sugerem a necessidade de aprofundar análises acerca das condições efetivas de acesso, permanência e continuidade dos estudantes com TEA nos diferentes níveis de ensino. A esse respeito Sasaki (1997), afirma que:

A ideia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente a todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência (Sasaki, 1997, p. 30-31).

Conforme Correia (1997), a história da educação especial remonta à Idade Antiga quando era comum as políticas de exclusão das crianças que nasciam com alguma deficiência. Na Roma antiga, as crianças consideradas com algum defeito, eram atiradas nos rios mais fundos, ou de penhascos bem altos. Os egípcios matavam seus deficientes com marretadas na cabeça e os enterravam em urnas nos sarcófagos, acreditando que, assim, a alma se purificaria e voltaria perfeita em beleza e inteligência.

No contexto brasileiro, a trajetória histórica foi igualmente marcada por processos de invisibilização, assistencialismo e segregação. Durante o período colonial e imperial, as pessoas com deficiência eram, em grande medida, mantidas no âmbito doméstico ou encaminhadas a instituições de caráter filantrópico e religioso, sem acesso à escolarização formal. A educação especial no Brasil começa a se estruturar apenas no século XIX, com a criação do Instituto Benjamin Constant, em 1854 (destinado a pessoas com deficiência visual), e do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857, voltado à educação de surdos (Jannuzzi, 1985; Correia, 1997; Glat; Fernandes, 2005, Mazzotta, 2005).

Portanto, entende-se como marco histórico da educação especial no Brasil o período final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005). Assim como esses institutos, outros foram criados para atender estudantes com deficiências.

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil, consolida-se o direito à educação como princípio universal, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência em sistemas educacionais inclusivos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) representa um marco ao deslocar o foco da deficiência como limitação individual para a identificação e superação de barreiras institucionais, pedagógicas e atitudinais. Nessa perspectiva, autores como Mantoan (2006) e Sasaki (2003) defendem que a inclusão implica reestruturação das práticas escolares, exigindo mudança paradigmática que reconheça a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Dessa forma, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) visou assegurar o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Trazendo como pilares a transversalidade da educação especial, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, a formação de professores para a inclusão e a garantia da acessibilidade física, comunicacional e atitudinal.

A inclusão questiona não apenas políticas e organização da educação, mas também o conceito de integração, como já discutido anteriormente. Isso envolve adaptações físicas, pedagógicas e culturais, além da formação de professores para lidar com as diferenças (Mantoan, 2006). A superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e tecnológicas, também tem caráter fundamental.

O Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015), define as barreiras como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

A inclusão educacional configura-se como um vetor de transformação social, ao realizar a substituição de práticas tradicionalmente excludentes por abordagens pedagógicas inovadoras que reconhecem e valorizam a diversidade. Essa mudança implica em modificações nos processos de ensino e de aprendizagem e também no estabelecimento de relações mais equitativas e respeitadas no ambiente escolar.

Os movimentos sociais desempenharam papel fundamental na conquista de direitos para pessoas com necessidades especiais, impulsionando avanços significativos no setor educacional. Suas ações têm sido importantes para a consolidação de uma educação mais democrática e acessível, assegurando a participação plena desses indivíduos no sistema escolar.

A Educação Inclusiva, ao possibilitar o ingresso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, em escolas regulares, como os Institutos Federais, representa um marco importante na garantia do direito à educação para todos. Entretanto, a efetivação dessa inclusão enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e sociais que demandam políticas públicas alinhadas, formação docente especializada e sensibilização da comunidade escolar para a construção de um ambiente realmente inclusivo.

A EPT está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e tem diretrizes próprias definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que articula conhecimento técnico-científico, formação para o trabalho e cidadania, voltada à preparação de indivíduos para o exercício de atividades

profissionais em diversos setores da economia e atuação social para transformação da sociedade.

O Plano Nacional de Educação determina que os entes federados elaborem ou atualizem seus respectivos planos de educação, devendo neles constar estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014), o inclui a EPT.

O acesso à EPT para estudantes com deficiência, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho está previsto no Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Além disso, as instituições de educação profissional deverão oferecer, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dessas pessoas, tais como:

- I – Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II – Capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III – adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999, Art. 29).

As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em consonância com os princípios da educação inclusiva, estabelecem como dever das redes regulares de educação profissional, sejam elas públicas ou privadas, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e encaminhamento para o trabalho (Brasil, 2001).

Com o objetivo de cumprir a legislação e implementar práticas inclusivas, as instituições de ensino precisaram criar setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam eles pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros, oferecendo orientação e apoio, visando garantir o acesso, a permanência e o êxito deles.

No que concerne à EPT, estudos como os de Batista (2021), Vasconcellos (2019) e Costa e Arantes (2025) evidenciam desafios específicos à permanência e ao êxito de estudantes com TEA, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que articulem formação técnica e formação humana integral, conforme discutido por

Ciavatta (2012) e Saviani (2007). Tal abordagem requer tanto as adaptações metodológicas, quanto à incorporação de uma pedagogia que considere dimensões afetivas e relacionais do processo educativo, conforme propõe Andrade (2014), ao destacar a centralidade do vínculo e do reconhecimento no ambiente escolar.

Dessa forma, há no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). O setor é responsável por realizar ações educacionais que garantam o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos cursos de educação profissional e tecnológica. Atua como órgão de assessoramento às direções acadêmicas, desenvolvendo e implementando políticas de inclusão e adaptando o ambiente educacional para superar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e sistêmicas.

A Resolução Nº 24/REIT - CONSUP/IFRO, de 26 de maio de 2023, dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO.

Atualmente, o NAPNE do IFRO *Campus* Porto Velho Calama tem por finalidade desenvolver políticas de apoio estudantil por meio de ações que resultem em melhoria do desempenho acadêmico, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidade, que venha a eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFRO.

O NAPNE também realiza ações de sensibilização da comunidade acadêmica sobre inclusão, gerencia recursos e materiais pedagógicos, e acompanha a assistência técnica necessária, sempre garantindo a participação dos estudantes no processo educacional e buscando a igualdade de oportunidades.

Ao pensar em educação inclusiva, faz-se necessária uma escola acessível a todos, englobando as transformações estruturais e profissionais, buscando auxiliar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, respeitando as particularidades de cada um.

Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes com TEA, no ensino regular e profissionalizante, apresenta desafios que requerem ações efetivas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem. Embora haja avanços legais e políticas públicas voltadas à educação inclusiva, no Brasil, ainda existem barreiras que

dificultam a efetiva inclusão desses estudantes (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020; Batista, 2021).

Estudos apontam a necessidade de capacitação docente, diálogo entre servidores e com as famílias, flexibilização curricular e uso de estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Além disso, a institucionalização de diretrizes e práticas educativas pautadas na diversidade humana é fundamental para ampliar as oportunidades educacionais (Vasconcellos, 2019; Batista, 2021).

Nesse contexto, definiu-se como problema da pesquisa: Quais os principais avanços, desafios e possibilidades da inclusão de estudante autistas no Ensino Médio Integrado? Parte-se da hipótese de que a educação ofertada aos estudantes com TEA é integradora e não inclusiva, embora apresente medidas para a inclusão. Além disso, as capacitações docentes são incipientes, resultando em uma formação pedagógica limitada para o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da inclusão.

Assim, foi definido o objetivo geral que consiste em analisar avanços, desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama. Os objetivos específicos são: Identificar as práticas pedagógicas com estudantes com TEA, no *Campus* Porto Velho Calama; Discutir as características do autismo e suas influências no processo de ensino-aprendizagem; Elaborar uma cartilha que auxilie os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica no processo de inclusão do estudante TEA no Ensino Médio Integrado.

Acredita-se que os resultados podem contribuir com a prática docente, com a inclusão de estudantes com autismo na EPT e com o debate acadêmico a respeito da educação inclusiva. Registra-se ainda a originalidade do estudo frente à escassez de pesquisas focadas em TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, o que reforça o impacto acadêmico e social da pesquisa.

Registra-se que esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, e à linha de pesquisa 1, “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, cujo macroprojeto 2 versa sobre Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, que

abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

A presente dissertação organiza-se em seções que contemplam: Apresentação, Introdução, Metodologia, Fundamentos da Educação Inclusiva, A inclusão de estudantes autistas no IFRO *Campus* Porto Velho Calama, Considerações Finais e Referências, além de anexos e apêndices que complementam as informações apresentadas ao longo do texto.

A Introdução explicita os objetivos e a delimitação do estudo, situando a problemática no campo das discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua interface com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A seção de Metodologia descreve os procedimentos científicos adotados, detalhando o percurso investigativo, o lócus da pesquisa, os participantes e as estratégias de geração e análise dos dados. Na seção intitulada “Fundamentos da Educação Inclusiva”, desenvolve-se a discussão teórica acerca da Educação Inclusiva no âmbito da EPT, da formação docente e das adaptações curriculares voltadas ao atendimento de demandas específicas, bem como do processo histórico que marca a transição da exclusão à inclusão, com ênfase na escolarização de estudantes autistas.

Na sequência, o capítulo “A inclusão de estudantes autistas no IFRO *Campus* Porto Velho Calama” apresenta a análise documental da instituição, bem como as percepções de docentes e discentes acerca das práticas pedagógicas voltadas à inclusão na EPT, culminando na apresentação do produto educacional elaborado no âmbito da pesquisa.

As “Considerações Finais” sistematizam as principais reflexões produzidas, destacando possibilidades e desafios para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA na EPT. Por fim, as “Referências” reúnem as fontes acadêmicas que fundamentam a investigação.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001) e Triviños (1987), que destacam a capacidade desse tipo de investigação para responder a questões específicas e explorar aspectos da realidade que não se prestam à quantificação. No âmbito da pesquisa qualitativa, o trabalho de campo assume papel preponderante, envolvendo a interação direta com os sujeitos da pesquisa.

No que se refere à fundamentação teórico-metodológica, a pesquisa apoiou-se em produções acadêmicas consolidadas no campo da Educação Inclusiva, tais como as contribuições de Romeu Kazumi Sassaki (1997), Maria Teresa Eglér Mantoan (2006), Mônica Pereira dos Santos Vasconcellos, Mônica Pereira dos Santos Vasconcellos Rahme e Tereza Cristina Gonçalves (2020), Cristina Abranches Mota Batista (2021), David Rodrigues (2006), Rosana Glat (2005), Susan Stainback e William Stainback (1999), bem como Luiz de Miranda Correia (1997). Tais referenciais subsidiam a compreensão histórica, política e pedagógica da inclusão escolar, das adaptações curriculares e da formação docente voltadas ao atendimento de estudantes da Educação Especial.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a pesquisa dialoga com os pressupostos teóricos de Dermeval Saviani (2007), especialmente no que concerne à pedagogia histórico-crítica e à centralidade do trabalho como princípio educativo, bem como com as análises de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), que discutem a formação omnilateral e a articulação entre trabalho, ciência e cultura no contexto da EPT.

A investigação também se fundamenta na legislação vigente relativa aos direitos das pessoas com deficiência e à educação inclusiva, com destaque para a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Lei nº 13.370/2016, além dos dispositivos constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à educação e à inclusão escolar. Esses marcos legais estabelecem princípios de acessibilidade, equidade e garantia de participação plena dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino, orientando práticas pedagógicas inclusivas e a eliminação de barreiras educacionais.

O Quadro 1 apresenta a síntese do referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, organizado em cinco eixos centrais: conceito de Transtorno do

Espectro Autista (TEA), educação inclusiva, TEA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), políticas institucionais de inclusão e marco legal da inclusão. Em cada eixo, são destacados os principais autores e documentos utilizados, bem como suas contribuições teóricas e normativas para a compreensão do objeto investigado.

**Quadro 1 - Síntese do Referencial Teórico da Pesquisa**

<b>Eixo teórico</b>	<b>Autores/ Documentos</b>	<b>Principais contribuições</b>	<b>Relação com a pesquisa</b>
<b>Conceito de TEA</b>	American Psychiatric Association (2014); UFSCar (2021)	Definição do TEA como transtorno do neurodesenvolvimento, caracterização do espectro e níveis de suporte necessários	Fundamenta a compreensão das características educacionais dos estudantes com TEA
<b>Educação Inclusiva</b>	Mantoan (2006); Sasaki (1997; 2003); Aranha (2002); Stainback e Stainback (1999)	Inclusão como paradigma educacional baseado na equidade, participação e reorganização da escola para todos	Sustenta a concepção teórica de inclusão adotada na pesquisa
<b>TEA na Educação Profissional e Tecnológica</b>	Batista (2021); Vasconcellos (2019); Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020); Costa e Arantes (2025)	Identificação dos desafios, estratégias pedagógicas e condições institucionais para inclusão de estudantes com TEA na EPT	Apoia a análise das práticas inclusivas no contexto da Rede Federal
<b>Políticas institucionais de inclusão</b>	IFRO (2020); Lopes <i>et al.</i> (2023); Telles e Mendonça (2022); Telles (2022)	Organização dos NAPNEs, políticas institucionais e práticas de inclusão no âmbito do IFRO	Contextualiza institucionalmente e o campo empírico da pesquisa
<b>Marco legal da inclusão</b>	Brasil (1988); Brasil (1996); Brasil (2008); Brasil (2015); Brasil (2020)	Garantia legal do direito à educação inclusiva, acessibilidade e permanência escolar	Fundamenta juridicamente a inclusão do estudante com TEA

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O conjunto dessas referências possibilita embasar a análise das práticas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA no contexto da Rede Federal e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), articulando aspectos conceituais, pedagógicos, institucionais e legais relacionados à educação inclusiva.

Quanto aos procedimentos empíricos, a pesquisa de campo foi realizada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, envolvendo professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A produção dos dados ocorreu por meio de questionário com docentes e entrevista com discentes, buscando apreender as percepções docentes e discentes acerca das práticas pedagógicas e dos desafios relacionados à inclusão na EPT.

## **2.1 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, situado à Av. Calama, 4985 - Flodoaldo Pontes Pinto, Porto Velho - RO, 76820-441.

O IFRO, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, foi criado pela Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A referida lei reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFET's, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFRO é uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica atuando na educação básica e superior, na pesquisa e no desenvolvimento de produtos e serviços em estreita articulação com a sociedade.

Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vários municípios do estado, ofertando Educação presencial em 08 (oito) *campi* presenciais e Educação à Distância, além dos 25 polos já atendidos, o IFRO formalizou termo de cooperação com o Governo do Estado para o atendimento de mais 176 polos de EaD.

A instituição possui como visão: Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável.

Sua visão é consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência. E possui como valores a ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito, efetividade e inclusão.

**Figura 1** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia  
(*Campus Porto Velho Calama*)



**Fonte:** IFRO, 2025.

O IFRO, *Campus Porto Velho Calama*, contribui para o desenvolvimento da região, por meio da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio desde 2010. O *Campus Porto Velho Calama* tem perfil industrial e, atualmente, oferta cursos de nível técnico nas modalidades integrado e subsequente (Edificações, Eletrotécnica, Informática, Química e Manutenção e Suporte em Informática), superior tecnológico

(Análise e Desenvolvimento de Sistemas), Licenciatura em Física e engenharias (Engenharia Civil, Engenharia Química e Engenharia de Controle e Automação).

A escolha do *Campus* Calama se deu em virtude de ser localizado na capital. Para a presente pesquisa, optamos pelo enfoque ao curso de informática por avaliarmos ser o curso que apresentou maior quantidade de matrículas de estudante com TEA.

## **2.2 Abordagem aos participantes da pesquisa e geração e análise dos dados**

Para a realização da pesquisa, inicialmente, os professores foram contatados por *e-mail*, no qual constavam os objetivos e a metodologia do estudo, bem como o convite a participar. O contato também incluiu número telefônico da pesquisadora para esclarecimento de dúvidas e a disponibilidade para diálogo presencial, caso necessário. Junto ao *e-mail*, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, após assinado e devolvido à pesquisadora, possibilitou o envio do link para o preenchimento do questionário.

Para a realização da entrevista com os estudantes com TEA, inicialmente, foram contatados os familiares dos estudantes, por meio de ligação telefônica realizada juntamente com um servidor do NAPNE. Na oportunidade, foi agendado um momento para que fosse explicado o objetivo e a metodologia da pesquisa e assinado o TCLE autorizando a realização da entrevista com o estudante. Após o consentimento do responsável, foi agendado um momento no NAPNE para explicar a cada estudante, de forma individual, os objetivos e metodologia da pesquisa, prestados os esclarecimentos e realizado o convite para participar da pesquisa. Então, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE para assinatura e combinado um dia para entrega. Após o assentimento do estudante, foi agendado um horário para a entrevista, respeitando à disponibilidade do estudante.

A realização do questionário com os professores ocorreu pelo *google forms* com perguntas fechadas e abertas, e a entrevista com os estudantes foi conduzida de forma presencial, com o acompanhamento de algum servidor do NAPNE e o prévio consentimento do responsável legal e do estudante.

Foram abordados 13 docentes e 8 responderam ao questionário. Quanto aos discentes dos 5 estudantes com autismo 2 não aceitaram participar. Desse modo foram entrevistados 3 estudantes.

Em termos éticos, a investigação foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), seguindo os critérios éticos e as diretrizes da Resolução CNS 510/2016, obtendo aprovação por meio do parecer consubstanciado 7531518 em 28 de abril de 2025.

Como meio de análise e interpretação dos dados, foi realizada uma aproximação à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa técnica é composta por três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A Pré-Análise é a primeira etapa da organização da análise de conteúdo. Momento em que às pesquisadoras começaram a organizar o material utilizado na pesquisa. Nesta fase, foram sistematizadas as ideias preliminares em 3 etapas: a leitura flutuante; escolha dos documentos; e a formulação de indicadores.

Por seguimento, houve a exploração do material, fase em que se iniciou a categorização e codificação das informações obtidas, segunda fase. Na terceira, foi realizado o tratamento dos resultados. Nesta etapa, buscou-se o significado dos dados (interpretação), uma análise reflexiva e crítica em diálogo com a literatura.

Os dados produzidos subsidiaram tanto a elaboração da dissertação quanto o desenvolvimento do produto educacional, apresentado no formato de cartilha. O material foi concebido com o objetivo de apoiar práticas pedagógicas voltadas aos docentes que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como contribuir para o processo de acolhimento e inclusão desses estudantes no contexto escolar.

### **2.3 Participantes da pesquisa**

Foram incluídos na investigação 13 professores atuantes nas turmas do segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e 5 estudantes com TEA das mesmas turmas. Houve a devolutiva da pesquisa de 8 docentes e 3 discentes (Quadro 2).

**Quadro 2** - Grupo de participantes da pesquisa

<b>GRUPOS</b>	<b>QUANTIDADE DE ABORDAGEM</b>	<b>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES</b>
<b>Professores</b>	13	8
<b>Estudantes</b>	5	3

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O quantitativo de professores foi definido com base no número de componentes curriculares ofertados no 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A quantidade de estudantes foi estabelecida considerando que, no primeiro ano letivo de 2024, havia quatro estudantes autistas com desempenho acadêmico considerado satisfatório, os quais avançariam (e avançaram) para o segundo ano em 2025. Observou-se, ainda, que os estudantes autistas matriculados no segundo ano em 2024 apresentavam desempenho indicativo de aprovação para o terceiro ano.

Foram excluídos da pesquisa: Docentes que não ministravam aulas para os segundos anos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e estudantes com TEA que não estivessem regularmente matriculados no segundo ano do referido curso.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa foram considerados baixos, uma vez que o tema investigado fazia parte da rotina escolar dos participantes. Para os professores, identificaram-se os seguintes riscos potenciais: (a) riscos relacionados ao trabalho, podendo ocorrer sensação de cansaço ou sobrecarga decorrente da participação nas atividades da pesquisa; (b) considerando que a educação inclusiva ainda se apresenta, em muitos contextos, de forma incipiente, alguns docentes poderiam sentir-se expostos ao abordar suas práticas pedagógicas, especialmente quando não se percebiam suficientemente preparados ou apoiados para a inclusão de estudantes com TEA; (c) também foi considerado o risco de os docentes interpretarem sua participação como objeto de julgamento ou crítica acerca de suas abordagens e conhecimentos, o que poderia gerar insegurança, desmotivação para participar da pesquisa ou desconforto diante de possíveis sentimentos de frustração e falta de apoio institucional no atendimento aos estudantes com TEA.

Para minimizar tais riscos, os professores foram previamente informados de que não haveria qualquer juízo de valor sobre suas práticas, sendo-lhes garantido o direito de não responder a perguntas que lhes causassem desconforto. Esclareceu-se, ainda, que a pesquisadora compreendia a prática educativa com estudantes com TEA como um processo que demanda apoio institucional e que constitui um desafio compartilhado por todos os envolvidos no processo educativo.

No que se refere aos estudantes, considerou-se a possibilidade de ocorrência de desconforto, incômodo ou estranhamento, emoções que poderiam emergir em razão de alterações na rotina escolar e do contato inicial com a pesquisadora. Também foi considerada a possibilidade de sensação de sobrecarga, tendo em vista a elevada demanda acadêmica, característica da formação técnica integrada ao ensino médio.

Com o objetivo de mitigar tais riscos, as intervenções foram realizadas no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), com acompanhamento de um servidor do setor e, sempre que possível, dos pais ou responsáveis. Além disso, os atendimentos foram agendados em horários de disponibilidade dos estudantes, buscando reduzir impactos em sua rotina escolar.

A pesquisa apresentou potencial contributivo para os professores, ao oferecer subsídios de apoio às práticas pedagógicas, por meio de orientações práticas e estratégias específicas voltadas ao ensino de estudantes com TEA. Para os estudantes, os benefícios estiveram relacionados à oferta de orientações mais claras sobre o ambiente escolar e ao desenvolvimento de habilidades voltadas à autonomia e à independência no contexto educacional, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento institucional no IFRO.

### 3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao abordar a educação inclusiva, torna-se necessário distinguir o conceito da educação especial, uma vez que, embora relacionados, não são equivalentes. A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana, assumindo como princípio a garantia do direito de todos os estudantes à participação plena nos espaços educacionais comuns. Já a educação especial constitui uma modalidade de ensino prevista e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destinada a oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades específicas.

Nessa perspectiva, a inclusão não se limita a questionar as políticas e a organização da educação especial e do ensino regular, ela problematiza o próprio conceito de integração escolar. Conforme argumenta Mantoan (2006), a inclusão mostra-se incompatível com o paradigma da integração, pois pressupõe uma inserção escolar radical, completa e sistemática, na qual todos os estudantes, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

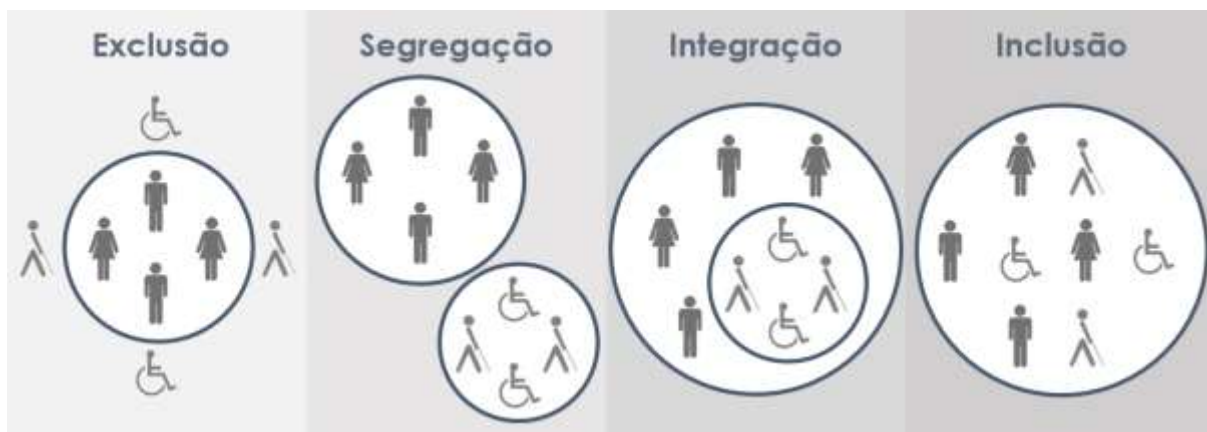
A efetivação desse princípio implica a adaptação do ambiente escolar às necessidades de todos os estudantes, promovendo igualdade de oportunidades por meio de adequações físicas e de transformações pedagógicas, culturais e formativas, especialmente no que se refere à preparação docente para lidar com a diversidade. Nesse sentido, a superação de práticas, historicamente associadas a modelos educacionais excludentes, possibilita o desenvolvimento de inovações pedagógicas orientadas pela valorização das diferenças.

Cabe destacar ainda que os movimentos sociais desempenharam papel fundamental nas transformações ocorridas no campo da educação das pessoas com necessidades educacionais específicas. Ao longo da história, diferentes concepções educacionais foram sendo construídas até a consolidação do paradigma inclusivo, amplamente difundido a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, marco internacional na defesa da educação inclusiva.

Em termos históricos, a jornada da educação perpassa por diversos momentos até alcançar a ideia da educação inclusiva. Conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão representam os diversos paradigmas em como as pessoas com deficiência foram tratadas até o presente momento. A Figura 2

demonstra o decorrer dessa jornada passando por vários períodos da exclusão à inclusão.

**Figura 2 - Da exclusão à inclusão**



Fonte: Gazeta do povo (2025).

A pessoa com deficiência foi compreendida de diferentes formas no decorrer da história, com representações bastante variadas. Segundo Silva (2010), no período medieval, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram rejeitadas pelas suas famílias, na maioria das vezes sendo abandonadas e até jogadas em valetas.

Por conseguinte, saímos de uma visão excludente para uma visão segregadora, de acordo com a literatura.

[...] em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (Stainback; Stainback, 1999, p. 25).

Posterior ao processo de segregação, entramos em um movimento chamado de integração, em que o estudante passa a ser inserido no sistema educacional, em especial na rede regular de ensino. Segundo Rodrigues (2006), no modelo de integração escolar, o aluno precisa se adaptar ao currículo escolar.

Por fim, chegamos à concepção atual da inclusão. Quando tratamos de educação inclusiva, visamos uma educação que contemple a todos valorizando a diversidade e as diferenças. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Ainda que tenhamos dado passos para a materialização da educação inclusiva, existem muitos entraves que precisam ser superado, tais como: adaptação dos materiais pedagógicos, equipamentos e currículo; capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados e a eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

Algumas legislações e documentos mundiais e nacionais regulamentam, historicamente, o processo da educação inclusiva, visando eliminar os entraves supracitados. A Quadro 3 demonstra algumas legislações e documentos que regulamentam a educação inclusiva.

**Quadro 3 - Legislações e documentos sobre inclusão**

<b>Lei n.º 12.764/2012 - Lei Berenice Piana (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)</b>	Reconhece o autismo como deficiência para fins legais e garante o acesso a diagnóstico, tratamento, educação inclusiva, e proteção social para pessoas com TEA.
<b>LEI n.º 13.370/2016</b>	Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas.
<b>LEI n.º 10.048/2000</b>	Garante que as pessoas com deficiência, as pessoas com TEA, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com criança de colo, os obesos, as pessoas com mobilidade reduzida e os doadores de sangue terão atendimento prioritário.
<b>Lei n.º 8899/1994</b>	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
<b>Lei n.º 13.977/2020 (Lei Romeo Mion)</b>	Instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA.
<b>Lei n.º 15.131/2025</b>	Garante o direito a acompanhamento nutricional, incluindo avaliação e terapia nutricional, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).
<b>Lei n.º 8.742/93</b>	Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), que pode ser solicitado por pessoas autistas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
<b>Lei n.º 14.624/2023 (Cordão de Girassol)</b>	Instituiu o uso nacional do cordão de fita com desenhos de girassol como símbolo para identificação de pessoas com deficiências ocultas, como o autismo.

<b>Decreto n.º 12.115/2024</b>	Institui o Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
<b>Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência):</b>	Detalha e amplia os direitos das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com TEA, em diversos âmbitos, como o acesso à saúde, educação inclusiva, moradia e inclusão social e profissional.
<b>LEI n.º 8.069/ 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)</b>	Instituem a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

Essas legislações e documentos reafirmam o devido compromisso com a educação inclusiva, atuando como ferramentas legais para a eliminação de entraves e barreiras no processo educacional inclusivo. Desse modo, as leis se tornam instrumentos de transformação social, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos.

Buscou-se aqui apresentar um breve resgate histórico-conceitual das transformações nos paradigmas educacionais voltados às pessoas com necessidades educacionais específicas, evidenciando a passagem de modelos segregadores para perspectivas inclusivas. Após esse resumo, organizou-se esta seção em três tópicos de modo a construir um percurso analítico que parte dos princípios legais da inclusão até sua aplicação em contextos específicos. Inicialmente, o subtópico “3.1 – Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” discute a inserção dos princípios inclusivos no âmbito da formação profissional, considerando as particularidades pedagógicas e institucionais dessa modalidade de ensino. Em seguida, o subtópico “3.2 – Formação Docente e Adaptações Curriculares para Atendimento de Demandas Específicas” aborda o papel da formação de professores e das flexibilizações curriculares como elementos centrais para a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Por fim, o item “3.3 – Inclusão de Estudantes com Autismo” aprofunda a discussão ao focalizar as especificidades do atendimento educacional a estudantes com TEA, articulando os fundamentos teóricos da inclusão às demandas concretas do contexto escolar investigado.

### 3.1 Educação inclusiva na EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e tem diretrizes próprias definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). A EPT é uma modalidade de ensino que articula conhecimento técnico-científico, formação para o trabalho e cidadania, voltada à preparação de indivíduos para o exercício de atividades profissionais em diversos setores da economia e da sociedade.

A Educação Inclusiva possibilitou o acesso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista às escolas regulares, como os Institutos Federais. No entanto, ainda há desafios que precisam ser superados nos âmbitos institucional, pedagógico e social.

O Plano Nacional de Educação determina que os entes federados elaborem ou atualizem seus respectivos planos de educação, devendo neles constar estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014).

O acesso à educação profissional para pessoas com deficiência, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho está previsto no Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Além disso, as instituições de educação profissional deverão oferecer, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dessas pessoas, tais como:

- I – Adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II – Capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados;
- III – Adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999, p.8).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definidas na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em consonância com os princípios da educação inclusiva, estabelecem como dever das redes regulares de educação profissional, sejam elas públicas ou privadas, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições de acessibilidade,

capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação do currículo e encaminhamento para o trabalho (Brasil, 2001b).

Com o objetivo de cumprir a legislação e implementar práticas inclusivas, as instituições de ensino precisaram criar setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam eles pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros, oferecendo orientação e apoio, visando garantir o acesso e a permanência deles.

Dessa forma, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) está inserido na Coordenação de Educação Inclusiva / Diretoria de Assuntos Estudantis /PROEN. É responsável pela preparação da instituição para receber pessoas com deficiência nos cursos do IFRO.

Atualmente, o NAPNE tem por finalidade desenvolver políticas de apoio estudantil, com ações que promovam a melhoria do desempenho acadêmico, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidade, com vistas a eliminar as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFRO (IFRO, 2020).

Conforme o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, Resolução nº 35/2020, o NAPNE atua na identificação e acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial, colaborando para a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais presentes no ambiente educacional.

O núcleo possui caráter multidisciplinar, sendo composto por servidores docentes e técnicos administrativos, além da possibilidade de participação de discentes, familiares e membros da comunidade externa, organizados em coordenação, vice-coordenação, secretaria e colegiado.

Nas suas competências, destacam-se o apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a articulação com famílias e setores institucionais, a promoção de formação continuada em educação inclusiva e tecnologias assistivas, bem como o acompanhamento do percurso formativo dos estudantes, visando sua permanência e conclusão exitosa nos cursos da EPT. Assim, o NAPNE configura-se como um dispositivo institucional estratégico para a consolidação das políticas públicas de inclusão no IFRO, promovendo igualdade de oportunidades e respeito à diversidade no contexto educacional (IFRO, 2020; Lopes *et al*, 2023).

Os estudos desenvolvidos por Telles (2022), tanto na tese quanto no produto educacional Caminhos da inclusão: aplicações e possibilidades (Telles; Mendonça,

2022), evidenciam que a inclusão no IFRO, *Campus Porto Velho Calama*, se constitui como um processo institucional contínuo e multifacetado, que ultrapassa a garantia do acesso formal dos estudantes e se orienta pela promoção da permanência e do êxito acadêmico em perspectiva de equidade.

Nesse contexto, a inclusão é operacionalizada por meio da articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas inclusivas e ações mediadas pelo NAPNE, o qual desempenha papel central na interlocução entre gestão, docentes, estudantes e famílias, realizando acompanhamento pedagógico, orientações didáticas e encaminhamentos necessários ao atendimento das demandas educacionais específicas (Telles, 2022).

A pesquisa destaca ainda que a consolidação de práticas inclusivas demanda investimentos permanentes na formação continuada dos docentes, visando à ampliação da compreensão sobre diversidade e à ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere às adaptações curriculares, flexibilizações metodológicas e diversificação dos processos avaliativos, entendidos como estratégias de equidade e não como concessões individuais (Telles, 2022).

A inclusão é abordada sob uma perspectiva ampliada, incorporando dimensões relacionadas às diferenças socioculturais e à equidade de gênero, o que contribui para a construção de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na participação ativa dos estudantes no espaço escolar. Assim, os caminhos da inclusão no IFRO – *Campus Porto Velho Calama* - revelam-se como resultado de ações coletivas e intencionais que visam à transformação da cultura escolar, consolidando a educação inclusiva como princípio estruturante da Educação Profissional e Tecnológica (Telles, 2022; Telles; Mendonça, 2022).

Em termos acadêmicos, o levantamento das produções disponíveis no Observatório ProfEPT — sistema *web* responsável por centralizar informações e dados referentes ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em Rede Nacional — evidencia ainda uma produção acadêmica limitada acerca da temática investigada.

As dissertações identificadas no período compreendido entre os anos de 2019 e 2025, totalizam 18 trabalhos, sendo identificado mais um trabalho posteriormente, totalizando, em 2026, 19 produções, como apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4** - Dissertações sobre Transtorno do Espectro Autista inseridas no observatório ProfEPT

<b>Referência</b>	<b>Título</b>
Pereira (2019)	Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista: caminhos possíveis.
Guimarães (2023)	Adequação curricular para pessoas com autismo na educação profissional: um estudo de caso no instituto federal de Brasília.
Souza (2020)	Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica.
Batista (2021)	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica.
Oliveira (2021)	A inclusão do autista no espaço pedagógico do Instituto federal do Acre do Câmpus Rio Branco.
Bezerra (2021)	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio integrado.
Kokkonen (2021)	Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise das experiências do instituto federal de Rondônia, da associação de pais e amigos do autista de Rondônia e da secretaria de estado da educação de Rondônia.
Lima (2022)	Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
França (2023)	Ensino das relações de equivalência de estímulos para leitura com compreensão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
Araujo (2023)	Conhecer para incluir: uma proposta formativa sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) para servidores do IFMS.
Silva (2023)	Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica: contribuições do plano individualizado de transição (PIT) para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho.
Lima (2024)	Análise das demandas docentes e estratégias no atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir do currículo integrado na EPT no IFPI, <i>Campus</i> Teresina central.

Silverio (2024)	Acolhimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus familiares no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de São Paulo.
Gomes (2024)	Estratégias educacionais para alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma proposta de formação continuada.
Oliveira (2024)	Acolhimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional e tecnológica (EPT) do IFRO – campus Porto Velho Calama.
Melo (2025)	A tutoria de pares na educação profissional e tecnológica: a mediação do estudante tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista.
Costa (2025)	A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional e tecnológica e sua formação para o mundo do trabalho.
Almeida (2025)	O plano educacional individualizado na perspectiva do currículo integrado caminhos para a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
Furtado (2025)	Representações sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFRO campus Porto Velho Calama.

**Fonte:** Elaboração própria, 2026.

Dentre esse conjunto, apenas quatro foram desenvolvidos no âmbito do IFRO, o que revela uma baixa representatividade institucional na área. Somente seis dessas pesquisas contemplam a participação ativa de estudantes com TEA como sujeitos da investigação. Tais dados reforçam a pertinência e a necessidade do presente estudo, ao evidenciar lacunas ainda existentes na produção científica relacionada à inclusão de estudantes autistas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

### **3.2 Formação docente e adaptações curriculares**

Quando tratamos da formação docente focada na educação inclusiva é necessário que haja adaptações curriculares para atender a demandas específicas dos estudantes, promovendo a inclusão e a permanência na escola. Esses

processos envolvem colaboração entre governantes, secretarias de educação, professores, equipe escolar e famílias.

A inclusão escolar se efetiva quando os profissionais consideram as especificidades dos estudantes, promovendo recursos que possibilitem suas aprendizagens. Para tanto, é necessário a formação continuada dos profissionais da educação, haja vista a demanda presente na educação.

Segundo Cunha (2017), para a instituição de ensino atender aos propósitos da inclusão, deverá ter adequação e organização concernentes à diversidade discente. Não somente isso, mas, quanto ao quadro docente, deverá a instituição conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização dos seus profissionais; caso contrário, os resultados podem não ser positivos.

Conforme apresentado na subseção anterior, é também uma competência do NAPNE, no âmbito dos Institutos Federais, assessorar e promover ações de formação continuada voltadas aos docentes, com vistas ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, a formação docente configura-se como um elemento estruturante para a efetivação das políticas de educação inclusiva, uma vez que possibilita o desenvolvimento de competências teórico-metodológicas necessárias ao planejamento, à mediação pedagógica e à adaptação dos processos de ensino e de aprendizagem, garantindo condições equitativas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Conforme Andrade (2014), quando o professor prepara as suas aulas, ele deve pensar nas habilidades que os estudantes precisam desenvolver, nas dificuldades que necessitam superar e a que ponto devem avançar. Essa atitude docente visa contemplar a sala de aula em toda sua heterogeneidade, considerando sua diversidade e inserindo a pessoa com deficiência nesse processo.

As adaptações curriculares para educação inclusiva são ajustes no currículo para atender às necessidades individuais de cada aluno, garantindo seu acesso e permanência na escola. Essas modificações podem incluir a flexibilização de conteúdo, o uso de métodos de ensino diversificados, a adaptação da avaliação e do ambiente escolar, além da inclusão de recursos e tecnologias assistivas. A adaptação é um processo contínuo, que exige planejamento pedagógico e colaboração entre professores e alunos.

No contexto de um currículo inclusivo, torna-se fundamental reconhecer e considerar as diferenças presentes no ambiente escolar, superando a lógica da mera integração do estudante e deslocando o foco para a responsabilidade institucional e coletiva da equipe escolar na promoção das mudanças necessárias para garantir o acesso efetivo ao currículo. Nessa perspectiva,

As Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem (Aranha, 2002, p. 5).

Assim, o professor, ao assumir a função de mediador do processo de construção do conhecimento, deve atentar-se não apenas aos conteúdos ensinados, mas também a quem aprende, às formas de aprendizagem e às finalidades pedagógicas do conhecimento trabalhado, realizando uma prática reflexiva e dialógica que incentive a participação ativa dos estudantes e a livre manifestação de diferentes posicionamentos e ideias no processo educativo (Leite, 2003). Nessa perspectiva, a mediação docente implica reconhecer os saberes prévios dos estudantes e promover situações pedagógicas que favoreçam a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento.

### **3.3 Inclusão de estudantes autistas**

O conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por parte dos profissionais de educação é fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva e do suporte ao desenvolvimento integral de todos os estudantes. Ao se conhecer o TEA, podem ser desenvolvidas estratégias voltadas à adaptação curricular, realização da inclusão social, da comunicação eficaz, do manejo de comportamentos, da parceria com a família e com outros profissionais.

Ao abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental destacar que a noção de “espectro” foi incorporada ao *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) com o objetivo de contemplar a ampla variabilidade de manifestações clínicas e dos níveis de suporte necessários, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022), o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos persistentes em dois domínios centrais: (i) déficits na comunicação social e na interação social e (ii) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. O DSM-5 também estabelece níveis de gravidade definidos a partir da intensidade do apoio necessário ao indivíduo, considerando especialmente dificuldades relacionadas à comunicação e ao comportamento adaptativo.

Em consonância com a Organização Mundial da Saúde, por meio da Classificação Internacional de Doenças — CID-11, sistema responsável pela padronização global dos registros em saúde, o autismo é classificado sob o código 6A02, e compreende diferentes subcategorias conforme a presença ou ausência de deficiência intelectual e o nível de comprometimento da linguagem funcional: 6A02.0 (sem deficiência intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem), 6A02.1 (com deficiência intelectual e leve ou nenhum comprometimento da linguagem), 6A02.2 (sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada), 6A02.3 (com deficiência intelectual e linguagem funcional prejudicada), 6A02.5 (com deficiência intelectual e ausência de linguagem funcional), além das categorias 6A02.Y (outro TEA especificado) e 6A02.Z (TEA não especificado), ressaltando-se que o código 6A02.4 não foi mantido na versão final da classificação.

A Figura 3, apresentada no material do Informasus UFSCar, com design de Ana Paula de Lima, ilustra o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma perspectiva explicativa e didática, destacando suas principais características e dimensões do desenvolvimento afetadas (UFSCar, 2021). A representação evidencia que o TEA envolve alterações principalmente nas áreas da comunicação, da interação social e dos padrões comportamentais, incluindo interesses restritos e comportamentos repetitivos, os quais podem manifestar-se em diferentes níveis de intensidade.

Além disso, somando com a figura seguinte (Figura 4), é possível a compreensão do espectro como uma condição heterogênea, marcada por diferentes perfis de funcionamento e necessidades de suporte, reforçando a importância de abordagens pedagógicas individualizadas. Dessa forma, o material auxilia educadores e demais profissionais a compreenderem o autismo para além de

estereótipos, favorecendo práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

**Figura 3 - O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)**



Fonte: UFSCAR (2021).

Considerando sua natureza espectral, o autismo abrange uma ampla diversidade de características, habilidades e necessidades de apoio, o que exige abordagens educacionais e interventivas individualizadas. Nesse sentido, a Figura 4 apresenta características recorrentes em indivíduos com TEA, especialmente

relacionadas a déficits persistentes na comunicação e na interação social, tanto verbal quanto não verbal.

**Figura 4** – Características do Transtorno do Espectro Autista (Parte 1)

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS (PARTE 1)**

Pessoas com TEA podem apresentar **deficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal:**

- 1** Abordagem social anormal.
- 2** Dificuldade para estabelecer uma **conversa**.
- 3** **Compartilhamento** reduzido de interesses, emoções ou afeto.
- 4** Dificuldade para iniciar ou responder a **interações**.
- 5** Déficit na compreensão e aprendizado de **gestos e expressões faciais**.
- 6** Fragmentação do **contato visual**.
- 7** Dificuldade de manter **relacionamentos**.

**INFORMASUS**  
UFSCAR

Fonte: UFSCAR (2021).

O esquema evidencia que o TEA não constitui uma condição homogênea, mas um espectro caracterizado por diferentes níveis de suporte, envolvendo alterações, sobretudo nos domínios da comunicação social, da interação social e dos padrões comportamentais restritos e repetitivos (UFSCar, 2021).

A Figura 4 menciona algumas características que pessoas com TEA podem apresentar em relação a padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

**Figura 5** – Características do Transtorno do Espectro Autista (Parte 2)



Fonte: UFSCAR (2021).

O Transtorno do Espectro Autista é classificado em três níveis de suporte, definidos no DSM-5. Essa classificação ajuda a entender a intensidade do apoio necessário conforme demonstra a Figura 5.

**Figura 6 – Nível do Transtorno do Espectro Autista**



Fonte: UFSCAR (2021).

As figuras 3, 4, 5 e 6 também reforçam a compreensão contemporânea de que o autismo deve ser analisado de forma multidimensional, considerando aspectos sensoriais, cognitivos e comportamentais que variam entre os indivíduos, afastando concepções estereotipadas ou generalizantes. Nesse sentido, a figura contribui para a compreensão de que o TEA demanda abordagens educacionais flexíveis e individualizadas, fundamentando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas capazes de reconhecer singularidades e promover condições equitativas de aprendizagem no contexto escolar.

## **4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA**

Retomando a seção anterior, ressalta-se que o TEA é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A noção de “espectro”, consolidada no DSM-5, reconhece a heterogeneidade das manifestações clínicas e educacionais do autismo, considerando diferentes níveis de suporte necessários aos indivíduos.

Nessa perspectiva, o TEA deixa de ser entendido como uma condição homogênea e passa a ser compreendido como um conjunto diverso de características que impactam, de maneira singular, os processos de aprendizagem e socialização. Materiais explicativos produzidos pela Universidade Federal de São Carlos, utilizados nesta seção, reforçam que tais características envolvem dimensões cognitivas, sensoriais, comunicacionais e comportamentais, exigindo abordagens educacionais individualizadas e, contextualmente, situadas.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Conforme argumenta Mantoan (2006), a inclusão implica a reorganização da escola para atender todos os estudantes, superando modelos integracionistas que condicionavam a permanência escolar à adaptação do aluno às estruturas existentes. Nesse sentido, autores como Sasaki (1997; 2003) defendem que a inclusão ultrapassa o campo educacional, configurando-se como princípio social baseado na equidade e na participação plena. A formação docente assume papel central nesse processo, uma vez que práticas pedagógicas inclusivas demandam planejamento flexível, mediação pedagógica consciente e revisão constante das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem.

A inclusão de estudantes com TEA na EPT apresenta especificidades decorrentes da própria organização curricular desse modelo educacional, marcada pela articulação entre formação geral e formação técnica. Desafios como rigidez curricular, metodologias pouco flexíveis e ausência de formação específica para docentes podem dificultar a participação plena desses estudantes (Telles, 2022; Lopes *et al*, 2023). Pesquisas desenvolvidas no âmbito da Rede Federal

demonstram que a efetividade da inclusão depende da adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptação de avaliações, previsibilidade das rotinas e fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e setores de apoio institucional (Telles, 2022; Lopes *et al*, 2023). Assim, a inclusão na EPT não se restringe ao acesso, mas envolve a garantia de permanência, aprendizagem significativa e desenvolvimento da autonomia estudantil.

No contexto dos Institutos Federais, a inclusão educacional é operacionalizada por meio de políticas institucionais específicas, voltadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes da educação especial. No IFRO, destaca-se a atuação dos NAPNEs, estes regulamentados institucionalmente para promover acessibilidade pedagógica, formação docente continuada e acompanhamento educacional especializado. Estudos realizados no próprio IFRO evidenciam avanços na consolidação de práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que apontam desafios relacionados à cultura institucional, à articulação entre setores e à necessidade de ampliação de ações formativas permanentes (Telles, 2022; Lopes *et al*, 2023). Nesse cenário, o NAPNE configura-se como mediador entre políticas públicas de inclusão e práticas pedagógicas concretas no cotidiano escolar.

Em termos legais, a inclusão escolar, no Brasil, encontra respaldo em um amplo arcabouço normativo que assegura o direito à educação para pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, sendo posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, consolida o modelo social da deficiência, garantindo acessibilidade, participação e igualdade de oportunidades. Normativas mais recentes, como a Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion), ampliam o reconhecimento institucional das pessoas com TEA, reforçando a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais na promoção de condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem.

Retomada esta contextualização, passa-se a apresentar a seção. A Seção 4 estrutura-se em três eixos analíticos complementares, que articulam análise documental, investigação empírica e desenvolvimento do produto educacional, evidenciando o percurso analítico da pesquisa.

Inicialmente, na Subseção 4.1, realiza-se a análise dos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), buscando compreender como os princípios da educação inclusiva, da formação integral e do atendimento educacional especializado são normativamente previstos e operacionalizados na instituição.

Em seguida, a Subseção 4.2 apresenta a análise dos dados empíricos, contemplando os olhares de docentes e discentes acerca da inclusão de estudantes com TEA na EPT, a partir de dados de questionário e entrevistas, articulando percepções, desafios pedagógicos, práticas inclusivas e barreiras institucionais à literatura especializada e ao contexto educacional brasileiro.

Por fim, a Subseção 4.3 descreve o desenvolvimento, validação e aperfeiçoamento dos produtos educacionais — composto por cartilhas direcionadas a docentes e discentes — elaborados com base nos resultados da pesquisa e voltado ao fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio Integrado. Dessa forma, a seção descreve o movimento analítico que parte das políticas institucionais, passa pela realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa e culmina na proposição de uma intervenção pedagógica aplicada, alinhada aos pressupostos do ProfEPT.

#### **4.1 Análise dos documentos do IFRO**

Segundo o Plano de desenvolvimento institucional (PDI), faz parte da missão do IFRO a promoção da educação inclusiva e o respeito à diversidade, com base nos princípios de equidade, respeito, valorização cultural, tolerância e justiça social. O documento dispõe que, para o cumprimento dessa missão, é necessário orientar as políticas de ensino no sentido de buscar a garantia do acesso, da permanência e do êxito de todos os estudantes, considerando as necessidades específicas de atendimento educacional especializado.

Promover educação inclusiva e educação para a diversidade implica em garantir que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas no cotidiano institucional; em promover o diálogo e a formação permanente com base em

princípios inclusivos; em viabilizar ambientes acolhedores e adaptados para a comunidade escolar; em desenvolver práticas pedagógicas e recursos diferenciados e adequados às especificidades dos/das estudantes; em valorizar a diversidade cultural e histórica dos diferentes grupos étnicos; em combater qualquer atitude racista, discriminatória ou ofensiva. (IFRO, 2023).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023-2027) estabelece bases para uma formação integral, integrando ensino, pesquisa e extensão enfatizando a formação crítica e ética, preparando estudantes não apenas para o mercado, mas para a vida em sociedade (IFRO, 2023).

Segundo o Portal do IFRO, o Plano de Educacional individualizado – PEI - é uma ferramenta fundamental para garantir que os estudantes com necessidades educacionais específicas tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades individuais. É um documento pedagógico elaborado para atender às necessidades específicas de aprendizagem de estudantes, que demandem adaptações no currículo, o que pode ser o caso de alguns estudantes com TEA. Para Mascaro (2024), o PEI é um plano de ensino com estratégias pedagógicas personalizadas com objetivo de tornar um conteúdo curricular acessível a um estudante.

A interligação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é fundamental para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. O PDI é responsável por estabelecer as metas e objetivos da instituição, provendo um norte para o desenvolvimento institucional. O PPI define a identidade e a proposta educacional, detalhando como a educação será abordada. O PEI personaliza o ensino e a aprendizagem para alunos com necessidades específicas, garantindo o atendimento de suas necessidades.

Essa articulação possibilita que a instituição tenha uma visão clara dos objetivos, uma abordagem pedagógica coerente e um olhar direcionado a cada estudante, favorecendo a organização de práticas educativas alinhadas aos princípios da inclusão e da equidade. Além disso, contribui para o planejamento institucional integrado, orientando ações pedagógicas e administrativas voltadas ao acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem.

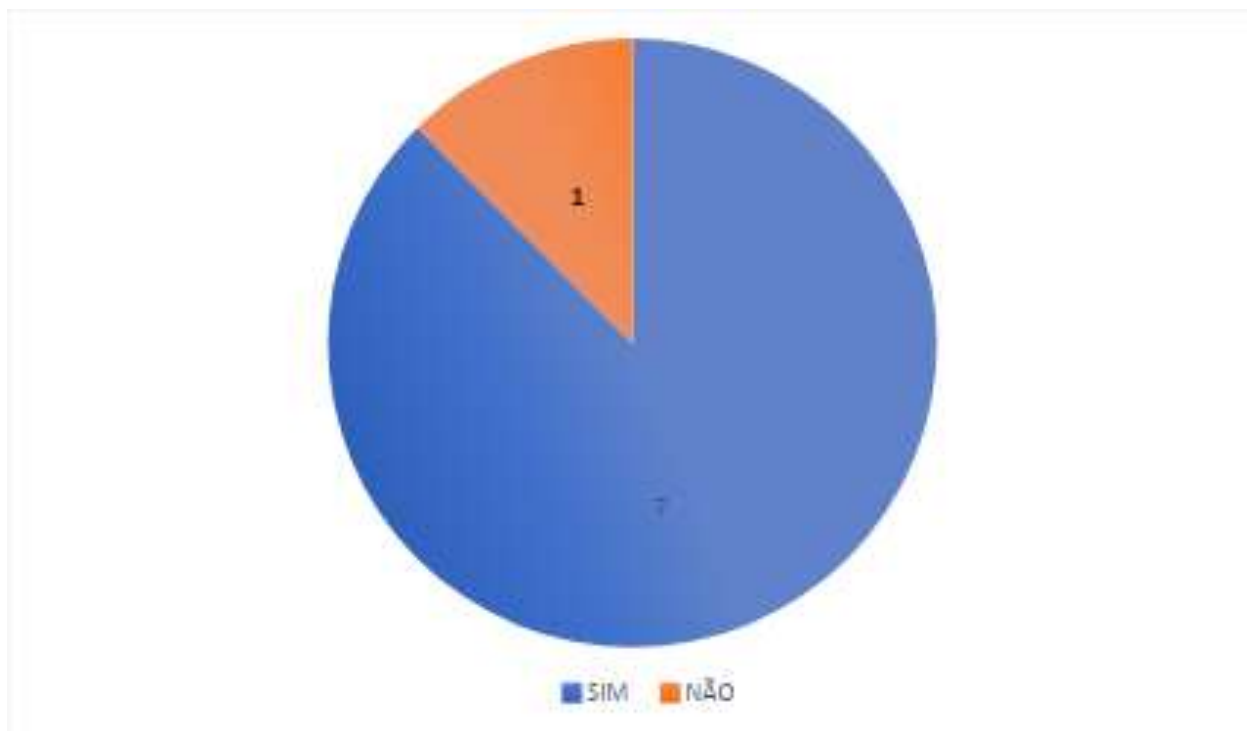
Esses documentos se conectam em prol dos alunos com necessidades específicas e buscam, por meio deles, promover o acesso, a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, assegurando condições adequadas de participação no

ambiente escolar. Dessa forma, fortalecem a implementação de políticas inclusivas e garantem o respeito às singularidades, às potencialidades e aos direitos educacionais de cada sujeito.

#### 4.2 Olhares docentes e discentes para a inclusão de estudantes com autismo

Ao serem questionados sobre a necessidade de formação docente em educação inclusiva, sete dos oito professores, participantes da pesquisa, reconheceram essa capacitação como fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com TEA, conforme a Figura 7.

**Figura 7** - Percepção docente sobre a necessidade de formação em educação inclusiva para atuação com estudantes com TEA



**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

O resultado apresentado indica um alto nível de reconhecimento, por parte dos docentes, da importância da formação continuada em educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento pedagógico de estudantes com TEA. O fato de sete, entre os oito professores participantes da pesquisa, apontarem

essa necessidade revela quase unanimidade no grupo investigado, sugerindo que os profissionais percebem lacunas em sua formação inicial, ou sentem necessidade de aprofundamento teórico-prático, para lidar com as demandas da educação inclusiva.

Esse achado evidencia que a inclusão escolar não depende apenas da presença do estudante com TEA, no ambiente escolar, mas também da preparação pedagógica e metodológica dos docentes, reforçando a formação continuada como elemento central para práticas educativas eficazes, acessíveis e individualizadas. Além disso, o resultado pode indicar uma consciência crítica dos professores sobre os desafios cotidianos da inclusão, como adaptação curricular, mediação da aprendizagem e manejo de estratégias pedagógicas específicas.

Assim, os dados apresentados na Figura 3 sugerem que há uma demanda formativa concreta, no contexto investigado, apontando para a necessidade de políticas institucionais de capacitação docente que fortaleçam competências inclusivas e contribuam para a efetivação de uma educação equitativa e de qualidade para estudantes com TEA.

Essa compreensão de que a formação contínua é fundamental para práticas pedagógicas inclusivas, sugere que as instituições educacionais e políticas públicas estabeleçam programas de capacitação específicos para professores. Essas ações devem priorizar a atualização em metodologias que atendam às demandas de estudantes com TEA, garantindo uma formação docente mais competente, sensível às necessidades dos alunos e alinhada às diretrizes da educação inclusiva. Além disso, a implementação de políticas de incentivo à formação permanente contribuirá para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e efetivamente inclusivo, conforme estabelece a literatura e a legislação (Glat, 2005; Mantoan, 2006; Rodrigues, 2006; Vasconcellos, 2019; Vasconcellos, Rahme e Gonçalves, 2020; Batista, 2021; Batista, 2021; Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2025; Brasil, 2016).

Os professores, em sua maioria, relatam que as formações que possuem são de curta duração, como palestras e oficinas, ou ainda afirmam não possuir nenhum tipo de formação específica sobre o tema. Embora os docentes apresentem, em média, pelo menos cinco anos de experiência na docência (Quadro 5), o grupo ainda se percebe inexperiente no que se refere à educação inclusiva, especialmente quanto às práticas pedagógicas adaptadas e ao atendimento às diferentes necessidades educacionais. Essa percepção evidencia a necessidade de formações

continuadas mais aprofundadas, sistemáticas e voltadas à realidade do cotidiano escolar da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

**Quadro 5** - Tempo de atuação docente em anos

<b>Docente</b>	<b>Tempo de docência</b>
<b>Docente 1</b>	20 anos
<b>Docente 2</b>	25 anos
<b>Docente 3</b>	14 anos
<b>Docente 4</b>	5 anos
<b>Docente 5</b>	19 anos
<b>Docente 6</b>	15 anos
<b>Docente 7</b>	15 anos
<b>Docente 8</b>	13 anos

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Ao serem questionados sobre quais práticas, consideram exitosas no trabalho pedagógico com estudantes com autismo, os professores relataram diferentes estratégias adotadas em sala de aula. Entre as práticas mencionadas, destaca-se a elaboração de textos adaptados às necessidades específicas do aluno, o uso de imagens e recursos visuais, a valorização da previsibilidade e da objetividade nas atividades, bem como a oferta de instruções diretas e específicas.

Também foram citadas a mediação entre os estudantes e a produção de materiais pelos próprios alunos, a realização de atividades visuais e práticas manuais e a utilização da avaliação oral como estratégia avaliativa. Alguns docentes apontaram que a adaptação pedagógica, de modo geral, tem se mostrado o modelo mais exitoso. Contudo, parte dos participantes afirmou não reconhecer práticas exitosas ou relatou não ter conseguido refletir suficientemente sobre experiências bem-sucedidas com estudantes com TEA, evidenciando inseguranças e desafios ainda presentes no processo de inclusão escolar.

Os docentes relataram diversas dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico com estudantes com TEA, evidenciando desafios de natureza pedagógica, institucional e relacional. Entre os principais aspectos apontados estão as barreiras relacionadas à comunicação e à socialização, incluindo dificuldades no diálogo com as famílias, bem como a necessidade de desenvolver estratégias

metodológicas mais adequadas às especificidades dos estudantes. Também foram mencionadas questões comportamentais que impactam o processo de ensino e aprendizagem, além da insuficiência de apoio especializado, como professor auxiliar, psicólogos, psicopedagogos e profissionais acompanhantes.

Os professores destacaram também o tempo limitado para acompanhamento individualizado e para a preparação de materiais adaptados, agravado pelo número de alunos nas turmas (40 estudantes por turma). A falta de formação específica em educação inclusiva foi recorrente nos relatos, assim como o reconhecimento de que cada estudante possui necessidades próprias, o que torna inviável a aplicação de adaptações padronizadas. Por fim, os docentes apontaram dificuldades em localizar atividades, plataformas digitais e materiais pedagógicos que auxiliem no planejamento de práticas inclusivas eficazes.

As dificuldades relatadas e os anseios dos professores perpassam por uma conjuntura de fatores, como a insuficiência de formação específica, a ausência de acompanhamento sistemático dos estudantes por profissionais especialistas, a limitação de tempo para o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas adaptadas, a diversidade de manifestações presentes no espectro autista e a dificuldade em localizar materiais e atividades adequadas às necessidades desses alunos. Tais elementos evidenciam que os desafios enfrentados não se restringem à atuação individual do docente, mas estão diretamente relacionados às condições institucionais e estruturais que impactam a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse contexto, torna-se necessário ampliar políticas de formação continuada e fortalecer redes de apoio multidisciplinar que contribuam para uma atuação docente mais segura e qualificada.

O Quadro 6 apresenta a análise de conteúdo das percepções docentes acerca da formação profissional e das práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a estudantes com TEA, construído a partir das respostas ao questionário de pesquisa. O quadro sistematiza unidades de contexto, registros discursivos, categorias temáticas, subcategorias e inferências analíticas, permitindo identificar como os professores compreendem a inclusão escolar, avaliam sua preparação para atuar nesse campo e percebem os desafios cotidianos relacionados à prática pedagógica inclusiva.

**Quadro 6** - Análise de conteúdo das percepções docentes sobre formação e práticas inclusivas com estudantes com TEA

<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro (fala/situação)</b>	<b>Categoria Temática</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Inferência Analítica</b>
<b>Percepção sobre formação docente</b>	Sete dos oito professores consideram necessária formação em educação inclusiva	Formação docente	Necessidade formativa	Há reconhecimento quase unânime da importância da formação continuada para atuação com estudantes com TEA, indicando consciência das lacunas formativas existentes.
<b>Reconhecimento da inclusão escolar</b>	Docentes associam inclusão à necessidade de preparo pedagógico e metodológico	Educação inclusiva	Competência profissional	A inclusão é compreendida como processo que exige qualificação docente contínua, ultrapassando a mera matrícula do estudante na escola regular.
<b>Tipo de formação recebida</b>	Formações curtas (palestras e oficinas) ou ausência de formação específica	Formação continuada	Fragilidade formativa	Evidencia-se insuficiência de programas sistemáticos de capacitação, limitando o aprofundamento teórico-prático necessário à educação inclusiva.
<b>Experiência docente</b>	Professores possuem entre 5 e 25 anos de docência	Trajetória profissional	Tempo de atuação	A experiência docente não garante segurança para atuação inclusiva, reforçando que inclusão demanda formação específica.

<b>Práticas consideradas exitosas</b>	Uso de imagens, textos adaptados, previsibilidade, atividades práticas, avaliação oral, instruções diretas, adaptações curriculares	Práticas pedagógicas inclusivas	Estratégias adaptativas	Os docentes valorizam adaptações e recursos visuais/práticos como estratégias facilitadoras da aprendizagem de estudantes com TEA.
<b>Insegurança pedagógica</b>	Alguns professores afirmam não possuir práticas exitosas ou não conseguir avaliá-las	Autoavaliação do docente	Incerteza profissional	Indica fragilidade reflexiva e necessidade de acompanhamento pedagógico institucional.
<b>Divergência docente-discente</b>	Professores relatam adaptações, mas estudantes não percebem práticas diferenciadas	Percepção pedagógica	Contradição de experiências	Sugere lacuna entre intenção pedagógica e efetividade das práticas inclusivas no cotidiano escolar.
<b>Dificuldades pedagógicas</b>	Comunicação, socialização, estratégias metodológicas e barreiras comportamentais	Desafios educacionais	Mediação pedagógica	O trabalho com estudantes com TEA exige competências específicas relacionadas à interação social e organização didática diferenciada.
<b>Falta de apoio institucional</b>	Ausência de psicólogos, psicopedagogos e acompanhantes	Rede de apoio	Suporte especializado	A inclusão é comprometida pela insuficiência de equipe multidisciplinar.
<b>Sobrecarga docente</b>	Falta de tempo para preparar materiais e acompanhar individualmente estudantes	Condições de trabalho	Intensificação do trabalho docente	O tamanho das turmas e as demandas individuais limitam a implementação de práticas inclusivas efetivas.
<b>Diversidade do espectro autista</b>	Estratégias funcionam para um estudante, mas não para outro	Singularidade do TEA	Individualização do ensino	Reforça a necessidade de planejamento flexível e personalizado.

<b>Dificuldade de planejamento</b>	Falta de materiais, atividades e recursos pedagógicos específicos	Recursos didáticos	Apoio pedagógico	Indica necessidade de bancos institucionais de materiais e formação aplicada.
<b>Síntese geral</b>	Formação insuficiente, ausência de suporte especializado e desafios pedagógicos múltiplos	Inclusão escolar	Barreiras estruturais e formativas	A efetivação da inclusão depende da articulação entre formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho docente.

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

A sistematização apresentada, no Quadro 5, evidencia tanto avanços no reconhecimento da importância da educação inclusiva quanto fragilidades estruturais, formativas e institucionais que interferem na efetivação do atendimento educacional aos estudantes com TEA no contexto da EPT. Os resultados demonstram que há, entre os docentes, um reconhecimento quase consensual da necessidade de formação continuada para atuação com estudantes com TEA, aspecto que dialoga diretamente com a concepção de inclusão defendida por Mantoan (2006), segundo a qual a escola inclusiva exige transformação das práticas pedagógicas e não apenas a inserção física do estudante no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Sasaki (1997; 2003) afirma que a inclusão implica mudanças estruturais e atitudinais, exigindo preparo profissional permanente para responder à diversidade humana. A percepção dos professores de que sua formação inicial foi insuficiente confirma o argumento de Aranha (2002), ao destacar que a construção da escola inclusiva depende da formação do educador para compreender as necessidades educacionais específicas e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas. Assim, os dados indicam uma consciência profissional alinhada aos princípios teóricos da educação inclusiva, ainda que essa consciência não seja acompanhada por condições formativas sistemáticas.

As práticas consideradas exitosas pelos docentes — como a utilização de recursos visuais, adaptação curricular, previsibilidade das atividades e instruções diretas — aproximam-se das orientações propostas por Stainback e Stainback (1999), que defendem estratégias diversificadas e colaborativas como elementos

centrais para a participação de estudantes com necessidades educacionais específicas. Contudo, a divergência entre o discurso docente e a percepção discente (como se verá mais adiante) revela um ponto crítico: a existência de adaptações pedagógicas nem sempre se traduz em experiências inclusivas efetivamente percebidas pelos estudantes.

Esse achado também foi identificado por Batista (2021) e por Vasconcellos (2019), os quais demonstram que, na EPT, muitas ações inclusivas permanecem pontuais ou pouco sistematizadas, dificultando sua consolidação no cotidiano escolar. Dessa forma, observa-se que a inclusão ainda ocorre mais no plano da intenção pedagógica do que na vivência concreta dos estudantes.

Outro aspecto relevante que a pesquisa evidencia refere-se às dificuldades relatadas pelos professores, especialmente a ausência de apoio multidisciplinar, a sobrecarga de trabalho e a diversidade das características do espectro autista, fatores que reforçam o caráter multidimensional da inclusão escolar. Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) destacam que a escolarização de estudantes com TEA requer articulação entre práticas pedagógicas, suporte institucional e acompanhamento especializado, não podendo ser atribuída exclusivamente ao professor.

Nessa mesma direção, Costa e Arantes (2025) evidenciam que os desafios da inclusão na EPT estão relacionados tanto à formação docente quanto às condições institucionais de trabalho e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Assim, os resultados indicam que a efetivação da inclusão depende de políticas institucionais integradas que garantam formação continuada, apoio especializado e reorganização das práticas educativas, consolidando uma perspectiva inclusiva que ultrapasse ações isoladas e avance para uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Em relação à participação de estudantes autistas na pesquisa, inicialmente, as entrevistas seriam realizadas com quatro alunos. Posteriormente, foi incluída mais uma aluna à pesquisa, por ela ter tido o diagnóstico TEA confirmado, todos pertencentes às turmas A e B, do segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Desses cinco alunos, três são rapazes e duas são moças. Esse número de estudantes está distribuído em duas turmas com 38 e 40 estudantes. Este número está alinhado aos dados que indicam prevalência do autismo no sexo masculino. Estudos recentes do IBGE indicam que 1,5% dos

homens e 0,9% das mulheres na população brasileira têm diagnóstico de TEA (IBGE, 2022).

Dos cinco estudantes incluídos na pesquisa, a participação de dois foi vetada pelos responsáveis, resultando na realização de entrevistas com três estudantes, sendo uma moça e dois rapazes, todos regularmente matriculados no segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO *Campus* Porto Velho Calama.

Esses estudantes têm direito ao acompanhamento multidisciplinar, em abordagem colaborativa, isto é, com a atuação de profissionais de diversas áreas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) trabalhando juntos para criar um plano de tratamento personalizado para a pessoa com TEA e tem por objetivo promover a autonomia e melhorar a qualidade de vida do indivíduo, abordando aspectos como socialização, comunicação, habilidades motoras e aprendizado, com o apoio contínuo da família.

Entretanto, ao serem realizadas as entrevistas com os discentes, estes relatam não fazer nenhum tipo de acompanhamento no presente momento. Sendo mencionado por um estudante ter em algum momento realizado acompanhamento com psicólogo e outro ter feito acompanhamento com fonoaudiólogo. Dois estudantes relataram também não fazem uso de medicação.

Quanto à percepção das metodologias utilizadas pelos professores, os alunos alegam não haver atividades diferenciadas para eles nem acompanhamento de outros profissionais em sala de aula, embora a maioria dos docentes tenha declarado realizar adaptações pedagógicas sempre que necessárias. Essa divergência entre a percepção discente e o relato docente evidencia possíveis lacunas na comunicação pedagógica ou na efetividade das adaptações implementadas, sugerindo que tais estratégias podem não estar sendo plenamente reconhecidas ou percebidas pelos estudantes.

Além disso, o dado indica a necessidade de maior visibilidade das práticas inclusivas em sala de aula, bem como de acompanhamento sistemático que permita avaliar se as metodologias adotadas estão, de fato, atendendo às necessidades educacionais; para isso é indispensável que os docentes e estudantes com TEA possam contar com um professor auxiliar.

Em termos conceituais “o professor auxiliar, também conhecido como professor de apoio, tem a função de trabalhar junto ao professor regente, oferecendo

suporte pedagógico personalizado aos alunos com necessidades educacionais especiais” (Assunção; Ferreira; Bastos, 2025, p. s.n.). Segundo as autoras, quando se trata de estudantes com TEA, a atuação do professor auxiliar assume papel fundamental no processo de inclusão escolar, uma vez que esse profissional exerce função mediadora entre o estudante, os colegas e o professor regente, colaborando na adaptação de atividades e estratégias pedagógicas, conforme as necessidades educacionais específicas.

Considerando que o TEA envolve desafios relacionados à comunicação, à interação social e a padrões comportamentais específicos, torna-se necessária uma abordagem pedagógica diferenciada que favoreça o acesso do estudante à escola e sua efetiva participação e aprendizagem no contexto escolar.

As informações obtidas, nas entrevistas, com os estudantes estão sistematizadas no Quadro 7, que apresenta a análise de conteúdo organizada a partir das unidades de contexto, unidades de registro, categorias temáticas, subcategorias e inferências analíticas construídas durante o processo interpretativo dos dados. Inspirado nos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

**Quadro 7 - Análise de conteúdo das entrevistas com estudantes com TEA**

<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro (fala/situação)</b>	<b>Categoria Temática</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Inferência Analítica</b>
<b>Caracterização dos participantes</b>	Três estudantes entrevistados (1 moça e 2 rapazes) do 2º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Perfil dos participantes	Caracterização acadêmica	O grupo investigado representa estudantes com TEA inseridos na EPT, permitindo analisar experiências concretas de inclusão escolar nesse contexto.
<b>Acompanhamento multidisciplinar previsto</b>	Estudantes possuem direito ao acompanhamento multidisciplinar	Direitos educacionais e de saúde	Atendimento especializado	Existe previsão institucional e clínica de suporte integral ao estudante com TEA, indicando alinhamento com políticas inclusivas.

<b>Ausência de acompanhamento atual</b>	Estudantes relatam não realizar acompanhamento no momento	Suporte terapêutico	Descontinuidade do atendimento	Evidencia-se ruptura entre o direito garantido e a prática efetiva, sugerindo fragilidade na rede de apoio contínuo.
<b>Histórico de atendimentos</b>	Um estudante realizou acompanhamento psicológico e outro fonoaudiológico	Experiência prévia de intervenção	Atendimento anterior	O suporte ocorreu de forma pontual, sem continuidade sistemática, o que pode impactar o desenvolvimento acadêmico e social.
<b>Uso de medicação</b>	Dois estudantes relatam não fazer uso de medicação	Condições de acompanhamento clínico	Manejo terapêutico	Indica diversidade nas formas de acompanhamento do TEA, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas.
<b>Metodologias pedagógicas</b>	Estudantes afirmam não perceber atividades diferenciadas	Práticas pedagógicas inclusivas	Percepção discente	Há divergência entre o discurso docente e a experiência dos estudantes, sugerindo falhas na comunicação ou na efetividade das adaptações pedagógicas.
<b>Apoio em sala de aula</b>	Ausência de outro profissional acompanhando as aulas	Apoio educacional	Mediação pedagógica	A falta de suporte especializado pode ampliar barreiras à aprendizagem e participação escolar.

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

O Quadro 7 possibilita compreender, de forma estruturada, as experiências escolares vivenciadas pelos discentes no âmbito da EPT, evidenciando aspectos relacionados ao acompanhamento multidisciplinar, às práticas pedagógicas inclusivas e às barreiras que interferem no processo de aprendizagem e permanência escolar. A organização analítica permite identificar convergências e

tensões entre os direitos educacionais assegurados pelas políticas inclusivas e as condições efetivamente experienciadas pelos estudantes no cotidiano estudantil.

Os dados evidenciam, inicialmente, que a presença de estudantes com TEA na EPT representa um avanço importante no processo de democratização do acesso à educação, conforme defendido por Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão implica a transformação da escola para atender a todos os sujeitos, e não apenas a inserção física do estudante no espaço escolar.

Nesse sentido, embora os estudantes com TEA, participantes da pesquisa, estejam regularmente matriculados e inseridos no Ensino Médio Integrado, observa-se que a inclusão ainda se encontra em processo de consolidação, sobretudo, quando se analisam as condições de suporte educacional e terapêutico. Conforme Sasaki (1997; 2003), a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, o que exige ações articuladas entre diferentes setores institucionais — condição que nem sempre se materializa na prática cotidiana relatada pelos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à descontinuidade do acompanhamento terapêutico multidisciplinar, evidenciada pela ausência atual de atendimentos especializados, apesar de esse direito estar legal e formalmente garantido. Tal situação confirma a análise de Aranha (2002), ao destacar que políticas inclusivas somente se efetivam quando acompanhadas de condições concretas de apoio e adaptação curricular. Na realidade, observa-se que a efetivação dessas políticas ainda enfrenta limitações significativas na prática, em decorrência de fatores como burocracia, fragilidade na integração intersetorial, insuficiência de formação profissional e dificuldades logísticas.

Sobre esse assunto, Stainback e Stainback (1999) destacam que a inclusão escolar depende de redes colaborativas permanentes, nas quais professores, especialistas e demais profissionais atuem conjuntamente para garantir participação e aprendizagem. A ausência de apoio em sala de aula e a interrupção dos acompanhamentos indicam fragilidades na articulação entre educação e serviços de saúde, impactando diretamente o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

As dificuldades relatadas pelos estudantes no decorrer do curso revelam uma diversidade de desafios que afetam seu processo de aprendizagem e participação nas atividades da Instituição. Entre os principais obstáculos destacam-se, para o

aluno A, a perda frequente de foco e a dificuldade em manter a concentração durante as aulas, aspectos que comprometem a assimilação do conteúdo.

Além disso, o aluno B afirma apresentar um ritmo de aprendizado mais lento, o que demanda maior tempo e suporte para a compreensão dos conteúdos escolares. O aluno C apontou questões relacionadas à assiduidade, como faltas motivadas por doenças, limitações no transporte escolar devido à ausência dos responsáveis e restrições financeiras que dificultam o acesso a meios de deslocamento alternativos, como o uso de aplicativos de transporte. Esses fatores evidenciam a presença de múltiplas barreiras — tanto pedagógicas quanto socioeconômicas — que interferem diretamente no processo de inclusão escolar desses estudantes.

A respeito da melhor forma de aprendizagem, o aluno A afirmou que é com o "Professor explicando e lendo as atividades"; o aluno B aprende mais com o "Professor explicando"; e o aluno C, "Assistindo vídeos e lendo". Essas respostas indicam uma aprendizagem predominantemente pautada na figura do professor como expositor, por meio de explicações e leituras, complementadas por recursos audiovisuais como vídeos. Essa perspectiva evidencia uma prática pedagógica tradicional, centrada no ensino transmissivo, que pode limitar o engajamento e a autonomia dos estudantes.

A afirmação de que o aluno “aprende melhor” com métodos tradicionais — professor explicando e lendo — conduz à reflexão do contexto histórico de escolarização ao qual o estudante foi submetido. Não se pode considerar como uma preferência real, mas, talvez, relacionado ao modelo tradicional ao qual se manteve inserido a vida escolar inteira. Esse modelo é compreendido por Freire (2017) como “educação bancária”, caracterizada por práticas pedagógicas centradas na transmissão unilateral de conteúdos, nas quais o estudante assume uma posição predominantemente passiva no processo educativo. Assim, a criatividade, a autonomia e a participação crítica tendem a ser limitadas, uma vez que o conhecimento é concebido como algo a ser transferido pelo professor. Quando o percurso escolar é marcado exclusivamente por esse tipo de experiência, muitos estudantes acabam internalizando a passividade como padrão de aprendizagem, acreditando que aprender depende somente da recepção de informações. Diante disso, torna-se fundamental realizar práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento de forma crítica, colaborativa e

significativa.

Quanto aos desafios, apresenta-se o Quadro 8, com a sistematização da análise das dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA matriculados no Ensino Médio Integrado, a partir das unidades de contexto e de registro identificadas nas entrevistas.

**Quadro 8** - Análise das dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado

<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Unidade de Registro (fala/situação)</b>	<b>Categoria Temática</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Inferência Analítica</b>
<b>Dificuldades de aprendizagem – Estudante A</b>	Perda frequente de foco e dificuldade de concentração	Barreiras pedagógicas	Atenção e concentração	Necessidade de estratégias didáticas que favoreçam organização cognitiva e engajamento.
<b>Dificuldades de aprendizagem – Estudante B</b>	Ritmo de aprendizagem mais lento	Processos de aprendizagem	Tempo pedagógico	Reforça a importância da flexibilização curricular e do respeito ao tempo individual de aprendizagem.
<b>Dificuldades de permanência – Estudante C</b>	Faltas por doença, transporte limitado e dificuldades financeiras	Barreiras socioeconômicas	Acesso e permanência	A inclusão escolar é impactada por fatores externos à sala de aula, evidenciando dimensões sociais da permanência estudantil.
<b>Percepção sobre formas de aprendizagem</b>	Estudante A: aprende com “professor explicando e lendo as atividades”; Estudante B: “professor explicando”; Estudante C: “assistindo vídeos e lendo”	Práticas pedagógicas	Estilo de ensino-aprendizagem	As respostas indicam aprendizagem predominantemente pautada na figura do professor como expositor, baseada em explicação e leitura, complementada por recursos audiovisuais.

<b>Síntese geral</b>	Presença de múltiplas dificuldades pedagógicas e sociais	Inclusão escolar	Barreiras multidimensionais	A inclusão efetiva demanda articulação entre apoio pedagógico, assistência estudantil e acompanhamento terapêutico contínuo.
----------------------	--	------------------	-----------------------------	--

**Fonte:** Elaboração própria, 2025.

Os dados indicam que as dificuldades relacionadas à atenção e à concentração, evidenciadas no relato do Estudante A, configuram barreiras pedagógicas que demandam reorganização das práticas educativas. Conforme defende Mantoan (2006), a educação inclusiva pressupõe a transformação das estratégias de ensino para responder à diversidade dos modos de aprender, deslocando o foco da limitação do estudante para a responsabilidade pedagógica da escola. Nessa perspectiva, dificuldades de foco não devem ser compreendidas como impedimentos individuais, mas como indicativos da necessidade de metodologias mais diversificadas, mediadas e participativas. Tal compreensão aproxima-se da concepção de inclusão defendida por Sasaki (1997; 2003), segundo a qual a eliminação de barreiras educacionais constitui condição essencial para a participação plena dos sujeitos nos espaços sociais e educacionais.

No que se refere ao ritmo de aprendizagem mais lento, relatado pelo Estudante B, observa-se a relevância da flexibilização curricular e do respeito ao tempo individual de aprendizagem, princípios amplamente discutidos por Aranha (2002). Para a autora, adaptações curriculares não representam simplificação do ensino, mas adequações necessárias para garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem. De modo convergente, Stainback e Stainback (1999) destacam que ambientes inclusivos eficazes são aqueles que reconhecem diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo suporte contínuo e práticas colaborativas. Assim, a flexibilização do tempo pedagógico emerge como elemento central para a efetivação da inclusão, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado, caracterizado por elevada exigência acadêmica.

Por fim, as dificuldades de permanência relatadas pelo Estudante C evidenciam que a inclusão escolar ultrapassa a dimensão pedagógica, envolvendo fatores sociais e econômicos que impactam diretamente a trajetória educacional. Conforme discutem Batista (2021) e Vasconcellos (2019), a aprendizagem está

intrinsecamente relacionada às condições concretas de vida dos estudantes, sendo necessária uma abordagem institucional integrada.

Estudos de Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) e de Costa e Arantes (2025) reforçam que a permanência estudantil depende da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, políticas de assistência estudantil e redes de apoio intersetoriais. Dessa forma, os resultados apontam que a inclusão efetiva de estudantes com TEA exige uma abordagem multidimensional, capaz de integrar suporte pedagógico, acompanhamento terapêutico e políticas institucionais de permanência e equidade.

As informações sistematizadas no Quadro 8 indicam ainda que os estudantes afirmam aprender melhor, predominantemente com a prática pedagógica tradicional, centrada no ensino transmissivo. Entretanto, esta prática pode limitar o engajamento e autonomia discente, além de não estar alinhada às bases teóricas da EPT.

Em consonância com Oliveira (2024), Costa e Arantes (2025) e Oliveira *et al* (2025) sugere-se a implementação de políticas educacionais voltadas ao acompanhamento individualizado dos estudantes com TEA, por meio de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas, tais como o uso de recursos didáticos diversificados, adaptação dos conteúdos curriculares, recursos didáticos diversificados e o reforço escolar, além da oferta de apoio psicopedagógico para o desenvolvimento de habilidades de concentração e autocontrole.

No aspecto socioeconômico, recomenda-se assegurar o suporte ao transporte escolar e à assistência estudantil que minimizem barreiras financeiras enfrentadas pelos estudantes com TEA. A formação continuada e especializada dos docentes, focada em metodologias inclusivas, tecnologias assistivas e estratégias adaptativas, é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura escolar acolhedora que favoreça a inclusão. Ademais, a garantia de infraestrutura acessível, contemplando todos os espaços educacionais, inclusive laboratórios e bibliotecas, e o investimento em tecnologias assistivas, como *softwares* de leitura de tela, dispositivos de amplificação auditiva e *tablets* com aplicativos educativos, são essenciais; o que poderia ser garantido com o fortalecimento do NAPNE.

Para fortalecer a prática inclusiva, Oliveira (2024) e Oliveira *et al* (2025) sugerem a criação de fóruns regulares de troca de experiências entre professores, famílias e especialistas, bem como o estabelecimento de mecanismos de avaliação periódica para identificar áreas de melhoria. Essas medidas visam criar um ambiente

educacional mais inclusivo, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, transformando o curso Técnico em Informática em um modelo exemplar de inclusão que contribua para a formação de profissionais qualificados e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Além disso, tais ações favorecem a construção de uma cultura institucional colaborativa, baseada na corresponsabilidade educativa e no acompanhamento contínuo das necessidades dos estudantes. Dessa forma, fortalecem-se práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Quanto ao nível de suporte, dois dos alunos entrevistados declararam estar classificados no nível de suporte 1, enquanto o terceiro não soube informar essa condição. Essa informação dialoga com a análise anterior, pois estudantes classificados nesse nível podem apresentar maior autonomia funcional, o que, por vezes, leva alguns professores a não identificarem a necessidade de adaptações pedagógicas específicas. Contudo, mesmo em níveis considerados leves, permanecem demandas relacionadas à organização, comunicação e interação social, que podem impactar o processo de aprendizagem. A Quadro 9 descreve o nível de gravidade do TEA, contribuindo para a compreensão dessas variações de suporte e suas implicações educacionais.

**Quadro 9 - Nível de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista**

<b>Nível de gravidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos

	<p>sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.</p>	<p>aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 1 “Exigindo apoio”</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e comumente malsucedidas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.</p>

**Fonte:** American Psychiatric Association (2014).

Segundo as informações do Quadro 9, é possível mencionar que os autistas níveis de suporte 1 costumam ter maior funcionalidade em atividades cotidianas e interações sociais. Havendo assim, uma maior possibilidade de avanço escolar em comparação com aqueles dos outros níveis.

Assim, para que a inclusão seja efetivamente realizada, é necessário considerar fatores que vão além da sala de aula, englobando aspectos sociais, econômicos e pedagógicos. A divergência entre a percepção docente — que aponta a realização de adaptações pedagógicas — e a percepção discente — que não reconhece tais estratégias — revela um desafio central para a efetivação da prática inclusiva. Conforme discutem Batista (2021) e Vasconcellos (2019), práticas pedagógicas inclusivas exigem intencionalidade didática, clareza metodológica e participação ativa dos estudantes no processo educativo, de modo que as adaptações sejam percebidas como significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

Estudos mais recentes, como os de Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020), bem como de Costa e Arantes (2025), reforçam que a inclusão efetiva na EPT demanda práticas pedagógicas flexíveis, acompanhamento contínuo e políticas institucionais integradas que considerem simultaneamente fatores pedagógicos,

emocionais e socioeconômicos. Assim, os resultados apontam que a inclusão dos estudantes com TEA ultrapassa a dimensão metodológica, configurando-se como um processo sistêmico que envolve permanência, apoio institucional e equidade de oportunidades educacionais.

### **4.3 Produto educacional**

O produto educacional desenvolvido consiste em uma cartilha direcionada aos docentes e outra aos discentes da EPT. A cartilha desenvolvida para os professores tem como foco a informação sobre o Transtorno do Espectro Autista, haja vista que na visão docente uma das barreiras enfrentadas por eles se caracteriza pela falta de formação específica para desenvolvimento de um trabalho individualizado direcionado aos estudantes com TEA.

A cartilha “Cartilha de apoio à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado” aborda aspectos fundamentais relacionados ao TEA, contemplando suas características à luz dos critérios estabelecidos pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5* (American Psychiatric Association, 2014). Além disso, o material apresenta o embasamento legal que sustenta a educação inclusiva no contexto brasileiro, destacando dispositivos normativos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, os quais fundamentam práticas pedagógicas voltadas ao ensino equitativo e acessível.

O produto educacional também reúne sugestões de atividades pedagógicas consideradas exitosas pelos próprios docentes participantes da pesquisa, a partir de suas experiências com turmas que incluíam estudantes com TEA, além de propor outras estratégias didáticas complementares alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Dessa forma, o material busca articular fundamentos teóricos e práticas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas docentes.

A elaboração da cartilha baseou-se nos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos oito professores participantes da pesquisa, todos

docentes das turmas do segundo ano A e B do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, considerando as demandas, dificuldades e estratégias relatadas pelos participantes.

Para a avaliação do produto educacional, a cartilha foi encaminhada aos docentes do referido Curso por meio de correio eletrônico, acompanhada de uma solicitação formal de avaliação e do *link* de acesso a um formulário eletrônico (*Google Forms*). Nesse instrumento, os participantes responderam a questões destinadas a verificar se os objetivos propostos pelo material atendiam às necessidades do público-alvo e ao problema de pesquisa delineado.

No processo de validação, o *link* do instrumento avaliativo foi inicialmente encaminhado aos participantes da pesquisa, resultando na obtenção de duas respostas. Em seguida, os demais docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foram convidados a analisar a cartilha, ampliando o processo avaliativo do produto educacional. Ao todo, dos 17 docentes contatados, sete professores realizaram a avaliação do material e os resultados constam no Quadro 10.

**Quadro 10** - Avaliação e validação da cartilha pelos docentes

Perguntas	Sim	Não
O texto apresentado na cartilha encontra-se de forma clara e fácil de compreender?	100%	0%
A diagramação visual da cartilha é didática e objetiva, com facilidade de leitura e compreensão?	85,7%	14,3%
O material é intuitivo para o educador aplicar no dia a dia?	71,4%	28,6%
O produto ajuda a compreender sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ?	85,7%	14,3%
Você teve dificuldade de compreensão em relação a algum elemento ou assunto apresentado na cartilha?	0%	100%
Você considera que a cartilha pode auxiliar em práticas pedagógicas com alunos TEA?	85,7%	14,3%
Você sugere alguma alteração na cartilha?	71,4%	28,6%

Fonte: Elaboração própria, 2026.

As respostas obtidas no processo de validação da cartilha, conforme apresentado nos quadros 10 e 12, mostraram-se favoráveis à apresentação do produto, evidenciando a boa aceitação quanto à sua organização, clareza e pertinência dos conteúdos.

Dentre os sete professores, alguns fizeram apenas comentários. O Quadro 11 apresenta a sistematização das contribuições qualitativas dos docentes participantes do processo de validação da cartilha educacional, reunindo percepções, críticas e sugestões relacionadas ao conteúdo e à organização didático-pedagógica do material.

**Quadro 11 - Sugestões e percepções dos docentes durante o processo de validação da cartilha**

<b>Avaliador</b>	<b>Sugestões e percepções apresentadas</b>
<b>Docente A</b>	“Identifiquei que tenho algumas das características de TDAH. E que meu filho tem todas do TEA.”
<b>Docente B</b>	“Recomenda-se a padronização da fonte ao longo de todas as seções do material, a fim de garantir maior uniformidade visual e facilitar a leitura. Sugere-se, ainda, destacar palavras-chave em cada parágrafo, de modo a orientar o leitor para os conceitos centrais abordados. Como estratégia de aprofundamento, podem ser incluídas sugestões complementares por meio de links ou QR Codes, possibilitando a ampliação da discussão. Ademais, recomenda-se a utilização de quadro explicativo no tópico 4.3, com o objetivo de organizar as informações e torná-las mais didáticas.”
<b>Docente C</b>	“Incluir mais imagens ou infográficos interativos para reforçar rotinas visuais; expandir exemplos práticos para os professores de Informática; adicionar QR codes para referências digitais, direcionando os professores para outros materiais de apoio, principalmente aqueles produzidos no contexto da EPT.”
<b>Docente D</b>	“Acho interessante diminuir os blocos grandes de texto. Conciliar imagens com pouco texto em uma página só título e corpo.”
<b>Docente E</b>	“Achei muito simplória as informações sobre o que é ser TEA, algumas coisas estão mal definidas porque as dificuldades e comorbidades que estão relacionadas aos suportes 1, 2 e 3 nem sempre se destacam daquela forma. Por isso se chama ‘espectro’, porque mesmo sendo de determinado suporte aquilo pode ou não afetar o indivíduo. TEA dificilmente é só TEA, vem sempre agregando TOC, ou TDAH, ou SD/AH, ou TAG. Portanto as práticas identificadas podem estar de acordo com as necessidades do indivíduo ou infantilizar a um ponto que torne o processo de aprendizagem inútil porque o estudante não vai querer fazer parte daquilo. Acho que para melhorar a cartilha é necessário entrevistar mais TEAs, vai ser possível ver o quanto somos diferentes uns dos outros e ao mesmo

	tempo temos muito em comum.”
<b>Docente F</b>	“Ferramentas tecnológicas de apoio aos docentes: Alguns docentes têm dificuldade de fazer a adaptação do material. Há algumas ferramentas que podem ajudar, por exemplo, o site ‘Teachy’, que tem uma ferramenta de nome ‘Acessibilidade’ e ali é possível ter ajuda ou um norte para adaptar material. Relatório PEI: Em se tratando do IF, temos essa ferramenta que, quando utilizada adequadamente pelo professor e preenchida corretamente, ajuda muito o próximo professor que trabalhará com o(a) estudante. Além disso, permite ao NAPNE verificar estratégias eficazes com o(a) estudante, acompanhar o desenvolvimento dele(a) durante o semestre e orientar outros professores que precisem de apoio. Eu gostaria de ter consultado o Relatório PEI do(a) docente anterior para obter ideias que funcionaram bem.”

**Fonte:** Elaboração própria, 2026.

As falas evidenciam diferentes olhares sobre o produto, contemplando aspectos conceituais, metodológicos, visuais e práticos, além de reflexões oriundas das próprias experiências profissionais e pessoais dos docentes. De modo geral, as contribuições indicam um processo avaliativo participativo, no qual os professores assumem papel ativo na construção e aprimoramento do material, reforçando a perspectiva colaborativa da pesquisa aplicada e a validação fundamentada na experiência do público-alvo do produto educacional.

A partir das sugestões apresentadas, foram realizadas alterações na cartilha com o objetivo de torná-la mais acessível, didática e alinhada às demandas da prática docente na EPT. Entre as modificações implementadas, destacam-se a padronização visual do material, com uniformização de fontes e reorganização dos blocos textuais; ampliação do uso de imagens, elementos visuais e recursos explicativos; inclusão de palavras-chave e reorganização de seções para favorecer a leitura e compreensão; inserção de exemplos voltados ao contexto da área de Informática; e indicação de recursos digitais complementares, como *links* e *QR Codes*.

Também foram revisados trechos conceituais sobre o TEA, buscando maior precisão teórica e evitando generalizações sobre níveis de suporte, conforme apontado pelos docentes. Além disso, foram incorporadas orientações relacionadas ao uso do PEI e à utilização de ferramentas tecnológicas de apoio à adaptação pedagógica, fortalecendo o caráter prático do produto educacional e sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Essas adequações contribuíram para aprimorar a

qualidade pedagógica da cartilha, tornando-a mais coerente com as necessidades reais dos professores e com os princípios da educação inclusiva.

A cartilha direcionada aos discentes busca auxiliar no processo de acolhimento e de apoio a estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado. Foram abordados assuntos como: orientações aos estudantes, rotinas e ambiente escolar, interações sociais, suporte acadêmico e emocional e recursos do campus.

O material foi elaborado com base nas entrevistas realizadas com três estudantes com TEA, regularmente matriculados nas turmas do segundo ano A e B do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Porto Velho Calama*. Essas entrevistas subsidiaram a construção do produto educacional, possibilitando a incorporação das experiências, percepções e demandas dos próprios discentes no desenvolvimento do material.

Para a validação discente, foi encaminhada a cartilha e o *link* de acesso ao *Google Forms* por meio do *WhatsApp*, pelo qual deveriam responder a perguntas para avaliar se os objetivos pretendidos atenderam às necessidades do público-alvo e do problema de pesquisa. O formulário foi respondido por três estudantes com TEA das turmas do atual 3º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os resultados são apresentados no Quadro 12.

**Quadro 12** - Avaliação e validação da cartilha pelos discentes

<b>Perguntas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
O texto apresentado na cartilha encontra-se de forma clara e fácil de compreender?	100%	0%
Os recursos visuais da cartilha facilitam na compreensão?	100%	0%
As sugestões expostas na cartilha são possíveis de serem realizadas?	100%	0%
Você teve dificuldade de compreensão em relação a algum elemento ou assunto apresentado na cartilha?	0%	100%
Você considera que a cartilha pode ajudar alunos com TEA?	100%	0%
Você sugere alguma alteração na cartilha?	33,3%	66,7%

**Fonte:** Elaboração própria, 2026.

As respostas obtidas, no processo de validação da cartilha, conforme apresentado no Quadro 12, mostraram-se favoráveis à apresentação do produto educacional, evidenciando boa aceitação quanto à sua organização, linguagem, relevância e aplicabilidade no contexto educacional.

Um estudante optou por apresentar sugestão para o aprimoramento da cartilha. A fala a seguir foi mantida em sua forma original, preservando as características da escrita do participante: “sor na parte estertica mais ta bom pois esta legível e da para entender mais na parte estretica não fazer num modo onde que tire a atenção de quem ta lendo e as palavras dos textos tem tamanhos diferentes, surgiro colocar em tamaho grade mais não muito grade para não ficar irregular”.

Observa-se que o estudante com TEA considera que a estética está boa, pois o material está legível e de fácil compreensão. No entanto, ele sugere que o aspecto visual não seja elaborado de forma que distraia a atenção do leitor. Ele observou também que as palavras apresentam tamanhos de fonte diferentes e recomendou padronizar o tamanho da fonte, utilizando um formato maior, mas não excessivamente grande, para evitar irregularidades na leitura. A partir das relevantes sugestões apresentadas a cartilha foi alterada.

Espera-se que as cartilhas, produtos desta pesquisa de mestrado, contribuam com a prática docente, com a inclusão de estudantes autistas na EPT e com o debate acadêmico a respeito da educação inclusiva. Registra-se, ainda, a originalidade do produto frente à escassez de materiais focados na incorporação das vozes e autonomia dos estudantes com TEA no processo pedagógico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar avanços, desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama. Evidenciou-se que, embora a Instituição esteja caminhando para uma educação inclusiva, ainda persistem diversas barreiras.

Na visão docente, as barreiras são representadas pela falta de formação específica para desenvolvimento de um trabalho individualizado com os estudantes com TEA. Além disso, há dificuldades relacionadas à ausência de uma maneira única de trabalhar com esses estudantes, tendo que ser analisado caso a caso. Os docentes registraram a falta de acompanhamento multidisciplinar e que este poderia contribuir no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Na visão dos estudantes, não há atividades específicas para eles, tendo que acompanhar o mesmo percurso dos estudantes neurotípicos. Além disso, os alunos alegam aprender mais com o professor explicando e lendo as atividades, segundo eles, enfrentam barreiras pedagógicas e socioeconômicas. Soma-se a isso o fato de não haver acompanhamento e, quando realizaram acompanhamento, este ocorreu por tempo determinado.

Assim, a análise realizada revelou desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir uma educação inclusiva efetiva. Entre os principais obstáculos identificados destacam-se a escassez de formações continuadas e especializadas para os docentes, a pouca incorporação das vozes e autonomia dos estudantes com TEA no processo pedagógico, e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais pouco adaptadas às necessidades específicas desses alunos. Vale ressaltar que tratamos aqui de um espectro, logo, precisamos estar atentos a várias nuances que serão apresentadas. Além disso, fatores socioeconômicos e limitações no acompanhamento multidisciplinar comprometem o pleno desenvolvimento e a permanência dos estudantes autistas na escola.

Portanto, torna-se fundamental que as instituições educacionais e formuladores de políticas públicas institucionalizem programas de formação continuada e específicos para a formação docente em educação inclusiva, alinhados

às diretrizes vigentes, garantindo profissionais mais preparados e sensíveis às demandas dos estudantes com TEA. Também se destaca a necessidade de implementar metodologias ativas e diversificadas que valorizem o protagonismo estudantil, estimulando o engajamento, a criticidade e a autonomia dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e conectada ao contexto profissional.

Ademais, políticas de suporte individualizado, que contemplem estratégias pedagógicas adaptadas, apoio psicopedagógico e assistência socioeconômica (incluindo auxílio transporte) são estratégias importantes para reduzir as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA.

A análise dos resultados evidencia que o produto educacional desenvolvido cumpriu o objetivo de oferecer subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto da EPT. A cartilha destinada aos docentes mostrou-se pertinente frente às principais dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa, especialmente no que se refere à ausência de formação específica para o trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Os dados obtidos no processo de validação indicaram elevada aceitação do material quanto à clareza, aplicabilidade e contribuição para a compreensão do TEA, além de demonstrar que a construção colaborativa, baseada nas experiências docentes, favoreceu a elaboração de um instrumento alinhado às demandas reais do cotidiano escolar. As sugestões apresentadas pelos avaliadores contribuíram para o aprimoramento do produto, reforçando o caráter participativo e aplicado da pesquisa.

De modo complementar, a cartilha direcionada aos discentes revelou-se um importante recurso de acolhimento e orientação, ao incorporar as vozes e experiências de estudantes com TEA na construção do material. A avaliação discente apresentou resultados integralmente positivos quanto à compreensão, utilidade e acessibilidade do conteúdo, indicando que o produto atende às necessidades do público-alvo e contribui para o fortalecimento da autonomia estudantil e das relações inclusivas no ambiente escolar. As cartilhas produzidas constituem um instrumento pedagógico com potencial para contribuir com o processo de acesso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autistas na EPT, além de ampliar o debate acadêmico sobre práticas inclusivas e evidenciar a

importância de materiais educacionais construídos a partir da escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, esta pesquisa reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar, colaborativa e centrada no estudante, para que a Educação Profissional e Tecnológica avance na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às diversidades humanas e contribuir para a formação integral e cidadã dos jovens com Transtorno do Espectro Autista.

## REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. American Psychiatric Association, Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

ANDRADE, F. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. Ilustrações: Vanessa Alexandre. 2. Ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

ARANHA, M.S.F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. 2002. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm). Acesso em: 20 mai. 2025.

ASSUNÇÃO, C. S.; FERREIRA, M. C. A.; BASTOS, J. M. O papel do professor auxiliar na inclusão de alunos com autismo: desafios e estratégias pedagógicas. **Revista FT**, [S. l.], v. 29 ed. 147, jun., 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ni10202506151034. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-papel-do-professor-auxiliar-na-inclusao-de-alunos-com-autismo-desafios-e-estrategias-pedagogicas/#:~:text=O%20professor%20auxiliar%2C%20tamb%C3%A9m%20conhecido,alunos%20com%20necessidades%20educacionais%20especiais>. Acesso em: 28 fev. 2026

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. J. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino técnico**: um estudo de caso no curso técnico em eletrotécnica, IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. 2021. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação Stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601196>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2001.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília. 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.115, de 17 de julho de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Cadastro da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 137, p. 7-8, 18 jul. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/decreto/d12115.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12115.htm). Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 2020, n. 6, p. 1. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas e não aparentes, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14624.htm). Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.131, de 29 de abril de 2025**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15131-29-abril-2025-797365-publicacaooriginal-175224-pl.html>. Acesso em: 03 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 27852, 8 dez. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.** Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de junho de 1994. Seção 1, p. 9673

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez 2012. Cap. 3, p. 83- 106.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, E. S.; ARANTES, O. V. Desafios e possibilidades para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. Especial, p. 05–19, 2025. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/3142>. Acesso em: 3 nov. 2025.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, vol. I, n 1, 2005.

IFRO. **Resolução nº 35/REIT - CONSUP/IFRO, de 02 de junho de 2020.** Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. Porto Velho: IFRO, 2020. Disponível em: [https://portal.ifro.edu.br/images/Documentos\\_Institucionais\\_Portal/Resoluo\\_n\\_35\\_-\\_Regulamento\\_NAPNE\\_2.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/Documentos_Institucionais_Portal/Resoluo_n_35_-_Regulamento_NAPNE_2.pdf). Acesso em: 19 fev. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro: IBGE. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=9>. Acesso em: 09 out. 2025.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Luta pela Educação do Deficiente no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:** um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LOPES, M. R. F.; ALMEIDA, Y. L. N.; SILVA, M. S.; BELFORTE, L. C. M. Políticas públicas de educação inclusiva aplicadas no Instituto Federal de Rondônia – IFRO: um olhar direcionado ao Campus Porto Velho Zona Norte. **Revista FT**, v. 27, ed. 127, out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10030420>. Disponível em: <https://revistaft.com.br/politicas-publicas-de-educacao-inclusiva-aplicadas-no-instituto-federal-de-rondonia-ifro-um-olhar-direcionado-ao-campus-porto-velho-zona-norte/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G. **Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento**: primeiros passos. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, C. R. A.; MELLO, E. M. B. Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e0061, 2024. Disponível em: [doi.org](https://doi.org). Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, I. E. *et al.* A percepção dos professores frente aos desafios da inclusão de alunos com deficiência no curso técnico em informática em um Instituto Federal em Minas Gerais. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 16, n. 51, p. e7221, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/7221>. Acesso em: 02 nov. 2025.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/20-Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educacao-Inclusiva-capitulo-do-livro-2006.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 472-495, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 out. 2025.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TELLES, L. C. M. S.; MENDONÇA, J. G. R. **Caminhos da inclusão**: aplicações e possibilidades. Produto Educacional, Porto Velho: [s.n.], 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1pEH70ku2ALXRq9Moi8XHvj\\_fy6efDg99/view](https://drive.google.com/file/d/1pEH70ku2ALXRq9Moi8XHvj_fy6efDg99/view). Acesso em: 19 fev. 2026.

TELLES, L. C. M. S. **Os caminhos da inclusão no Instituto Federal de Rondônia Campus Porto Velho Calama através da equidade de gênero**. 2022. 244 f. Tese (Doutorado Profissional em Educação Escolar) — Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1uDY1C0Rw3w2bTxPNgMEaADmLOMh1qHZR/view>. Acesso em: 19 fev. 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

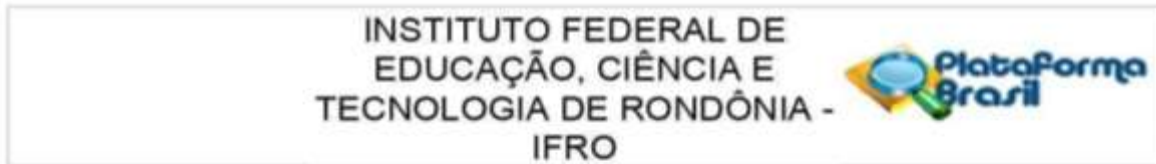
UFSCar. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: o que precisamos aprender. Informasus UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-o-que-precisamos-aprender/>. Acesso em: 19 fev. 2026.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas educativas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação profissional**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592>. Acesso em: 13 out. 2025

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Repositório Institucional da UFMG**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/4e8b29ed-cd5a-406a-85bf-75ff8e4f2adf/content>. Acesso em: 15 out. 2025.

## ANEXO

### Anexo A – Parecer de Aprovação no Sistema CEP/CONEP



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Pesquisador:** KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 86525125.4.0000.5653

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.531.518

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa do MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, ofertado pelo IFRO - Campus Porto Velho Calama da pesquisadora KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ, sob a orientação da Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo. A pesquisa classifica-se quanto à abordagem com qualitativa, com o enfoque na pesquisa de campo, sendo executada a partir de análises documentais e bibliográficas e com questionários/entrevistas semiestruturada aplicados aos participantes. A pesquisa tem como objetivo: : Analisar o processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Médio Integrado do IFRO, campus Porto Velho Calama, evidenciando avanços, desafios e possibilidades pedagógicas. Participaram da pesquisa 13 (treze) professores atuantes nas turmas do segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e 04(quatro) estudantes TEA da mesma turma.

##### Objetivo da Pesquisa:

O(a) pesquisador(a) apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo geral "-Analisar o processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 7.531.518

autista no Ensino Médio Integrado do IFRO, campus Porto Velho Calama, evidenciando avanços, desafios e possibilidades pedagógicas.”

**Objetivos Específicos:**

- Identificar as práticas pedagógicas com estudantes TEA no campus Calama Porto Velho;
- Discutir as características do autismo e suas influências no processo de ensino aprendizagem;
- Elaborar uma cartilha que auxilie os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica no processo de inclusão do estudante TEA no Ensino Médio Integrado.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme o(a) pesquisador(a), os riscos e benefícios foram descritos da seguinte maneira:

Riscos: “Os riscos da participação na pesquisa são considerados baixos, por se tratar de um tema que faz parte da rotina escolar. Esses riscos para os professores são: a) relacionados ao trabalho, pode haver a sensação de cansaço e sobrecarga de atividade; b) como a educação inclusiva ainda se apresenta, geralmente, de forma incipiente, pode ser que algum docente se sinta exposto ao abordar suas práticas pedagógicas, especialmente se não se sentirem adequadamente preparados ou apoiados para a inclusão do estudante autista; c) também existe o risco de o docente pensar que receberá críticas sobre suas abordagens e conhecimentos, o que pode gerar insegurança e desmotivação para participar da pesquisa, bem com desconforto caso se sinta frustrado e sem apoio para atender os estudantes TEA.”

Já os estudantes estarão expostos aos riscos de desconforto, incômodo e estranhamento, emoções que podem ser geradas com a alteração da rotina e desconhecimento da pesquisadora. Também podem se sentir sobrecarregados, considerando a elevada demanda da formação técnica integrada. Medida Mitigadora Incluída no TALE!

Medida Mitigadora 1: Para mitigar o risco 1 a pesquisadora disponibilizará o questionário no google forms e deixará disponível para os professores acessarem por um período de 30 dias, além disso, as perguntas do questionário são curtas e objetivas e não demandam mais de 10 minutos do tempo de cada professor.

Medida Mitigadora 2: Para mitigar o risco 2, informo que não haverá juízo de valor, que pode deixar de responder qualquer pergunta que cause desconforto e que a pesquisadora entende

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipem  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** oepi@ifro.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 7.531.518

que a prática educativa com estudantes com TEA necessita de apoio institucional e que é desafiante para todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo educativo.

**Medida Mitigadora 3:** Para mitigar o risco 3 a pesquisadora deixará o formulário sem registro de e-mail do participante. Assim não haverá como saber qual professor respondeu ao formulário.

**Benefícios:** "Para os professores a pesquisa pode contribuir enquanto apoio às práticas pedagógicas, com orientações práticas e estratégias pedagógicas específicas para o ensino de estudantes com TEA. Os estudantes podem ser beneficiados pelas orientações claras sobre o ambiente escolar, pelas dicas de como desenvolver habilidades voltadas a sua autonomia e independência no contexto escolar, podendo fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes TEA ao IFRO.

Os resultados da pesquisa poderão ainda ser utilizados para melhorar as práticas inclusivas com estudantes com TEA. Além disso, entrevista pode possibilitar que os docentes reflitam sobre suas experiências e abordagens em sala de aula, promovendo um entendimento mais profundo sobre a inclusão e as necessidades dos estudantes autistas, contribuindo para aumentar a sensibilidade docente em relação às dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Parecer Consubstanciado nº 7.456.906 emitido em 21 de Março de 2024, por este CEP apontou a(s) seguinte(s) pendência(s):

1. Riscos, medidas mitigadoras e benefícios da pesquisa. Os riscos foram descritos de forma clara e objetiva, todavia as medidas mitigadoras dos professores são direitos. Desse modo, solicita-se reescrever as medidas mitigadoras para professores apresentado para cada risco descrito uma medida que poderá ser adotada pela pesquisadora para amenizar o risco. Veja exemplo abaixo:

Risco 1 dos professores participantes da pesquisa: a) relacionados ao trabalho, pode haver a sensação de cansaço e sobrecarga de atividade.

**Medida Mitigadora 1:** Para mitigar o risco 1 a pesquisadora disponibilizará o questionário no

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 7.531.518

google forms e deixará disponível para os professores acessarem por um período de 20 dias, além disso, as perguntas do questionário são curtas e objetivas e não demandam mais de 15 minutos do tempo de cada professor. **PENDÊNCIA ATENDIDA!**

2. **Metodologia:** Nos procedimentos de coleta de dados a pesquisadora informa que um servidor do NAPNE irá acompanhá-la durante a realização da entrevista com os alunos com TEA. Desse modo, solicitamos incluir um documento assinado pelo coordenador ou pelo servidor do NAPNE informando que irá acompanhar a pesquisadora durante a entrevista com os alunos. **PENDÊNCIA ATENDIDA!**

3 **Tamanho da Amostra:** A pesquisadora não apresentou as medidas que poderão ser tomadas caso não consiga o quantitativo de professores e alunos autistas para participar da pesquisa. Sendo assim, solicitamos incluir as referidas ações/medidas caso não consiga o quantitativo de participantes. **PENDÊNCIA ATENDIDA!**

4. **Cronograma:** Atualizar o cronograma conforme calendário de reunião do CEP/IFRO, além disso, incluir no cronograma das informações básicas da plataforma Brasil e do projeto de pesquisa as seguintes etapas: - recolhimento do TALE/TCLE assinado pelos participantes e responsáveis pelos alunos, - entrega dos resultados da pesquisa aos participantes e responsáveis pelos alunos com TEA. **PENDÊNCIA ATENDIDA!**

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O(s) termos de apresentação obrigatória a seguir não foi/foram anexado(s) e/ou necessitam de ajustes/correções conforme detalhamento abaixo:

Folha de Rosto: Assinada e anexada;

Autorização Institucional: Assinada e anexada;

TALE/TCLE Professores e TCLE responsáveis pelos alunos: documentos anexados, todavia, faz-se necessário ajustar as medidas mitigadoras dos riscos dos professores conforme descrito no item 1 dos "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa"; **PENDÊNCIA ATENDIDA!**

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 7.531.518

Termo de Compromisso do pesquisador: Assinado e anexado;

Declaração de Aceite de Orientação: Assinada e anexada;

Instrumentos de Coleta de Dados: Anexados.

**Recomendações:**

Que o pesquisador leia atentamente o parecer e que efetue todas as alterações solicitadas antes de submeter os documentos para nova análise do Comitê de Ética em Pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não havendo mais pendências, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)-IFRO, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto.

De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, a pesquisadora deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo deverão ser apresentadas de forma clara e sucinta sendo necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

Reforçamos que qualquer alteração, ainda que mínima, no protocolo aprovado deverá ser submetida à análise desse CEP por meio de emenda. Somente após aprovação do CEP as alterações poderão ser colocadas em prática.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Todos os projetos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRO são avaliados com base nas Resoluções CNS nº 466/2012 e/ou Resolução CNS nº 510/2016, demais resoluções pertinentes e nas Normas Operacionais emanadas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O(a) pesquisador(a) deverá encaminhar ao CEP-IFRO relatório final na ocasião de conclusão da

<b>Endereço:</b> Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Consipam
<b>Bairro:</b> Aeroporto <b>CEP:</b> 76.803-260
<b>UF:</b> RO <b>Município:</b> PORTO VELHO
<b>Telefone:</b> (69)2182-9611 <b>Fax:</b> (69)99337-0033 <b>E-mail:</b> cepi@ifro.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 7.531.518

pesquisa. Reforçamos que qualquer alteração, ainda que mínima, no protocolo aprovado deverá ser submetida à análise desse CEP. Somente após aprovação do CEP as alterações poderão ser colocadas em prática.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2492898.pdf	08/04/2025 21:59:10		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	08/04/2025 21:56:14	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaV2.pdf	08/04/2025 21:52:30	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Outros	AnuenciaNAPNE.pdf	08/04/2025 21:51:16	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDOCENTEV2.pdf	08/04/2025 21:48:17	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Outros	anuenciaistitucional.pdf	09/02/2025 15:41:20	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Pesquisa_Kathely_Ch aves_Ferreira_Flexa_Tho.pdf	09/02/2025 15:03:53	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Declaração de concordância	Compromissoorientadora.pdf	30/01/2025 18:06:16	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	30/01/2025 18:03:40	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REsponsaveis.pdf	30/01/2025 18:00:16	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	30/01/2025 17:59:43	KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THO	Aceito

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Consipam  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO



Continuação do Parecer: 7.531.518

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 28 de Abril de 2025

---

**Assinado por:**  
**Jaqueline Aida Ferrete**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Sala do Comitê de Ética em Pesquisa - Andar Térreo - Reitoria Censipam  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 76.803-260  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **Fax:** (69)99337-0033 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Compromisso e Responsabilidade



#### ANEXO II

#### TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DO SEI NO IFRO

Pelo presente termo, eu, **KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ**, CPF 8884499249, identifico-me junto ao **IFRO**, para utilização do código de acesso (LOGIN) e senha para inserção de dados dos processos controlados e disponibilizados no endereço eletrônico do Sistema Eletrônico de Informação (SEI-IFRO) <https://sei.ifro.edu.br>.

Declaro ter conhecimento das responsabilidades advindas do recebimento do LOGIN de acesso ao SEI-IFRO e senha, para o exercício de minha função, a saber:

- a) O SEI-IFRO é monitorado por meio de LOGIN que permitem identificar e rastrear o uso e o mau uso dos mesmos, em caráter de segurança e sigilo do Sistema.
- b) A senha é personalíssima e intransferível, o que acarreta minha responsabilidade pessoal por todo e qualquer prejuízo decorrente de sua cessão proposita a terceiros ainda que em caráter emergencial ou por necessidade de serviço. Inclui no conceito de terceiros: outros servidores, superiores hierárquicos ou subordinados.
- c) Constitui mau uso da referida senha sua utilização para fins estranhos à minha competência funcional ou para fins de acesso à dados e informações estranhas à finalidade pública da referida ferramenta; a utilização, pelo mesmo modo, da senha designada para outrem, ainda que de boa fé e para fins lícitos; a utilização da senha de outrem com a finalidade de interferir na gestão do Sistema auferindo ou produzindo vantagens pessoais, causando ou imputando prejuízo a outrem de qualquer espécie.
- d) Poderei responder civil, criminal e administrativamente pelo empréstimo e uso indevido da senha, conforme previsto no art. 299 do Código Penal Brasileiro

RG: 5340259	Emissor: <b>PC/PA</b>
CPF: 88844919249	E-Mail: <b>kathelythoalbuquerque@gmail.com</b>
Local: <b>Porto Velho - RO</b>	Data: <b>13 / 03 / 2025</b>
Assinatura:	
 documento assinado digitalmente <b>KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ</b> <small>data: 2025/03/13 11:20:03-0300</small> <small>verifique em <a href="https://validar.sig.br">https://validar.sig.br</a></small>	

## Apêndice B - Anuência Institucional

07/02/2025, 16:21

SEI/IFRO - 2541420 - Declaração



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

### DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

PROCESSO SEI Nº 23243.014253/2024-99

DOCUMENTO SEI Nº 2541420

INTERESSADO(S): KATHELY CHAVES FERREIRA FLEXA THÓ

DECLARANTE: PVCAL - CGAB/IFRO

Na qualidade de Diretor Substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Porto Velho Calama, manifesto anuência em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: Inclusão escolar: Práticas pedagógicas com estudantes autistas na Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa será desenvolvida por Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó, acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da professora Dra. Iranira Geminiano de Melo. Tenho ciência:

- I - Dos objetivos e metodologia do projeto;
- II - Que a pesquisa será desenvolvida com estudantes com Síndrome do Espectro Autista (TEA) das turmas de 2º ano A e B, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e os docentes das referidas turmas;
- III - Dos riscos e benefícios estimados no projeto, bem como as medidas mitigatórias adotadas, preventivamente, pela pesquisadora, entendo que os benefícios superam os riscos;
- IV - Da necessidade infraestrutura para desenvolvimento da pesquisa e concordo em disponibilizar a estrutura do Grupo de Estudos Saúde Sociedade e Tecnologia (GESSTEC), com alguns livros, computadores com acesso à *internet*, câmera fotográfica, filmadora, impressora, mesas e cadeiras, durante o desenvolvimento da pesquisa;
- V - Que a pesquisadora deverá seguir rigorosamente ao disposto na Resolução 510/16 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos; Resolução CNS nº 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos) e outras orientações pertinentes porventura emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO.



Documento assinado eletronicamente por **Willians de Paula Pereira, Diretor(a) Geral Substituto(a)**, em 31/01/2025, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do **Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015**.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2541420** e o código CRC **367FD0DE**.

Referência: Processo nº 23243.014253/2024-99

SEI nº 2541420

## Apêndice C - Anuência NAPNE

26/03/2025, 16:42

SEI/IFRO - 2595603 - Declaração



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

### DECLARAÇÃO PESQUISA MESTRADO

**PROCESSO SEI Nº 23243.004316/2022-37**

**DOCUMENTO SEI Nº 2595603**

**INTERESSADO(S): NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

**DECLARANTE: PVCAL - NAPNE/IFRO**

Na qualidade de servidora lotada no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, manifesto anuência em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "Inclusão escolar: Práticas pedagógicas com estudantes autistas na Educação Profissional e Tecnológica". A pesquisa será desenvolvida por Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó, acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da professora Dra. Iranira Geminiano de Melo. Tenho ciência:

I- Dos objetivos e metodologia do projeto;

II- Que a pesquisa será desenvolvida com estudantes com Síndrome do Espectro Autista (TEA) das turmas de 2º ano A e B, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e os docentes das referidas turmas;

III- Dos riscos e benefícios estimados no projeto, bem como as medidas mitigatórias adotadas, preventivamente, pela pesquisadora, entendo que os benefícios superam os riscos;

IV- Da necessidade de acompanhamento de um servidor deste NAPNE durante a construção dos dados com os estudantes;

V- Que a pesquisadora deverá seguir rigorosamente ao disposto na Resolução 510/16 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos; Resolução CNS nº 196/96 (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos) e outras orientações pertinentes porventura emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO.

Assim, assumo o compromisso de que este NAPNE irá acompanhar as atividades do referido projeto a serem realizadas com os estudantes, garantindo o bem-estar durante o construção dos dados.



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Márcia Souza Rosa, Assistente de Aluno**, em 26/03/2025, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2595603** e o código CRC **31E001B5**.

Referência: Processo nº 23243.004316/2022-37

SEI nº 2595603

## Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docentes

### I - Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ E-

mail: \_\_\_\_\_

### II - Dados sobre a pesquisa científica

Título: Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica.

Pesquisadora: Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó.

Orientadora: Profa. Dra. Iranira Geminiano de Melo.

Objetivo da pesquisa: Analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado do IFRO, *campus* Porto Velho Calama, evidenciando avanços, desafios e possibilidades pedagógicas.

### III - Termo de consentimento

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental a sua participação enquanto professor do Ensino Médio Integrado do IFRO – *Campus* Calama, razão pela qual você está sendo convidado de forma livre e esclarecida a contribuir na construção dos dados da pesquisa. Você tem direito de, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo a você.

A pesquisa será realizada nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, como

professor (a) do 2º ano do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio. A sua participação na pesquisa consiste em responder a perguntas sobre temas relacionados à educação inclusiva, práticas pedagógicas e Transtorno do Espectro Autista. O questionário será realizado de forma virtual através do *Google Forms*.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo a você. Também, você não terá nenhum gasto e nenhuma compensação financeira, sendo necessário somente tempo para a sua participação nas atividades da pesquisa, que consistirá no preenchimento do questionário.

Toda pesquisa que envolve seres humanos implica em riscos. Os riscos que você estará exposto são considerados baixos, por se tratar de um tema que faz parte da rotina escolar. Risco 1: relacionados ao trabalho, pode haver a sensação de cansaço e sobrecarga de atividade; Risco 2: como a educação inclusiva ainda se apresenta, geralmente, de forma incipiente, pode ser que se sinta exposto ao abordar suas práticas pedagógicas, especialmente se não se sentir adequadamente preparado (a) ou apoiado (a) para a inclusão de estudante autista; Risco 3: também existe o risco de pensar que receberá críticas sobre suas abordagens e conhecimentos, o que pode gerar insegurança e desmotivação para participar da pesquisa, bem com desconforto caso se sinta frustrado e sem apoio para atender os estudantes com TEA.

Medida Mitigadora 1: Para mitigar o risco 1 a pesquisadora disponibilizará o questionário no *google forms* e deixará disponível para os professores acessarem por um período de 30 dias, além disso, as perguntas do questionário são curtas e objetivas e não demandam mais de 10 minutos do tempo de cada professor. Medida Mitigadora 2: Para mitigar o risco 2, informo que não haverá juízo de valor, que pode deixar de responder qualquer pergunta que cause desconforto e que a pesquisadora entende que a prática educativa com estudantes com TEA necessita de apoio institucional e que é desafiante para todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo educativo. Medida Mitigadora 1: Para mitigar o risco 3, a pesquisadora deixará o formulário sem registro de e-mail do participante. Assim não haverá como saber qual professor respondeu ao formulário.

Além disso, é assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do (a) participante é um direito do participante da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa, para você, se manifestam ao contribuir enquanto apoio às práticas pedagógicas, com orientações práticas e estratégias pedagógicas específicas para o ensino de estudantes com TEA.

Os dados gerados permanecerão em posse apenas da pesquisadora, que os manterá em arquivo digital, sob sua guarda e responsabilidade no *drive* pessoal, protegido por senha, por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, adotando as providências necessárias para manter o sigilo, minimizando qualquer possibilidade de vazamento de informações, terminado o prazo, todos os dados serão excluídos de forma permanente. Esse termo também será guardado pelo mesmo período em armário pessoal, e após os cinco anos serão picotados e descartados. Os resultados da pesquisa serão apresentados de maneira geral, como uma totalidade da pesquisa, não revelando em momento algum, o nome ou qualquer informação sigilosa dos (as) participantes.

Após a realização da pesquisa, serão apresentados os resultados e o produto educacional para você. Além disso, tanto a dissertação quanto a cartilha serão encaminhados para o *e-mail* que você informar neste termo, assim como qualquer outra publicação ou apresentação.

#### **IV - Esclarecimentos da pesquisa e seus contatos**

Quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a pesquisadora.

A pesquisadora é professora efetiva da instituição de ensino público da Escola Municipal Maria Francisca de Jesus Gonçalves, localizada no conjunto Orgulho do Madeira, Bairro Jardim Santana, Cidade de Porto velho, estado Rondônia.

Caso você tenha alguma dúvida, pode me contatar pelo número (91) 98018705 e pelo e-mail [kathelythoalbuquerque@gmail.com](mailto:kathelythoalbuquerque@gmail.com), e pelo número (68) 99926-3112 e e-mail [iranira.melo@ifro.edu.br](mailto:iranira.melo@ifro.edu.br), Iranira Geminiano de Melo, orientadora da pesquisa.

Você também pode procurar, para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, localizado na Avenida Lauro Sodré, n. 6500, Censipam, bairro Aeroporto, CEP 76-803-260, Porto Velho-RO, e pelo

telefone: (69) 2182-9610 e e-mail: cepi.@ifro.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com deveres de atendimento ao público, com existência prevista em lei nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos (as) participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **VI - Consentimento Pós-Informação (TCLE)**

Você Concorde em participar da pesquisa? Caso concorde, assine em “Participante da pesquisa” abaixo, nas duas vias deste Termo, uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Porto Velho/RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

## Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis

### I - Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II - Dados sobre a pesquisa científica

Título: Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica.

Pesquisadora: Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iranira Geminiano de Melo

Objetivo da pesquisa: Esta pesquisa objetiva analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado do IFRO, *campus* Porto Velho Calama, evidenciando avanços, desafios e possibilidades pedagógicas.

### III - Termo de consentimento

Sr. (a) responsável legal, seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica.”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental a sua autorização para a participação do mesmo enquanto estudante com Transtorno do Espectro Autista cursante do Ensino Médio Integrado do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama, razão pela qual estará sendo convidado de forma livre e esclarecida a contribuir na construção dos dados da pesquisa. Você tem direito de, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo a você.

A pesquisa será realizada nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, com professores do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio (2º ano). Ao

longo da pesquisa, o estudante irá responder a perguntas sobre temas relacionados à práticas pedagógicas e temas que se correlacionem. A pesquisa será de forma presencial.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo ao seu dependente. Também, ele não terá nenhum gasto e nenhuma compensação financeira, sendo necessário somente tempo para a sua participação nas atividades da pesquisa.

Para a realização da entrevista com os estudantes com TEA, inicialmente, serão contatados os familiares dos estudantes, por meio de ligação telefônica realizada juntamente com um servidor do NAPNE. Na oportunidade, agendado um momento para que seja explicado o objetivo e a metodologia da pesquisa e assinado o TCLE autorizando a realização da entrevista com o estudante. Após o consentimento do responsável, será agendado um momento no NAPNE para explicar a cada estudante, de forma individual, os objetivos e metodologia da pesquisa, prestados os esclarecimentos e realizado o convite para participar da pesquisa. Então, será entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, para assinatura e combinado um dia para entrega. Após o assentimento do estudante será agendado um horário para a entrevista, seguindo a agenda do estudante e do servidor do NAPNE responsável pelo acompanhamento dele.

A participação do seu filho (a) é voluntária ou desistência em participar não acarretará em nenhum prejuízo, penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, ou ao IFRO.

Toda pesquisa que envolve seres humanos implica em riscos. Os riscos que os estudantes estarão expostos aos riscos de desconforto, incômodo e estranhamento, emoções que podem ser geradas com a alteração da rotina e desconhecimento da pesquisadora. Também podem se sentir sobrecarregados, considerando a elevada demanda da formação técnica integrada.

Para mitigar os riscos de desconforto, incômodo e estranhamento, as intervenções serão realizadas no NAPNE e acompanhadas por um servidor do setor, e pelos pais/responsáveis quando possível. Também será realizado o agendamento de horário nos dias de maior disponibilidade do estudante.

A pesquisadora garante o direito de livre expressão durante a realização das atividades, assegurado o direito de não participar de qualquer questão atividade, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Assegurada à

confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo do (a) participante. Isso será possível pela segurança que será dada aos dados coletados e pela forma de tratamento dos dados na pesquisa.

Os benefícios da pesquisa, para o estudante podem ser os beneficiados pelas orientações claras sobre o ambiente escolar, pelas dicas de como desenvolver habilidades voltadas a sua autonomia e independência no contexto escolar, podendo fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes com TEA ao IFRO.

Os dados gerados permanecerão em posse apenas da pesquisadora, que os manterá em arquivo digital, sob sua guarda e responsabilidade no *drive* pessoal, protegido por senha, por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, adotando as providências necessárias para manter o sigilo, minimizando qualquer possibilidade de vazamento de informações, terminado o prazo, todos os dados serão excluídos de forma permanente. Esse termo também será guardado pelo mesmo período em armário pessoal, e após os cinco anos serão picotados e descartados. Os resultados da pesquisa serão apresentados de maneira geral, como uma totalidade da pesquisa, não revelando em momento algum, o nome ou qualquer informação sigilosa dos (as) participantes.

Após a realização da pesquisa, serão apresentados os resultados e o produto educacional para você. Além disso, tanto a dissertação quanto a cartilha serão encaminhados para o seu *e-mail* informado nesse TCLE, assim como qualquer outra publicação ou apresentação.

#### **IV - Informações da pesquisa e seus contatos**

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a pesquisadora.

A pesquisadora é professora efetiva da instituição de ensino público da Escola Municipal Maria Francisca de Jesus Gonçalves, localizada no conjunto Orgulho do Madeira, Bairro Jardim Santana, Cidade de Porto velho, estado Rondônia.

Caso você tenha alguma dúvida, pode me contatar pelo número (91) 98018705 e pelo e-mail [kathelythoalbuquerque@gmail.com](mailto:kathelythoalbuquerque@gmail.com), e pelo número (68) 99926-3112 e e-mail [iranira.melo@ifro.edu.br](mailto:iranira.melo@ifro.edu.br), Iranira Geminiano de Melo,

orientadora da pesquisa.

Você também pode procurar, para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, localizado na Avenida Lauro Sodré, n. 6500, Censipam, bairro Aeroporto, CEP 76-803-260, Porto Velho-RO, e pelo telefone: (69) 2182-9610 e e-mail: cepi.@ifro.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com deveres de atendimento ao público, com existência prevista em lei nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos (as) participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **VI - Consentimento Pós-Informação (TCLE)**

Você Concorde em que seu dependente legal participe da pesquisa? Caso concorde, assine em “Responsável legal” abaixo, nas duas vias deste Termo, uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Porto Velho/RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

---

Responsável legal

---

Assinatura da Pesquisadora

## Apêndice F - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Discentes

### I - Dados de Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### II - Dados sobre a pesquisa científica

Título: Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica.

Pesquisadora: Kathely Chaves Ferreira Flexa Thó

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Iranira Geminiano de Melo

Objetivo da pesquisa: Esta pesquisa objetiva analisar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado do IFRO, *campus* Porto Velho Calama, evidenciando avanços, desafios e possibilidades pedagógicas.

### III - Termo de consentimento

Prezado discente você está sendo convidado para participar da pesquisa “Inclusão escolar: práticas pedagógicas com estudantes autistas na educação profissional e tecnológica.”, que está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Para o desenvolvimento da pesquisa é fundamental a sua participação enquanto estudante com Transtorno do Espectro Autista cursante do Ensino Médio Integrado do IFRO – *Campus* Calama, razão pela qual estará sendo convidado de forma livre e esclarecida a contribuir na construção dos dados da pesquisa. Você tem direito de, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo a você.

A pesquisa será realizada nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Calama, com professores do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio (2º ano). Ao longo da pesquisa, você irá responder a perguntas sobre temas relacionados à práticas

pedagógicas e temas que se correlacionam. O questionário será realizado de forma presencial.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo a você. Também, não terá nenhum gasto e nenhuma compensação financeira, sendo necessário somente tempo para a sua participação nas atividades da pesquisa.

Para a realização da entrevista com os estudantes com TEA, inicialmente, serão contatados os familiares dos estudantes, por meio de ligação telefônica realizada juntamente com um servidor do NAPNE. Na oportunidade, agendado um momento para que seja explicado o objetivo e a metodologia da pesquisa e assinado o TCLE autorizando a realização da entrevista com o estudante. Após o consentimento do responsável, será agendado um momento no NAPNE para explicar a cada estudante, de forma individual, os objetivos e metodologia da pesquisa, prestados os esclarecimentos e realizado o convite para participar da pesquisa. Então, será entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, para assinatura e combinado um dia para entrega. Após o assentimento do estudante será agendado um horário para a entrevista, seguindo a agenda do estudante e do servidor do NAPNE responsável pelo acompanhamento dele.

A sua participação (a) é voluntária e desistência em participar não acarretará em nenhum prejuízo, penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, ou ao IFRO.

Toda pesquisa que envolve seres humanos implica em riscos. Os riscos que os estudantes estarão expostos aos riscos de desconforto, incômodo e estranhamento, emoções que podem ser geradas com a alteração da rotina e desconhecimento da pesquisadora. Também podem se sentir sobrecarregados, considerando a elevada demanda da formação técnica integrada.

Para mitigar os riscos de desconforto, incômodo e estranhamento, as intervenções serão realizadas no NAPNE e acompanhadas por um servidor do setor, e pelos pais/responsáveis quando possível. Também será realizado o agendamento de horário nos dias de maior disponibilidade do estudante.

A pesquisadora garante o direito de livre expressão durante a realização das atividades, assegurado o direito de não participar de qualquer questão atividade, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. Assegurada à confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização,

garantindo a não utilização das informações em prejuízo do (a) participante. Isso será possível pela segurança que será dada aos dados coletados e pela forma de tratamento dos dados na pesquisa.

Os benefícios da pesquisa, para o estudante podem ser os beneficiados pelas orientações claras sobre o ambiente escolar, pelas dicas de como desenvolver habilidades voltadas a sua autonomia e independência no contexto escolar, podendo fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes com TEA ao IFRO.

Os dados gerados permanecerão em posse apenas da pesquisadora, que os manterá em arquivo digital, sob sua guarda e responsabilidade no *drive* pessoal, protegido por senha, por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, adotando as providências necessárias para manter o sigilo, minimizando qualquer possibilidade de vazamento de informações, terminado o prazo, todos os dados serão excluídos de forma permanente. Esse termo também será guardado pelo mesmo período em armário pessoal, e após os cinco anos serão picotados e descartados. Os resultados da pesquisa serão apresentados de maneira geral, como uma totalidade da pesquisa, não revelando em momento algum, o nome ou qualquer informação sigilosa dos (as) participantes.

Após a realização da pesquisa, serão apresentados os resultados e o produto educacional para você. Além disso, tanto a dissertação quanto a cartilha serão encaminhados para o seu *e-mail* informado nesse TCLE, assim como qualquer outra publicação ou apresentação.

#### **IV - Informações da pesquisa e seus contatos**

Para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a pesquisadora.

A pesquisadora é professora efetiva da instituição de ensino público da Escola Municipal Maria Francisca de Jesus Gonçalves, localizada no conjunto Orgulho do Madeira, Bairro Jardim Santana, Cidade de Porto velho, estado Rondônia.

Caso você tenha alguma dúvida, pode me contatar pelo número (91) 98018705 e pelo e-mail [kathelythoalbuquerque@gmail.com](mailto:kathelythoalbuquerque@gmail.com), e pelo número (68) 99926-3112 e e-mail [iranira.melo@ifro.edu.br](mailto:iranira.melo@ifro.edu.br), Iranira Geminiano de Melo, orientadora da pesquisa.

Você também pode procurar, para esclarecimentos sobre a ética na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, localizado na Avenida Lauro Sodré, n. 6500, Censipam, bairro Aeroporto, CEP 76-803-260, Porto Velho-RO, e pelo telefone: (69) 2182-9610 e e-mail: cepi.@ifro.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com deveres de atendimento ao público, com existência prevista em lei nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos (as) participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **VI - Consentimento Pós-Informação (TALE)**

Você concorda em participar da pesquisa? Caso concorde, assine em “Participante da pesquisa” abaixo, nas duas vias deste Termo, uma via ficará com você e outra com a pesquisadora.

Porto Velho/RO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2025.

---

Participante da pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora



## **Apêndice H - Roteiro de Entrevista Discente**

1-Idade:

2-Sexo: (  ) Masculino (  )Feminino

3-Quantas pessoas moram em sua casa?

4- Porque escolheu o curso técnico em informática?

5- Qual disciplina você prefere?

6- Faz algum tipo de acompanhamento? Quais?

6- Quais principais dificuldades encontram no curso?

7-De que maneira considera entender melhor o conteúdo?

## Apêndice I - Formulário Eletrônico de Validação do Produto – Docente

Este questionário visa avaliar a qualidade, pertinência e aplicabilidade da **Cartilha de apoio à inclusão de estudantes TEA no Ensino Médio Integrado**, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com foco em práticas pedagógicas inclusivas no IFRO com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Sua contribuição, enquanto docente é fundamental para fortalecer a inclusão.

1. O texto apresentado na cartilha encontra-se de forma clara e fácil de compreender?

Sim

Não

2. A diagramação visual da cartilha é didática e objetiva, com facilidade de leitura e compreensão?

Sim

Não

3. O material é intuitivo para o educador aplicar no dia a dia?

Sim

Não

3. O produto ajuda a compreender sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Sim

Não

4. Você considera que as estratégias pedagógicas colaborativas mencionadas na cartilha sejam aplicáveis?

Sim

Não

5. Você teve dificuldade de compreensão em relação a algum elemento ou assunto apresentado na cartilha?

Sim

Não

6. Você considera que a cartilha pode auxiliar em práticas pedagógicas com alunos TEA?

Sim

Não

7. Você sugere alguma alteração na cartilha?

Sim

Não

8. Espaço aberto para que docentes possam trazer colaborações referente ao produto.

---



---



---



---



---



---

## Apêndice J - Formulário Eletrônico de Validação do Produto – Discente

Este questionário visa avaliar a qualidade, pertinência e aplicabilidade da **Cartilha de apoio à inclusão de estudantes TEA no Ensino Médio Integrado**, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com foco em práticas pedagógicas inclusivas no IFRO com estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Sua contribuição, enquanto discente é fundamental para fortalecer a inclusão.

1. O texto apresentado na cartilha encontra-se de forma clara e fácil de compreender?

Sim

Não

2. Os recursos visuais da cartilha facilitam na compreensão?

Sim

Não

3. As sugestões expostas na cartilha são possíveis de serem realizadas?

Sim

Não

4. Você teve dificuldade de compreensão em relação a algum elemento ou assunto apresentado na cartilha?

Sim

Não

5. Você considera que a cartilha pode ajudar alunos com TEA?

Sim

Não

6. Você sugere alguma alteração na cartilha?

Sim

Não

7. Espaço aberto para que estudantes possam fazer sugestões sobre a cartilha.

---

---

---

---

---

---

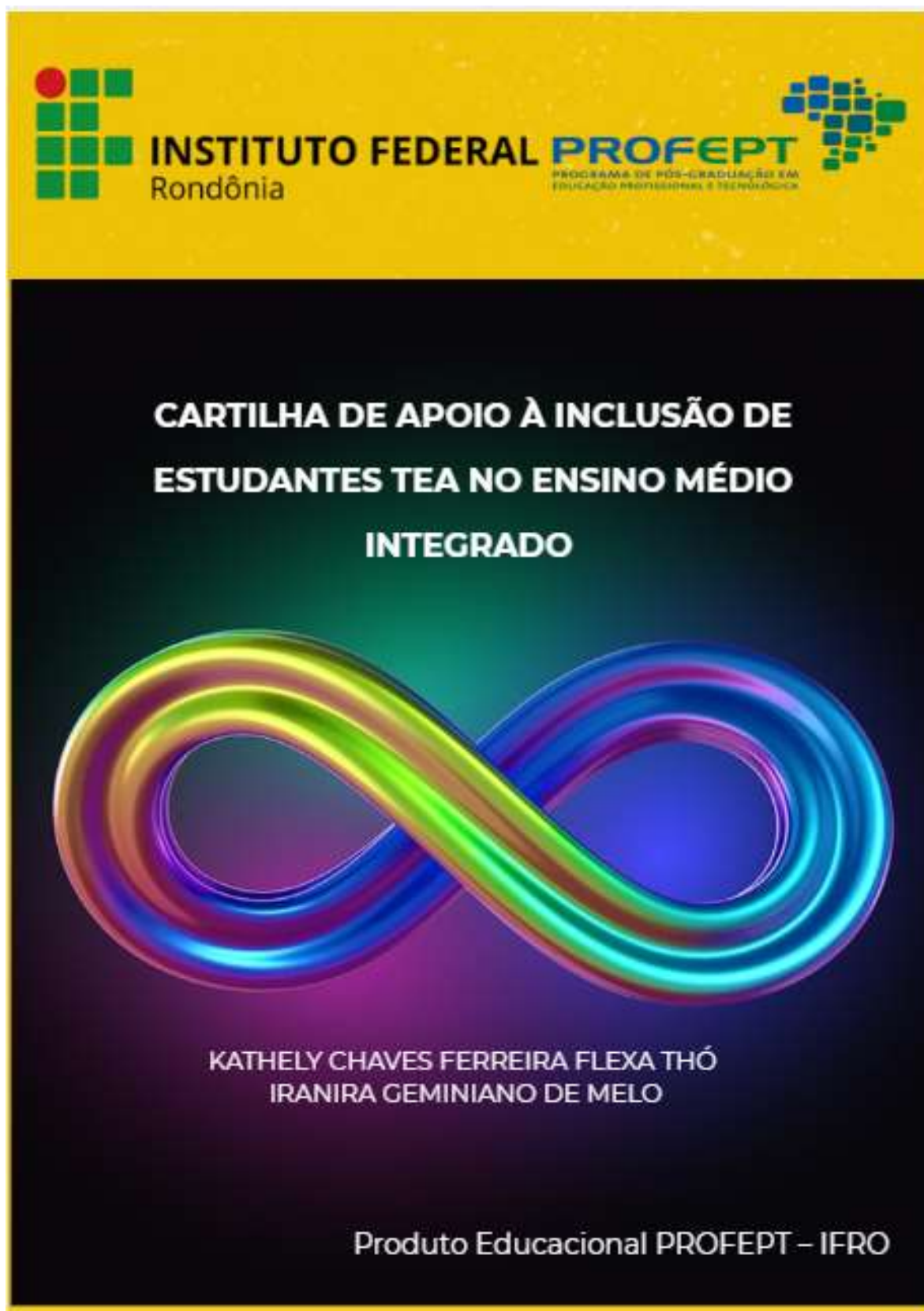
---

---

---

---

## Apêndice K - Capa do Produto Educacional



Esta dissertação e o produto educacional têm acesso livre em:  
<http://repositorio.ifro.edu.br>.