



**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**

**SOLANGE VENTURA FURTADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO  
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO  
IFRO *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA**

**PORTO VELHO**

**2025**

SOLANGE VENTURA FURTADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO  
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO  
IFRO *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –  
Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
(ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Porto Velho  
Calama do Instituto Federal de Rondônia como  
parte dos requisitos para a obtenção do título de  
mestre em Educação Profissional e Tecnológica,  
linha de pesquisa Organização e Memórias de  
Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e  
Tecnológica, macroprojeto: 6 - Organização de  
espaços pedagógicos na EPT.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Martins Costa Pereira

PORTO VELHO

2025

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

Furtado, Solange Ventura.

Representações sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFRO Campus Porto Velho Calama/ Solange Ventura Furtado. - Porto Velho, 2025.

240 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosa Martins Costa Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2025.

1. educação inclusiva. 2. educação profissional. 3. transtorno do espectro autista (TEA). I. Pereira, Rosa Martins Costa (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Miria Santana Veiga, CRB-11/898



INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



SOLANGE VENTURA FURTADO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO  
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO  
IFRO *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

**APROVADO EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Martins Costa Pereira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)  
Presidente - Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josélia Fontenele Bati  
Membro interno - ProfEPT-IFRO

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Livia Catarina Matoso dos Santos  
Membro externo – IFRO

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Membro externo – UEM



**INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA**  
Autarquia criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

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



**SOLANGE VENTURA FURTADO**

**GUIA DE ACOLHIMENTO PARA ALUNOS NO TEA: AÇÕES DE INCLUSÃO DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA – *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

**APROVADO EM:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Martins Costa Pereira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)  
Presidente - Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josélia Fontenele Bati  
Membro interno - ProfEPT-IFRO

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Livia Catarina Matoso dos Santos  
Membro externo – IFRO

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi  
Membro externo – UEM

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: SOLANGE VENTURA FURTADO

No dia 7 de outubro de 2025, às 15 horas, reuniu-se em sala *online*, via webconferência *Google Meet* (<https://meet.google.com/ihw-gxze-kvm>), a Banca Examinadora designada pela Coordenação Acadêmica Local do PROFEPT-IFRO para julgar a Dissertação da discente Solange Ventura Furtado, denominada “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA”. A Banca Examinadora foi composta pelos membros: Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira; Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista; Profa. Dra. Livia Catarina Matoso dos Santos; e Solange Franci Raimundo Yaegashi. 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:

- Aprovado  
 Reprovado.

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, 07 de outubro de 2025.

Presidente: Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira, ProfEPT/IFRO

Membro Interno: Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO

Membro Externo Titular: Dra. Livia Catarina Matoso dos Santos, Campus Calama/IFRO

Membro Externo Titular: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Mestranda: Solange Ventura Furtado

---



Documento assinado eletronicamente por Rosa Martins Costa Pereira, Professor(a) - EBTT, em 07/10/2025, às 17:28, 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 Livia Catarina Matoso dos Santos, Pedagogo(a), em 07/10/2025, às 17:34, 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 Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT, em 14/10/2025, às 19:08, 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 Solange Franci Raimundo Yaegashi, Usuário Externo, em 15/10/2025, às 15:41, 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 SOLANGE VENTURA FURTADO, Usuário Externo, em 16/10/2025, às 18:37, 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 2783037 e o código CRC D61F5CE8.

---

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 5 – Ficha de Avaliação de Produto

**IDENTIFICAÇÃO**

Instituição Associada:	IFRO
Discente:	<b>Solange Ventura Furtado</b>
Produto/Processo Educacional:	Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO
Dissertação:	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS COM TEA SOBRE A INCLUSÃO NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA
Orientador (a):	Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica – EPT
Linha de Pesquisa:	Organização e Memórias de Espaços pedagógicos em EPT
Macroprojeto	Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT

**TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS**

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

**CRITÉRIOS**

		Sim	Não
<b>Aderência</b>	À projeto de pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	
	Ao macroprojeto	X	
<b>Replicabilidade</b>	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
<b>Registro</b>	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

#### IMPACTO

X	<b>Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.</b>
	<b>Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade</b>
	<b>Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.</b>

#### IMPACTO - DEMANDA

X	<b>Demanda espontânea</b>
	<b>Demanda contratada</b>
	<b>Demanda por concorrência (ex. Edital)</b>

#### IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA

	<b>Experimental</b>
	<b>Sem um foco de aplicação inicialmente definido</b>
X	<b>Solução de um problema previamente identificado</b>

#### ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

	<b>Local</b>
	<b>Regional</b>
X	<b>Nacional</b>
	<b>Internacional</b>

#### INOVAÇÃO

X	<b>Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito)</b>
	<b>Médio teor inovativo</b>
	<b>Baixo teor inovativo</b>
	<b>Sem inovação aparente</b>

#### COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)

X	<b>O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.</b>
	<b>A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE</b>
X	<b>Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.</b>

Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

#### APLICABILIDADE

	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
X	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.

#### ESTÁGIO DA TECNOLOGIA

	Piloto/protótipo
	Em teste
X	Finalizado/implantado
	Não se aplica

#### ACESSO

	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

#### PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

O "Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO" tem como propósito central garantir que os estudantes autistas encontrem, no espaço escolar, um ambiente de pertencimento e respeito de suas singularidades. O Guia tem caráter educativo, destinado a toda comunidade acadêmica, em especial aos discentes com TEA e a profissionais que atuam na EPT.

Até 255 caracteres

#### DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

O produto é um esforço na busca de promover uma cultura de inclusão não só para os alunos com TEA, mas também para toda a comunidade acadêmica do IFRO e a sociedade de modo geral, pela capacidade de fornecer informações e sugestões de forma acessível, facilitando e melhorando a implementação de práticas inclusivas. Nossa expectativa é que este produto educacional seja um instrumento que estimule a instituição e a outros pesquisadores a desenvolver ações para "ouvir" os próprios estudantes, pois muitas pesquisas são realizadas sobre o tema, mas poucas consideram os próprios estudantes autistas como participantes. Com isso, espera-se que a pesquisa reforce a confiança dos alunos com TEA em sua própria trajetória e, ao mesmo tempo, inspire toda a comunidade acadêmica a cultivar práticas inclusivas, pautadas na empatia, no respeito e na cooperação.

Até 255 caracteres

#### ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA

Presidente da banca

Profa. Dra. Rosa Martins Costa Pereira,

<b>Presidente da banca</b>	ProfEPT/IFRO
<b>Membro interno ProfEPT/IA</b>	Profa. Dra. Josélia Fontenele Batista, ProfEPT/IFRO
<b>Membros externos</b>	Dra. Lívia Catarina Matoso dos Santos, Campus Calama/IFRO Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Universidade Estadual de Maringá (UEM)
<b>Data da defesa</b>	07 de outubro de 2025



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Martins Costa Pereira, Professor(a) - EBTT**, em 13/10/2025, às 20:24, 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 **Lívia Catarina Matoso dos Santos, Pedagogo(a)**, em 13/10/2025, às 21:00, 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 **Josélia Fontenele Batista, Professor(a) - EBTT**, em 14/10/2025, às 19:08, 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 **Solange Franci Raimundo Yaegashi, Usuário Externo**, em 15/10/2025, às 15:41, 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 **SOLANGE VENTURA FURTADO, Usuário Externo**, em 16/10/2025, às 18:36, 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 **2783058** e o código CRC **0AEB0C4B**.

Dedico este trabalho à minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Martins Costa Pereira, e, em nome dela, a todos os professores do ProfEPT, que me acompanharam nessa jornada, tornando possível a realização do sonho de me tornar mestre.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela concretização do mestrado, meta que sempre almejei com dedicação. Considero-me profundamente privilegiada por ter recebido essa valiosa oportunidade.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Martins Costa Pereira, que tão sabiamente me orientou, dando todo o suporte necessário.

Ao meu filho Fernando Ventura Furtado, que é a minha fonte de motivação e inspiração a cada dia.

Ao meu esposo José Roberto Furtado, pela paciência, nos momentos em que o cansaço me abatia.

Aos meus pais, José Roberto Neto e Teresinha Ventura Roberto, meus irmãos, irmãs e cunhadas, que compreenderam minha ausência.

À minha irmã Elizabete Ventura que revisou o projeto de pesquisa e às demais irmãs que me incentivaram nos momentos de dificuldades.

À minha sogra, Rosana, pelas ajudas, incentivos e orações em meu favor.

Aos meus colegas de turma, em especial, à Ana Angélica de Lima, Luciana Ribeiro e Thiago Nobre, pela amizade, companheirismo e palavras de ânimo.

Aos meus colegas participantes do Grupo de Pesquisa da” Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias - GET/IFRO/CNPq”.

À equipe de trabalho do SPA, da UNIR, por compreenderem a minha ausência, em especial, à minha chefe, Ana Cavalcante Feitosa.

À Universidade Federal de Rondônia, em que trabalho, por oportunizar o afastamento de seis meses, para realizar os trabalhos finais.

Ao Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP), do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, pelo apoio financeiro

Aos profissionais do IFRO, em especial, à equipe do NAPNE, representada pela coordenadora Livia Catarina Matoso e pela professora e colega de mestrado Maria das Graças Freitas, que ofereceu todo o apoio necessário.

À coordenadora do mestrado, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josélia Fontenele Batista, pelo auxílio, sempre que necessário.

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, chegar até aqui.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada de entrada do <i>Campus</i> Porto Velho Calama	33
Figura 2 – Foto da Roda de conversa com os membros do NAPNE	34
Figura 3 – Sequência histórica da educação brasileira das PcDs	41
Figura 4 – Pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil, por sexo (%) - Censo 2022	80
Figura 5 – Percentual dos Estudantes de 6 anos ou mais por idade, sexo e diagnóstico de TEA (%) - Censo 2022- Brasil (IBGE, 2025)	81
Figura 6 - Exemplo de Mapa Conceitual	85
Figura 7 – Exemplo de Mapa Mental	85
Figura 8 – Metas do NAPNE no IFRO	93
Figura 9 – Alunos autistas matriculados/atendidos no NAPNE (2020-2024)	104
Figura 10 – Mapa Mental do aluno A1	110
Figura 11 – Mapa Mental do aluno A2	115
Figura 12 – Mapa Mental do aluno A3	120
Figura 13 – Mapa Mental do aluno A4	126
Figura 14 – Capa do Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO	143
Figura 15 – Apresentação do Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO	144
Figura 16 – Segunda e terceira parte do Guia de Acolhimento	145
Figura 17 – Quarta e quinta parte do Guia de Acolhimento	146
Figura 18 – Sexta parte do Guia de Acolhimento para aluno com TEA do IFRO	148
Figura 19 – Sétima e a oitava parte do Guia de Acolhimento	149

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais normas voltadas à regulação dos direitos das PcD's	44
Quadro 2 - Programas e ações abrangidos pela PNAES/2024	60
Quadro 3 - Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa da Região Norte	65
Quadro 4 - Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa do CPII	68
Quadro 5 - Taxa de escolarização por Grupo de idade e sexo. População total x População com TEA - Censo de 2022	83
Quadro 6 - Síntese das ações e compromissos assumidos pelo IFRO em seus principais documentos orientadores das práticas de inclusão conforme os eixos levantados	100
Quadro 7 - Ações de inclusão para alunos com TEA do IFRO e NAPNE <i>Campus</i> Porto Velho Calama em 2024	107
Quadro 8 - Síntese dos diálogos da roda de conversa com os alunos com TEA	133
Quadro 9 - Síntese dos diálogos da roda de conversa com os Membros do NAPNE	135
Quadro 10 - Formulário de Avaliação do PE - alunos e membros do NAPNE (respostas)	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAIN	Coordenação de Ações Inclusivas
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DEPAE	Departamento de Assistência ao Educando
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRO/PVCAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia <i>Campus</i> Porto Velho Calama
Incluir	Programa Incluir de Acessibilidade na Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNE/PVCAL	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do <i>Campus</i> Porto Velho Calama
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAC	Plano Anual de Capacitação
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
PAT	Plano Anual de Trabalho
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PERFEPCT	Planejamento Estratégico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAISPD	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Promisae	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIEM	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT, Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos na EPT, e teve como objetivo principal contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e de suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tem como objetivos específicos: **(1)** identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais; **(2)** conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em relação às ações de inclusão; e **(3)** desenvolver um “Guia de Acolhimento” a partir da visão dos alunos, considerando como se sentem e como gostariam de ser acolhidos. A pesquisa buscou gerar dados para responder ao seguinte problema de pesquisa: como as ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO – *Campus* Porto Velho Calama? Para isso, foi utilizada a metodologia do estudo de caso. As fontes de geração de dados foram pesquisas bibliográficas e documental, roda de conversa com membros do NAPNE e alunos com TEA do Curso Técnico em Informática, além da utilização de mapas mentais elaborados pelos estudantes. A análise dos dados fundamentou-se na literatura relevante sobre o tema, com contribuições de autores como Moscovici (1978; 2007), Kozel (2009), Mantoan (2003), Frigotto (2012), entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que os alunos com TEA se sentem incluídos, mas ainda enfrentam dificuldades de socialização e comunicação. Destacou-se a importância de ambientes que promovam bem-estar e o papel central do NAPNE, cuja atuação é limitada pela falta de recursos. Como principais contribuições, a pesquisa possibilitou a escuta dos alunos com TEA; compreendeu suas percepções e necessidades no contexto escolar; identificou avanços e fragilidades das ações inclusivas do IFRO em diálogo com o NAPNE; e apresentou proposições à gestão institucional. Por fim, o desenvolvimento do “Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO”, de forma colaborativa com os alunos e membros do NAPNE, garantiu sua relevância e aplicabilidade institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação inclusiva; educação profissional; transtorno do espectro autista (TEA).

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the Research Line *Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (EPT)*, Macroproject 6 – *Organization of Pedagogical Spaces in EPT*. Its main objective was to contribute to the proposal of actions directed toward students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of Professional Education, based on the investigation of their abilities, needs, and social representations regarding school inclusion at the Federal Institute of Rondônia (IFRO). The specific objectives were: **(1)** to identify school inclusion actions and the historical context of inclusion initiatives within the Federal Institutes; **(2)** to understand the perceptions of autistic students enrolled in the Integrated High School Technical Course in Informatics regarding inclusion practices; and **(3)** to develop a “Welcoming Guide” based on students’ perspectives, considering how they feel and how they would like to be received. The research sought to generate data to answer the following question: how do inclusion actions address the entry and welcoming needs of students with ASD in the Integrated High School Technical Course in Informatics at IFRO – Porto Velho Calama *Campus*? To this end, a case study methodology was adopted. Data sources included bibliographic and documentary research, a discussion circle with NAPNE members and ASD students from the Informatics program, and the use of mind maps created by the students. Data analysis was grounded in relevant literature on the topic, drawing on contributions from authors such as Moscovici (1978; 2007), Kozel (2009), Mantoan (2003), and Frigotto (2012), among others. The results of the study indicate that students with ASD feel included, although they still face challenges related to socialization and communication. The importance of environments that foster well-being and the central role of NAPNE—whose work is constrained by limited resources—were highlighted. The main contributions of the study include enabling the active listening of ASD students; understanding their perceptions and needs within the school context; identifying advances and weaknesses in IFRO’s inclusion practices in dialogue with NAPNE; and presenting recommendations to the institutional management. Finally, the development of the “Welcoming Guide for ASD Students at IFRO,” collaboratively created with the students and NAPNE members, ensured its relevance and institutional applicability.

**KEYWORDS:** inclusive education; professional education; autism spectrum disorder (asd).

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>27</b>
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>32</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
2.2 LOCAL, CONTEXTO E PARTICIPANTES	32
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	33
2.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	34
2.5 ASPECTOS ÉTICOS	34
2.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	35
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>36</b>
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OMNILATERALIDADE	37
3.1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS AÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EPT E NOS INSTITUTOS FEDERAIS COM FOCO NO IFRO <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA	49
3.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	73
3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MAPAS MENTAIS: COMPREENDENDO CONCEITOS	84
3.3.1 CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM SERGE MOSCOVICI	87
3.3.2 CONCEITO DE MAPAS MENTAIS EM SALETE KOZEL	88
3.4 O NAPNE E O SUPORTE AOS ESTUDANTES COM TEA	91
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>98</b>
4.1 AÇÕES DE INCLUSÃO VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM TEA DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E DO IFRO/PVICAL	98
4.2 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO E DOS RESULTADOS DOS MAPAS MENTAIS E RODAS DE CONVERSA (COM OS ALUNOS E MEMBROS DO NAPNE)	108
4.2.1 ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS E SÍNTESES DAS RODAS DE CONVERSA	109
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>140</b>
5.1 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	141
5.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	149
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A - ENCARTE DO PRODUTO EDUCACIONAL:</b>	<b>166</b>

<b>APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (NAPNE)</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE (Aluno +18 anos)</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE E-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (para pais ou responsáveis de alunos menores de idade) -TCLE</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE F-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para menores) - TALE</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS MEMBROS DO NAPNE DO IFRO <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO PARA RODAS DE CONVERSA COM OS ALUNOS COM TEA</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE I - QUADRO GERAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS, ACOMPANHADAS DE SEUS RESPECTIVOS EIXOS TECNOLÓGICOS E LINHAS DE PESQUISA, CONFORME DISPONÍVEL NO PORTAL DO CONIF (2024a)</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL: “GUIA DE ACOLHIMENTO PARA ALUNOS COM TEA DO IFRO”</b>	<b>199</b>

## APRESENTAÇÃO

### **Do Meu Ponto de Vista: Trajetória e vivência**

Nesta breve apresentação relato um pouco da trajetória de vida, apresentando alguns fatos e situações consideradas importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam esta trajetória. Nessa perspectiva, irei discorrer sobre minha formação pessoal, acadêmica e profissional, apresento alguns eventos que, de certa forma, deixaram uma marca significativa em minha vida.

Iniciarei por minha descrição me chamo Solange Ventura Furtado, uma mulher branca, alta, tenho cabelos louros, longos e lisos. Uso óculos de armação redonda de cor marrom, tenho 47 anos, casada, e mãe de um menino de 13 anos, natural da cidade de Campina Grande/PB, sendo a nona de uma família de dez filhos, onde a inicial e principal fonte de renda era produção agrícola de uma pequena propriedade cedida pelo meu avô materno. Como não foi possível permanecer apenas com este meio de sobrevivência, meu pai resolveu viajar para a cidade de São Paulo em busca de melhores condições, deixando esposa e filhos, mas, sempre dava um jeito de enviar dinheiro para amenizar as nossas necessidades, até ele conseguir retornar para casa.

Desta maneira, minha mãe tentava criar os filhos com o dinheiro que meu pai enviava e da agricultura. Muito do que sou devo aos conselhos, encorajamentos e esforços de meus pais para nos alimentar e nos manter na escola, pois eles mesmos não tiveram esta oportunidade. Lembro-me de minha mãe sempre dizer: “Não temos muito, mas para estudar, sempre damos um jeito de ajudar.”

Minha formação profissional e acadêmica estão bem interligadas, pois bem, sempre estudei na rede pública de ensino, e seguindo sempre os caminhos das irmãs mais velhas fui fazer o curso Técnico em contabilidade em um Colégio Estadual integrado ao ensino médio, visando o mercado de trabalho e não o mundo do trabalho, neste mesmo período, fui estagiar em um escritório de uma construtora, para praticar o que estava estudando, ao concluir o ensino médio/técnico, em 1998 ingressei, via processo seletivo de vestibular, no primeiro curso noturno de Graduação em Ciências Econômicas (da Universidade Federal da Paraíba - UFPB que posteriormente passou a se chamar Universidade Federal de Campina Grande-UFCG), e fui trabalhar em uma loja comercial durante o dia, como Auxiliar de escritório, mas

desempenhava várias outras funções inclusive balconista, caixa e gerente da loja, foi assim até quase encerrar a graduação (pedi demissão do trabalho para concluir a Monografia).

Ao fim da minha graduação, apresentei uma monografia como Trabalho de Conclusão de Curso intitulada: “*Cenários agrícolas do Brasil nos anos 70, 80 e 90*”, que, em linhas, gerais objetivava analisar as mudanças ocorridas no contexto agrícola nestes referidos anos, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica em relação à mecanização e à utilização de defensivos na agricultura brasileira. Esse crescimento da conscientização ambiental e da preocupação com a sustentabilidade despertou questionamentos sobre os impactos dessas práticas no ecossistema e na saúde humana.

Em dezembro de 2004, com 24 anos de idade (nunca havia saído do meu estado/Paraíba), com o objetivo de galgar novas oportunidades, mudei para Porto Velho/RO, onde resido até hoje, já em 2006 consegui passar em um processo seletivo para ingressar na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Rondônia /EMATER-RO, na qual trabalhei como Técnica em Contabilidade. Em 2008 ingressei na pós-graduação em Gestão Pública, na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e finalizei o curso com a apresentação do Artigo intitulado: “*A cultura organizacional das empresas*”, tendo como orientadora a professora doutora Sandra da Cruz Garcia do Espírito Santo Aguiar.

Em 2011 ingressei na UNIR, agora como servidora, por meio de concurso público, no cargo de Técnico Administrativo e estou trabalhando até a presente data lotada na Clínica Escola do Curso de Psicologia do Departamento de Psicologia da UNIR, e no mesmo ano me casei, engravidei e tive o meu filho, um dos principais motivos da minha busca por novas oportunidade de adquirir conhecimento e de melhorar de vida.

Após 10 anos resolvi reconectar a vida acadêmica e dedicar-me para o processo seletivo do ProfEPT, na busca de crescimento profissional e financeiro. Nesta jornada, enfrentei desafios e obstáculos, incertezas e dúvidas que até me levaram a questionar algumas crenças. No entanto, nesses momentos de busca e questionamento, tive a oportunidade de crescer, aprender e expandir novos horizontes.

Ao ingressar no ProfEPT, explorei cientificamente novas ideias, novas suposições e expandir os meus limites. Através dessa busca incessante pelo crescimento pessoal e profissional, tenho certeza de que estou contribuindo para a construção de um mundo melhor para mim e para os demais ao meu redor.

Ao considerar o exposto, pude concluir que minha trajetória profissional está interligada à minha formação acadêmica. Dessa forma, pude realizar uma análise mais aprofundada sobre minha atuação como indivíduo, profissional e minha formação acadêmica.

No mestrado, desenvolvi na linha de pesquisa na área de Organização e Memória de Espaços Pedagógicos, Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos na EPT, realizando uma pesquisa sobre a implementação de ações de inclusão escolar para os alunos com TEA do IFRO *Campus* Porto Velho Calama, bem como o que o Instituto tem feito para garantir a manutenção e acolhimento aos discentes.

Essa temática me é extremamente próxima e significativa, pois teve origem a partir de uma inquietação pessoal que emergiu logo após o diagnóstico do meu filho no TEA e sua transição para o Ensino Fundamental, especificamente no 6º ano. Nesse novo contexto escolar, começaram a surgir diversos desafios, muitos deles decorrentes da ausência de ações efetivas de inclusão por parte da instituição de ensino.

Entre as situações enfrentadas, destaco a exclusão por parte dos colegas nos grupos de estudo, a inexistência de medidas eficazes para combater o bullying motivado, em grande parte, pelas trocas de letras em sua fala, a ausência de provas adaptadas às suas necessidades específicas e a não elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Esses obstáculos, somados ao sentimento de impotência diante da falta de suporte educacional adequado, despertaram em mim um forte desejo de investigar mais profundamente essa área. Assim, senti-me motivada a estudar com mais afinco o tema da inclusão escolar, buscando não apenas compreender melhor o cenário atual, mas também contribuir ativamente para a conscientização, divulgação e implementação de ações que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e acolhedora.

A inclusão consiste em criar ambientes e estruturas que sejam acessíveis a todos, garantindo igualdade de oportunidades e tratamento justo. Isso implica em eliminar barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, de forma a permitir que cada indivíduo possa participar plenamente da sociedade, expressar sua identidade e contribuir com suas habilidades e potencialidades no mundo do trabalho e na vida social como um todo.

Neste sentido, as ações de inclusão, precisam ser um processo contínuo, que envolve a conscientização, a educação e a promoção de políticas públicas adequadas. É responsabilidade de todos, seja no âmbito familiar, educacional, profissional ou social, contribuir para a construção de um ambiente inclusivo, onde todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas em sua plenitude.

O ProfEPT foi fundamental para o meu crescimento pessoal, profissional e intelectual, levando em consideração as experiências que adquiri até o momento. Reconheço que a jornada foi desafiadora e exigiu um esforço árduo, assim como uma intensa dedicação, leitura e pesquisa de campo. No entanto, à medida que me familiarizei com a temática abordada e adquiri mais experiência, sentia confiança na capacidade de superar as adversidades que surgiram ao longo do caminho.

Encerrar esta etapa representa muito mais do que concluir um curso de mestrado: é a consolidação de uma caminhada marcada por persistência, superação e, acima de tudo, por um profundo compromisso com a transformação social. Ao revisitar minha história, percebo que cada desafio enfrentado, desde minha infância no interior da Paraíba, passando pelas experiências profissionais, até o impacto do diagnóstico do meu filho com TEA e meu ingresso no ProfEPT, moldou minha forma de ver o mundo e despertou em mim o desejo genuíno de contribuir para uma sociedade mais justa, empática e inclusiva.

O ProfEPT não apenas ampliou meus conhecimentos técnicos e científicos, proporcionando uma experiência formativa enriquecedora, mas também fortaleceu minha identidade enquanto mulher, mãe, servidora pública e pesquisadora comprometida com a ciência. Sigo agora com a certeza de que minhas vivências e aprendizados não foram em vão: transformaram-se em alicerce para a construção de novos caminhos e ações, capazes de inspirar outras pessoas e promover, de fato, dias melhores para todos.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar configurou-se, especialmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como um princípio fundamental das políticas educacionais, defendendo que a escola deve ser um espaço para todos. Autores como Mittler (2003) e Mantoan (2003) enfatizam que a inclusão vai além do acesso físico, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, nas relações e na estrutura escolar, com foco na valorização da diversidade e na construção de um ambiente educacional ético e acolhedor.

Embora a inclusão escolar ainda esteja em processo de construção e distante da concretização plena de seus ideais, ela desempenha um papel transformador na sociedade ao incentivar uma cultura democrática e solidária, baseada na valorização das diferenças. Apesar dos desafios, a inclusão segue como um movimento social e educativo que busca reduzir desigualdades e promover a justiça social. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua importância se evidencia na articulação entre saberes técnicos e humanos, contribuindo, ainda que de forma gradual, para a formação de uma sociedade mais ética, participativa e comprometida com a equidade.

Este estudo visa apresentar e discutir os resultados da pesquisa realizada nos anos de 2023 a 2025, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), como parte do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Está inserida na linha de pesquisa intitulada *Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica*, além de integrar o macroprojeto 6 – *Organização de espaços pedagógicos na EPT*.

Assim, a análise se concentrou nas percepções sobre inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco nas ações implementadas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO *Campus* Porto Velho Calama.

Ao investigar as ações de inclusão escolar oferecidas pelo Instituto, bem como aquelas que ainda se mostram necessárias para que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se sinta verdadeiramente acolhido e tenha suas necessidades atendidas, optou-se por não se restringir a uma abordagem específica de inclusão.

Em vez disso, priorizou-se a análise das práticas que emergiram de forma espontânea durante a geração de dados e nas interações com os participantes. Essa escolha metodológica permitiu dar voz às experiências vividas no contexto institucional, valorizando as percepções e

representações construídas no diálogo, o que enriquece a compreensão das demandas reais e das lacunas ainda existentes no processo de inclusão escolar.

Dessa forma, os dados foram gerados com o objetivo de responder ao seguinte problema de pesquisa: Como as ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO *Campus* Porto Velho Calama?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Já os objetivos específicos são: Identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais; Conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em relação às ações de Inclusão; e Desenvolver um “Guia de acolhimento” a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos.

A análise contempla aspectos como:

1 - Base Legal e Compromisso Institucional: Quais as Leis e normativas que visam a implantação das ações de inclusão escolar? quais os compromissos institucionais para a promoção de inclusão dos alunos com TEA?

2 - Melhorias no ambiente de aprendizado: Como são: as adaptações curriculares; o Projetos Pedagógico do Curso (PPC); e edital do processo seletivo para ingresso no curso; auxílios estudantis; suporte educacional; e acessibilidade física, para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA?

3 - Apoio Social e Comunitário: Quais as ações de inclusão que visam promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo, que sensibilize a comunidade estudantil, técnica e docente; treinamento para docentes e servidores; debates sobre as questões relacionadas ao TEA; entre outros?

O motivo para a escolha do Curso TIEM se deu após a realização de um levantamento junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, do *Campus* Porto Velho Calama (NAPNE/PVCAL), sobre a quantidade atualizada de alunos diagnosticados com TEA nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Porto Velho Calama, e este foi o curso com maior número de alunos laudados com TEA, sendo 09 (nove) estudantes ao todo matriculados no ano de 2024.

Como produto educacional, a pesquisa propõe o desenvolvimento de um Guia de acolhimento que contribuirá para que os alunos com TEA (independentemente de suas necessidades) recebam apoio, compreensão e orientações necessárias para se sentirem mais acolhidos no ambiente escolar. Ele terá um papel relevante e inovador na promoção de uma cultura de inclusão não só para os alunos com TEA, mas também para toda a comunidade acadêmica do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama e a sociedade de modo geral, pela capacidade de fornecer informações e orientações de forma acessível, facilitando e melhorando a implementação de práticas inclusivas.

O “Guia de acolhimento para alunos com TEA do IFRO” foi elaborado com a colaboração dos membros do NAPNE e dos alunos com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM) por meio de rodas de conversa e da utilização de mapas mentais durante as interações com os alunos cujas ilustrações compõem o guia. Levando em consideração as ações que o *Campus* já desenvolve e o que esses alunos percebem sobre as ações de inclusão.

Para conduzir a pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. As fontes para a geração de dados são pesquisas bibliográficas e documentais, rodas de conversa com membros do NAPNE e alunos com TEA do Curso Técnico em Informática, além da aplicação de mapas mentais durante as interações com estes alunos, buscando compreender e identificar as ações de Inclusão escolar do IFRO *Campus* Porto Velho Calama.

O impulso para a realização desta pesquisa foi compreender as percepções e a importância das ações de inclusão escolar no ingresso e acolhimento dos alunos com TEA no Curso TIEM do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama. O intuito foi buscar entender se essas ações de inclusão contemplam as necessidades de ingresso e acolhida, promovendo igualdade de oportunidades entre todos os alunos, com uma atenção prioritária para aqueles com TEA.

Para fins de delimitação, considerando que a pesquisa é sobre a inclusão escolar para alunos com TEA do curso TIEM, busca-se analisar os documentos referentes ao referido curso desde 2011, ano de sua implementação no IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, até a data de conclusão da pesquisa, no ano de 2025.

Esta pesquisa é relevante, pelo impacto direto na formação dos alunos com TEA. Compreender as necessidades dos alunos com TEA, conhecer a percepção do quanto estes alunos se sentem acolhidos e desenvolver estratégias de inclusão que respeitem sua diversidade e promovam a igualdade de oportunidades são fundamentais. Além disso, é essencial garantir os direitos básicos dos alunos com TEA, ao enfrentar os seus desafios específicos e melhorar a

qualidade da educação para todos eles. Essas ações buscam a construção de uma escola mais inclusiva e justa. Conforme Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), o TEA:

[...] é hoje uma temática relevante e atual. Considera-se que estudos que debatam e viabilizem o assunto são importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento e para o estabelecimento da inclusão escolar. A inclusão é inerente ao ser humano, ou seja, é direito de todos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 6).

Nessa perspectiva, esta pesquisa também tem um papel importante na ampliação da discussão sobre as ações de inclusão escolar desenvolvidas no IFRO, pois é uma área carente de estudos sobre esta temática, sendo de grande relevância científica. Além disso, busca-se fomentar um debate construtivo com os alunos para verificar se essas ações estão de fato contribuindo para ampliar as condições de ingresso e acolhimento no IFRO e no Curso.

É relevante mencionar que a pesquisadora é mãe de uma criança diagnosticada com o TEA. Essa experiência pessoal traz uma motivação adicional para o aprendizado e compreensão dessas condições, bem como para a busca de melhores estratégias de inclusão e apoio para os alunos com TEA no contexto educacional.

Por meio desse diálogo identificou-se demandas que irão aprimorar ainda mais as ações de inclusão dos alunos com TEA, que impactam não apenas esses estudantes, mas também os demais membros da comunidade escolar.

No contexto da EPT, Frigotto (2012, p.267) afirma que a educação *omnilateral* constitui, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação *omnilateral* abrange tanto a educação quanto a emancipação humana em todas as dimensões da vida.

Dessa forma, ao fortalecer a diversidade, promover a empatia e a compreensão mútua, e criar um ambiente educacional acolhedor, o ensino inclusivo na EPT contribui para a concretização da formação *omnilateral*, proporcionando aos alunos uma base sólida para enfrentar os desafios do mundo atual e se tornarem profissionais completos e cidadãos críticos e conscientes.

Este trabalho está estruturado em cinco seções principais. A primeira seção apresenta a “Introdução” ao tema e contextualiza a pesquisa desenvolvida. A segunda seção refere-se à “Metodologia”, na qual são descritos os caminhos seguidos para a realização da investigação,

incluindo a caracterização da pesquisa, o local, os participantes envolvidos, bem como os procedimentos metodológicos adotados para o levantamento e análise dos dados.

Na terceira seção, é apresentado o “Referencial Teórico” que embasa e sustenta a construção do estudo. A quarta seção é dedicada aos “Resultados e discussões” obtidos durante a pesquisa. Por fim, a quinta e última seção descreve o desenvolvimento e a avaliação do “Produto Educacional”, que consiste em um “Guia de Acolhimento para aluno com TEA do IFRO”.

Nas “Considerações finais”, são destacadas as contribuições alcançadas com este estudo, na expectativa de que ele possa inspirar e contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e acolhedoras, fortalecendo os processos de inclusão ao longo da trajetória formativa de estudantes autistas no contexto da EPT.

## 2 METODOLOGIA

Convém destacar que, tradicionalmente, a seção de Metodologia é apresentada após o Referencial Teórico, conforme o formato usual dos trabalhos acadêmicos. Entretanto, nesta pesquisa optou-se por inverter essa sequência, uma vez que o referencial teórico incorpora procedimentos metodológicos previamente definidos, especialmente no que se refere à coleta de dados e à triangulação das fontes — que envolveram a análise de textos, os diálogos produzidos nas rodas de conversa e os mapas mentais elaborados pelos participantes.

Essa escolha visa conferir maior fluidez à leitura e possibilitar que o leitor compreenda, desde o início, os fundamentos metodológicos que sustentam as análises e reflexões teóricas desenvolvidas nas seções seguintes.

Dessa forma, esta seção apresenta o delineamento metodológico adotado na pesquisa, contemplando a caracterização, o contexto e os participantes do estudo, bem como os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados, além dos aspectos éticos observados ao longo da pesquisa.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de pesquisa exploratória, de natureza aplicada, conduzida como estudo de caso (GIL, 2002). Adota-se abordagem qualitativa, com fundamento na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978; 2007) e no protocolo de análise de mapas mentais proposto por Kozel (2009). O desenho busca compreender percepções sobre inclusão escolar de estudantes com TEA no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

### 2.2 LOCAL, CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi desenvolvido no IFRO, Campus Porto Velho Calama, cuja fachada principal é apresentada na Figura 1. Para fins de recorte analítico, selecionou-se o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, por apresentar o maior número de estudantes com TEA entre os cursos integrados em 2023/2 e 2024.1, o que viabiliza maior densidade de informações para o caso investigado.

Os Participantes: (i) estudantes com TEA regularmente matriculados do 1º ao 3º ano (convidados: 9; participantes efetivos: 4); (ii) membros do NAPNE (convidados: 18; participantes efetivos: 14). Critérios de inclusão, exclusão e autorização constam nos Apêndices C–H.

**Figura 1** – Fachada de entrada do Campus Porto Velho Calama



Fonte: Acervo do IFRO (2025),

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados combinou pesquisa bibliográfica e documental com técnicas de campo:

- Bibliográfica: obras e artigos sobre inclusão escolar na EPT e TEA, consultados em repositórios institucionais e bases acadêmicas (GIL, 2002).
- Documental: legislação e normativas (LDB, PNAES, Declaração de Salamanca), PPC do curso, editais e documentos institucionais relevantes.
- Campo: duas rodas de conversa estruturadas, realizadas no IFRO (alunos com TEA em 18/06/2024; NAPNE em 02/07/2024), com duração aproximada de 2h–2h30 cada, registradas em áudio (e vídeo quando autorizado), seguindo roteiros constantes dos Apêndices G e H. Para os estudantes, aplicou-se adicionalmente a técnica de mapas mentais, visando favorecer a expressão de percepções e experiências no curso e no campus.

Todos os convites, TCLE e TALE foram disponibilizados previamente; a coleta ocorreu somente após anuência formal.

Abaixo na figura 2 há o registro da roda de conversa II<sup>1</sup> com os membros do NAPNE:

<sup>1</sup>A pesquisa foi destacada no site oficial do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, integrando a programação organizada pela Coordenação do Napne/Calama, voltada à recepção e ambientação de 15 novos bolsistas externos, em 2024. Esses colaboradores atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e foram selecionados por meio do Edital do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pelo IFRO. A notícia completa pode ser acessada em: <https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15161-calama-recepciona-novos-bolsistas-do-programa-de-educacao-inclusiva>.

**Figura 2** - Foto da Roda de conversa com os membros do NAPNE



Fonte: Capturada pela autora (2024).

## 2.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os registros das rodas de conversa foram transcritos integralmente. A análise seguiu as etapas:

1. Leitura flutuante das transcrições e dos documentos.
2. Codificação inicial por unidades de sentido.
3. Categorização temática orientada pela TRS (MOSCOVICI, 2007).
4. Triangulação entre fontes (documentos, rodas de conversa, mapas mentais).
5. Síntese interpretativa com devolutivas parciais para checagem de compreensão (quando aplicável).

Os mapas mentais foram analisados conforme Kozel (2009), considerando: (a) forma de representação; (b) distribuição espacial; (c) especificidade de ícones (paisagem natural/construída, mobiliário, humanos, sinais gráficos); e (d) particularidades emergentes. Quando pertinente, excertos textuais das falas são apresentados como citações diretas (em recuo, espaçamento simples), e paráfrases são identificadas por sobrenome e ano, em conformidade com a ABNT.

## 2.5 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa obteve autorização institucional (Carta de Anuência – Apêndice B) e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO (Parecer n.º 6.701.408; CAAE

76981323.8.0000.5653). Os participantes (ou responsáveis) assinaram TCLE/TALE (Apêndices C–F). A confidencialidade foi assegurada por meio de identificadores alfanuméricos: NAPNE (N1–N14) e alunos (A1–A4).

## 2.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O primeiro fator limitante refere-se ao tamanho da amostra, composta por um número reduzido de participantes, abrangendo apenas um *Campus*, um só curso técnico o de Informática Integrado ao Ensino Médio e uma categoria específica de deficiência o TEA.

Outro fator limitante foi o contexto de greve institucional durante o período da coleta de dados, o que dificultou o acesso aos participantes, reduziu a adesão ao preenchimento dos instrumentos e limitou a comunicação com a comunidade escolar. Para mitigar efeitos, ajustaram-se agendas, manteve-se a triangulação de fontes e registraram-se critérios de decisão no processo analítico.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa desenvolve-se a partir de uma perspectiva construída pela vivência da pesquisadora e pela escuta sensível de experiências relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. A reflexão sobre os desafios enfrentados evidencia que a inclusão escolar transcende a lógica normativa e a simples presença física em sala de aula, configurando-se como uma construção coletiva que demanda ações concretas, bem como compromisso institucional e político.

Mais do que uma investigação acadêmica, o estudo constitui um compromisso com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito às singularidades, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na valorização da diversidade em sua dimensão mais ampla.

Refletir sobre essa temática exige, primeiramente, reconhecer a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência no Brasil, marcada por práticas de exclusão e segregação que persistem, ainda hoje, em diferentes formas. Atanasio (2020, p. 30) afirma que a inclusão “ainda não é oclusa”, pois está em constante construção, exigindo rupturas com paradigmas excludentes que ainda permeiam muitas práticas escolares.

A educação inclusiva deve estar intrinsecamente vinculada à formação omnilateral, que conforme proposto por Frigotto (2012), essa formação omnilateral é um processo de desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, estética e ética.

Essa visão dialoga diretamente com a perspectiva de Mantoan (2003) que afirma que as instituições de qualidade devem promover o desenvolvimento de indivíduos autônomos e com pensamento crítico, oferecendo um ambiente onde os estudantes aprendem a construir sua identidade e exercer sua condição de sujeitos.

Nesse sentido, a formação integral do estudante deve considerar não apenas o acesso à escola, mas, principalmente, as condições para sua permanência e aprendizagem significativa. Isso requer práticas pedagógicas flexíveis, currículos acessíveis, formação docente continuada e, sobretudo, a escuta atenta das necessidades e vivências dos sujeitos que aprendem.

A Declaração de Salamanca (Menezes; Santos, 2001, p. 1), marco internacional da Educação Inclusiva, destaca que todas as escolas devem acolher as crianças “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, orientando políticas públicas que assegurem equidade e justiça educacional.

As representações sociais acerca da inclusão dos alunos com TEA, os marcos legais que reconhecem os direitos das pessoas com TEA, como a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), e as diretrizes da EPT dialogam neste trabalho com os conceitos de omnilateralidade, inclusão e diversidade. A proposta é refletir sobre as ações inclusivas no contexto da EPT, evidenciando os avanços e os desafios que ainda persistem no cotidiano institucional.

A seguir, serão apresentados os principais conceitos e fundamentos que embasam esta discussão, abordando temáticas como a educação inclusiva, a proposta de formação omnilateral, as ações de inclusão escolar na EPT e nos Institutos Federais, o TEA, conceitos de representações sociais e dos mapas mentais, além do papel NAPNE no suporte aos estudantes com TEA.

Esses tópicos serão explorados com o propósito de oferecer uma base teórica consistente para a análise da realidade educacional investigada. Assim, busca-se compreender os avanços, desafios e possibilidades que envolvem a efetivação de ações inclusivas no contexto da EPT, especialmente no âmbito IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.

### 3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OMNILATERALIDADE

Falar sobre a inclusão na EPT é uma tarefa desafiadora, mas necessária, pois essa modalidade de ensino tem como objetivo preparar indivíduos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Todos devem ter acesso a essas oportunidades, incluindo pessoas com deficiência, com transtornos do neurodesenvolvimento e em situação de vulnerabilidade. Promover essa discussão é fundamental para transformar práticas excludentes em ações efetivamente inclusivas.

Mendes (2020, p.23), considera que:” a continuidade da construção de redes de ensino inclusivas é o caminho pelo qual devemos optar, se de fato almejamos um país mais civilizado e igualitário. Está em nossas mãos nos mobilizarmos para que esse seja o caminho perseguido”.

Segundo o autor, não há um consenso ou uma única definição sobre a concepção de educação inclusiva. Em vez disso, há um espectro de diferentes definições que compartilham uma área comum, uma interseção que se baseia na convicção de que o acesso à educação inclusiva é um direito humano inegociável.

Para Mittler (2003), esse processo não se limita ao acesso físico à escola, mas pressupõe a participação ativa de todos os estudantes nas práticas escolares cotidianas, exigindo

transformações profundas na estrutura curricular e nas posturas dos profissionais da educação.

O autor reforça que:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores e faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade [...] (Mittler, 2003, p. 34).

A concepção de Mittler (2003) indica que a inclusão escolar exige mais do que adaptações pontuais, ela demanda uma reestruturação completa do modo como a escola funciona. A ideia central é que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades, devem se sentir valorizados, respeitados e integrados em um ambiente que reconheça e respeite as diferenças.

A partir dessa perspectiva, a inclusão escolar é compreendida como um processo que vai além de intervenções pontuais, demandando uma reestruturação completa do funcionamento da escola. O princípio fundamental é que todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, devem ser acolhidos em um ambiente que valorize, respeite e reconheça as diferenças como parte integrante do processo educativo.

Nesse mesmo sentido, Santos e Silva (2024, p.15) afirmam que a inclusão escolar “envolve o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, o que requer adaptações curriculares, suporte emocional e um compromisso contínuo com a promoção de uma cultura de respeito e aceitação nas escolas”. Para os autores, trata-se de um processo contínuo e coletivo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de um ambiente escolar pautado no respeito mútuo e na equidade.

Complementando esse entendimento, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão não deve ser confundida com uma proposta de ensino especial voltada apenas para pessoas com deficiência, mas compreendida como um projeto político-pedagógico que visa à transformação da escola em sua totalidade. Para a autora, a inclusão constitui um princípio ético, orientado pela valorização das diferenças, e exige uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino e com as práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

No decorrer da história, a instituição escolar tem exercido uma marcante influência na educação de crianças e jovens em todo o mundo. O impacto social da escola na formação do indivíduo tornou-se objeto de investigação para estudiosos de diversas áreas de pesquisa.

Por sua vez, Aranha (2001) resgata o histórico de exclusão vivenciado pelas pessoas com deficiência ao longo dos séculos e ressalta que a inclusão é também um movimento social que busca mudanças. Dessa forma, compreender as abordagens sobre inclusão exige considerar não apenas aspectos pedagógicos, mas também sociais, culturais e políticos.

Assim, ao reunir essas diferentes concepções, percebe-se que a inclusão escolar demanda uma reconfiguração do sistema educacional, promovendo ambientes onde todos os estudantes tenham oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Santos e Araújo (2020, p.18) destacam que a importância da função social da escola na sociedade atual pode: [...] “ser modeladora, opressora e excludente ou uma função social que pode ser de resistência, libertadora, aberta à realidade que a cerca e promotora de uma maior autonomia de seus agentes”.

Nesse sentido, as autoras ressaltam que nenhuma prática educacional é neutra, desinteressada e apolítica. O que significa que, mesmo que aparentemente uma abordagem educacional possa ser percebida como imparcial ou sem enviesamentos, na prática, ela inevitavelmente reflete a visão de mundo, os valores culturais e as prioridades da sociedade em que está inserida. Essa compreensão destaca a importância de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais, buscando compreender e questionar os pressupostos subjacentes, a fim de promover uma educação mais consciente e inclusiva.

Nos últimos anos, têm ocorrido diversos movimentos em busca da inclusão social e escolar. Com base em autores como Miranda (2003), Sánchez (2005) e Atanasio (2020), esses movimentos surgem como reflexo histórico de uma sociedade marcada pela segregação, exclusão e desigualdade. Atualmente, busca-se o reconhecimento do direito à inclusão, resultando na criação de documentos legais e políticas sociais que visam garantir a igualdade de direitos. Além disso, são realizadas ações para sensibilizar a sociedade em relação às barreiras atitudinais, promovendo uma mudança de mentalidade e estimulando a aceitação e o acolhimento da diversidade. O objetivo é construir uma sociedade mais inclusiva, na qual todas as pessoas tenham oportunidades iguais e sejam valorizadas em sua plenitude.

É importante compreender as diferentes fases históricas pelas quais a educação das pessoas com deficiência passou, pois isso ajuda a refletir sobre os avanços e desafios enfrentados na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. Conforme Atanasio (2020) historicamente, a educação das Pessoas com Deficiência (PcDs) passou por várias fases, cada uma com suas características e abordagens específicas. Destacam-se as seguintes fases:

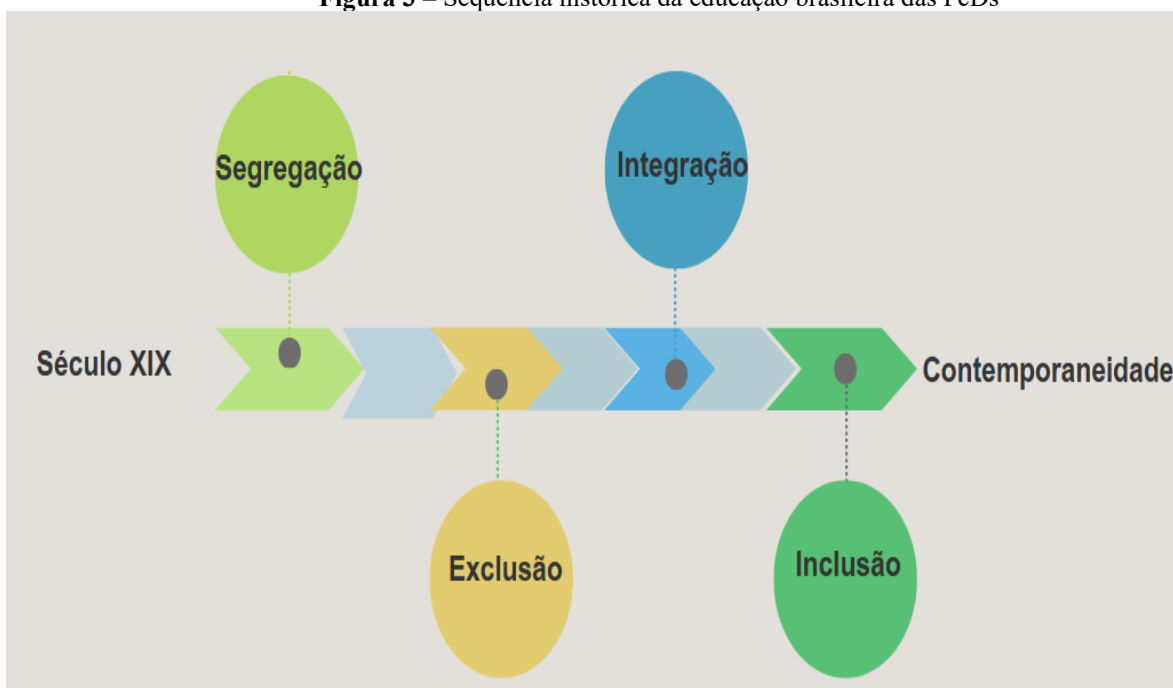
- Exclusão (até o século XIX) – quando não havia nenhum tipo de atendimento e tais pessoas eram abandonadas, sacrificadas e consideradas como bestiais, maldição ou castigo divino (Ferreira; 2006; Hüsken, 2009; Mendes, 2006 *apud* Atanasio, 2020);

- Segregação (até a década de 1980) – período em que havia atendimento exclusivamente em instituições especiais, geralmente religiosas, filantrópicas ou de reabilitação, em que as PcDs eram isoladas do convívio familiar e social em uma “discriminação oficializada”. Durante muito tempo, as PcDs foram excluídas do sistema educacional e da sociedade em geral. Eram frequentemente segregadas em instituições isoladas, sem acesso às mesmas oportunidades educacionais que as demais pessoas. Nessa fase, as PcDs eram vistas como objeto de caridade e assistência. Eram amparadas por instituições beneficentes, mas sem acesso efetivo à educação formal e sem reconhecimento de seus direitos individuais (Fávero, 2011 *apud* Atanasio, 2020);

- Integração (a partir da década de 1990) – iniciou-se o atendimento em escolas regulares, mas em classes especiais com horários e rotinas diferentes dos demais alunos, ou seja, uma educação especial na qual a partir do reconhecimento da necessidade de atendimento educacional específico, surgiu a fase da educação especial. Instituições especializadas foram criadas para oferecer educação para pessoas PNE, porém, muitas vezes, de forma segregada e com pouca integração com a educação regular (Ferreira, 2006; Hüsken, 2009; Mendes, 2006 *apud* Atanasio, 2020);

- Inclusão (no fim do século XX) – consiste na educação para todos, considerando as diferenças e respeitando as necessidades individuais, nesta fase, houve o movimento para incluir as PcDs nas escolas regulares. Foi um avanço significativo, buscando a participação e o convívio com os demais alunos, embora nem sempre tenha havido os recursos e o suporte adequados para garantir a inclusão plena (*ibidem*). A figura 3 resume a sequência histórica da educação brasileira das PcDs:

**Figura 3** – Sequência histórica da educação brasileira das PcDs



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Atanasio (2020, p.30).

A trajetória da educação das pessoas com deficiência no Brasil revela um percurso histórico de lenta e progressiva ocupação dos espaços sociais, marcado inicialmente pela segregação e exclusão. Como se observa na figura 3, a linha do tempo da educação brasileira percorre diferentes fases: segregação; exclusão; integração; e, mais recentemente, inclusão; refletindo transformações conceituais e políticas que acompanham as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo.

Atanasio (2020, p.30) afirma que: “[...] a inclusão ainda não é oclusa, pois se encontra em um estágio construtivo, de forma que não se consolidou efetivamente e que as demais concepções ainda são perpetuadas por meio das práticas e das posturas existentes na sociedade como um todo”. Assim, mesmo com os avanços legais e das novas abordagens pedagógicas, a efetivação da inclusão permanece em construção e longe de ser plenamente consolidada.

Na década de 1980, de acordo com Miranda (2003), houve o surgimento de vários movimentos sociais em busca de direitos para pessoas com deficiência. Essas conquistas foram extremamente significativas para fortalecer a inclusão na sociedade. Nessa perspectiva, todos os alunos que anteriormente eram excluídos devem ser inseridos na vida social e educacional. Além disso, é fundamental que ninguém seja deixado de fora do ensino regular, desde o início de sua escolaridade até o final de sua formação.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que estabeleceu novas diretrizes para a Educação Especial, garantindo que a educação seja um direito de todos e um dever do Estado

e da família, e que todos tenham igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação (Brasil, 1998).

A Educação Inclusiva começou a se estabelecer no Brasil após a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, quando foi adotada a Declaração de Salamanca. A Declaração de Salamanca, segundo Menezes e Santos (2001), foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial realizada na cidade de Salamanca, Espanha, teve como objetivo central fornecer diretrizes para a formulação e a reformulação de políticas e sistemas educacionais, de modo a alinhá-los aos princípios do movimento de inclusão social.

Para os autores, a Declaração de Salamanca redefiniu e ampliou o entendimento sobre necessidades educacionais especiais, passando a abranger todos os estudantes que, por diferentes razões, não conseguem aproveitar plenamente o processo escolar. Com isso, o conceito deixou de se restringir apenas às pessoas com deficiências, incluindo também aquelas que enfrentam dificuldades temporárias ou permanentes na aprendizagem, repetem sucessivamente os anos letivos, trabalham desde cedo, vivem em situação de rua, residem longe de instituições de ensino, enfrentam pobreza extrema ou desnutrição, são afetadas por conflitos armados ou guerras, sofrem abusos físicos, emocionais ou sexuais, ou ainda se encontram fora da escola por qualquer outro motivo.

E em 1999 o Decreto n. 3.298, que regulamenta a Lei n.7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que estabeleceu diretrizes para a implementação da educação inclusiva, buscando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos PcDs em escolas regulares (Brasil, 1999).

Essa política nacional começou a ser implementada ao longo dos anos 2000 com o intuito de: criar um ambiente inclusivo nas escolas, onde todos os alunos aprendessem juntos a se desenvolver plenamente, sem discriminação ou exclusão; e promover uma educação de qualidade, pautada na valorização da diversidade e no respeito aos direitos humanos (Brasil, 1999).

No entanto, ainda hoje, a Educação Inclusiva é um desafio significativo a ser enfrentado. Sánchez (2005) argumenta que a educação inclusiva é, acima de tudo, uma questão de direitos humanos, que não se deve segregar nenhuma pessoa com base em sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou por pertencer a uma minoria étnica, pois isso seria contrário aos direitos humanos.

A autora constata que a educação inclusiva é uma postura que envolve valores e crenças, não se limitando apenas a uma ação isolada, mas sim a um conjunto de ações. E acrescenta que:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para “todos”, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). (Sánchez, 2005, p. 11).

Ao se buscar alcançar a verdadeira educação inclusiva, é comum percorrer caminhos repletos de desafios, nos quais muitas vezes são utilizados atalhos que podem levar a equívocos. Esses equívocos podem surgir a partir de uma compreensão inadequada de certos conceitos ou da implementação de medidas parciais e pouco efetivas. As discussões políticas, por exemplo, caracterizadas pela negligência das autoridades, têm um efeito significativo no êxito da aplicação dos princípios de educação inclusiva (Mendes, 2006).

Sendo assim, o processo de construção de uma educação inclusiva demanda uma abordagem abrangente e coerente, que vá além de medidas superficiais. A autora afirma que:

[...] o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (*ibidem*, p.402).

Portanto, para alcançar resultados significativos, é necessário compreender os princípios da inclusão e implementar ações efetivas, por parte da coletividade, que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade no ambiente educacional. Contribuindo assim para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Neste cenário, busquei abordar as ações direcionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA no Curso Técnico de Informática do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.

Para tanto se faz necessário esclarecer que para fins legais no Brasil, a pessoa com TEA passou a usufruir dos mesmos direitos conferidos à pessoa com deficiência a partir da promulgação da Lei n.º 12.764, em 2012 (Brasil, 2012). Isso inclui, por exemplo, a exigência de que as escolas regulares recebam alunos autistas. Conforme estipulado por essa legislação, é considerada pessoa com TEA aquela que apresenta:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, [n.p]).

Dessa forma, ao reconhecer o autismo como uma deficiência para fins legais, a legislação garante a essas pessoas o acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde e assistência social, em igualdade de condições com os demais cidadãos. No ambiente escolar, essa equiparação implica não apenas o direito de matrícula em instituições regulares, mas também a necessidade de adaptação curricular, apoio especializado e formação continuada dos profissionais da educação para assegurar o desenvolvimento pleno e a participação ativa dos estudantes autistas.

Várias das legislações aqui citadas foram estabelecidas, ao longo dos anos, formando um conjunto de normas voltadas à regulação dos direitos das pessoas com deficiência. Essas medidas buscam responder a demandas por acessibilidade, inclusão e equiparação de oportunidades em diferentes áreas, como educação, trabalho e participação social.

No Quadro 1, a seguir, estão apresentadas as principais normas que regulam os direitos das pessoas com deficiência. Para facilitar o aprofundamento do tema, cada lei mencionada está vinculada a um link clicável, permitindo o acesso direto ao seu conteúdo completo:

**Quadro 1** - Principais normas voltadas à regulação dos direitos das PcD's

<b>Normativa</b>	<b>Objetivo</b>
Lei no 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre a proteção integral à criança (até 12 anos) e ao adolescente.(dos 12 aos 18 anos). Assegura entre outros direitos: No Art. 11, o Direito à Saúde, no § 1º e § 2º: asseguram que as PcDs receberão atendimento especializado e o poder público deve fornecer gratuitamente, aparelhos ortopédicos, próteses, órteses e materiais especiais. No Art. 54, assegura o “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
<a href="#">Lei nº 13.146, de 2015.</a>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.
<a href="#">Decreto nº 9.451, de 2018</a> (Art. 58 da LBI).	Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 2015. (LBI). Dispõe sobre os preceitos de acessibilidade relativos ao projeto e à construção de edificação de uso privado multifamiliar.
<a href="#">Decreto nº 10.088, de 2019.</a>	Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.
<a href="#">Lei nº 13.977, de 2020</a> (Lei Romeo Mion).	Altera a Lei nº 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.
<a href="#">Decreto nº 3.956, de 2001</a>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

<u>Decreto nº 6.949, de 2009.</u>	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
<u>Lei nº 14.624, de 2023</u> (art. 2º-A da LBI).	Altera a Lei nº 13.146, de 2015 (LBI), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.
<u>Decreto nº 9.296, de 2018</u> (art. 45 da LBI).	Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 2015 (LBI). A concepção e a implementação dos projetos arquitetônicos de hotéis, pousadas e estruturas similares deverão atender aos princípios do desenho universal e ter como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
<u>Decreto nº 7.611, de 2011.</u>	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
<u>Lei nº 14.951, de 2024</u> (Lei Cores para Bengalas)	Dispõe sobre a coloração da bengala longa para identificação da condição de seu usuário. (Que pode ser: branca: para pessoas com cegueira; verde: para pessoas com baixa visão (visão subnormal); e vermelha e branca: para pessoas com surdocegueira.
<u>Lei nº 14.768, de 2023.</u>	Lei que define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva.
<u>Lei nº 14.191, de 2021</u> (alteração na LDB)	Lei da Educação Bilíngue de Surdos usuários de Libras e Educação Regular aos Surdos Oralizados. ( alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)
<u>Lei nº 10.436, de 2002</u> e <u>Decreto nº 5.626, de 2005</u> (inclusa a alteração do <u>Decreto nº 9.656, de 2018</u> )	Regulamenta a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
<u>Lei nº 12.319, de 2010</u> (inclusas a alteração e a revogação parcial da <u>Lei nº 14.704, de 2023</u> ).	Lei da Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais:
<u>Lei nº 8.213, de 1991.</u>	Lei de Benefícios da Previdência Social e Cotas para Pessoas com Deficiência
<u>Lei nº 12.711, de 2012</u> e <u>Decreto nº 7.824, de 2012.</u>	Reserva de vagas no ensino superior (Lei de Cotas) e regulamenta.
<u>Lei nº 13.460, de 2017.</u>	Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública.
<u>Lei nº 9.394, de 1996.</u>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) ou Lei Darcy Ribeiro.
<u>Lei nº 14.992/2024</u>	Lei de Inclusão de pessoas com transtorno de espectro autista no mercado de trabalho.
<u>Lei nº 8.989, de 1995,</u> <u>Lei nº 14.287, de 2021,</u> e <u>Decreto nº 11.063, de 2022</u>	Lei de Isenção do IPI para Compra de Automóveis para Pessoas com Deficiência Física; Pessoas com Deficiência Auditiva; e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Respectivamente.
<u>Lei nº 11.126, de 2005</u> e <u>Decreto nº 5.904, de 2006.</u>	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
<u>Lei nº 12.303, de 2010.</u>	Lei do Teste da Orelhinha: Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas.
<u>Lei nº 14.597, de 2023.</u>	Lei Geral do Esporte (Bolsa-Atleta para os paralímpicos e os surdolímpicos)

<u>Lei nº 11.340, de 2006 e Decreto 6.924, de 2009.</u>	Lei Maria da Penha (coibir violência doméstica e familiar contra a mulher): e Prêmio de "Boas Práticas na Aplicação, Divulgação ou Implementação da Lei Maria da Penha" .
<u>Decreto nº 11.793, de 2023.</u>	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Novo Viver Sem Limite). e Revoga o Decreto nº 7.612, de 2011 .
<u>Portaria GM/MS nº 1.526, de 11 de outubro de 2023 do Ministério da Saúde</u>	Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD).
<u>Lei nº 12.764, de 2012</u>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana):
<u>Decreto nº 8.368, de 2014.</u>	Regulamenta a Política Nacional para o TEA;
<u>Decreto nº 9.099, de 2017.</u>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático em formato acessível
<u>Decreto nº 9.404, de 2018 (art. 44 da LBI)</u>	Reserva de espaços e assentos em locais de entretenimento cultural e esportivo:
<u>Lei nº 8.160, de 1991</u>	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
<u>Decreto nº 9.522, de 2018.</u>	Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013.
<u>Decreto nº 6.039, de 2007.</u>	Aprova o Plano de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado em Instituições de Assistência às Pessoas com Deficiência Auditiva.

Fonte: Brasil (2025), com adaptações da autora.

A adoção dessas normas é influenciada por compromissos internacionais e por pressões sociais internas, resultando em dispositivos legais que orientam políticas públicas e práticas institucionais (Miranda, 2016). Ainda que existam avanços normativos, a efetivação desses direitos segue sendo um desafio contínuo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os sistemas educacionais têm o dever de estruturar condições que garantam o acesso aos espaços, recursos didáticos, comunicação, entre outros aspectos, de forma a assegurar o processo de aprendizagem e o respeito à diversidade, atendendo às necessidades educacionais de todos os estudantes. Assim, é essencial que os profissionais da educação desenvolvam a habilidade de identificar, compreender e valorizar as múltiplas singularidades dos sujeitos, inclusive daqueles com TEA, para oferecer recursos adequados à construção de um ambiente escolar mais significativo, receptivo, acessível e inclusivo (Brasil, 2013; e Brasil, 2024).

Sob essa ótica da Educação Inclusiva, Mantoan (2003) afirma que:

[...] a educação escolar não pode ser concebida nem executada senão com base na ideia de uma formação integral do estudante — respeitando suas potencialidades e talentos — e de um ensino pautado na participação, solidariedade e acolhimento. [...]

uma nova geração, dentro de um projeto educacional inclusivo, resulta do exercício contínuo da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e valorização das diferenças, sem abrir mão da interação com o saber nas suas diversas áreas (Mantoan, 2003, p.8).

Em alinhamento com essa perspectiva, a EPT traz em sua concepção a formação omnilateral — isto é, integral — e busca concretizá-la nos espaços de convivência e aprendizagem, mesmo considerando a diversidade que caracteriza esses ambientes.

A proposta educacional deve ser pensada e aplicada com foco no desenvolvimento completo do estudante, tornando-o autônomo e crítico, respeitando suas capacidades e incentivando um ensino colaborativo, acolhedor e inclusivo.

Esse modelo formativo, como defendido pelo projeto educacional inclusivo, emerge da vivência diária da cooperação e do respeito mútuo, sem comprometer o contato com as múltiplas áreas do conhecimento que compõem a proposta da EPT. Frigotto (2012) explica que o termo *omnilateral*:

[...]tem origem no latim e significa, literalmente, ‘todos os lados ou dimensões’. [...] Essas dimensões abrangem a existência física, intelectual, cultural, educacional, psicológica, afetiva, estética e lúdica do ser humano. Em resumo, a educação omnilateral contempla a formação e a emancipação integral dos sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Dessa forma, a proposta é assegurar que o estudante não apenas acumule conteúdos fragmentados, mas que esses saberes estejam interligados e façam sentido em sua trajetória de vida. O objetivo é promover uma educação completa, que prepare o aluno para atuar de forma plena, integrando suas competências e habilidades em diversas esferas do conhecimento e da experiência humana.

Conforme ressalta Mantoan (2003, p.34), “[...] as escolas de qualidade são espaços educativos voltados à formação de personalidades humanas autônomas e críticas, locais onde crianças e jovens aprendem a se tornar sujeitos”.

Para a autora, esse tipo de espaço promove o respeito às diferenças por meio da convivência, da postura dos educadores, dos conteúdos ministrados e do ambiente afetivo que se estabelece na comunidade escolar.

Nesse contexto, prevalece o espírito de solidariedade e participação, sem disputas e rivalidades, evidenciando que escolas estruturadas com base nesses princípios não excluem nenhum estudante de suas turmas, atividades, aulas ou da vida escolar em geral. Pelo contrário, garantem oportunidades de aprendizagem completa e conjunta para todos.

Nesse sentido, a inclusão escolar deixa de ser uma adaptação pontual ou uma obrigação legal e passa a constituir uma diretriz ética e pedagógica que orienta toda a prática educativa. A trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência mostra que os avanços conquistados são fruto de lutas sociais e mudanças legislativas, mas sua efetivação depende de ações concretas no cotidiano escolar, baseadas no respeito, na escuta ativa e na promoção de oportunidades equitativas.

Sendo assim, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente para estudantes com TEA, requer um compromisso profundo com os princípios da formação omnilateral. Ao compreender o ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social, cultural e ética —, a perspectiva omnilateral fortalece a proposta de uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas que a valoriza como fundamento do processo educativo (Frigotto, 2012).

Ao pesquisar e defender a educação inclusiva, compreende-se que somente por meio de práticas pedagógicas alicerçadas na cooperação, na reflexão crítica e na formação omnilateral — como defendem Mantoan (2003), Frigotto (2012) e outros estudiosos comprometidos com a inclusão e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica — será possível consolidar uma escola verdadeiramente democrática, voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

Afinal, como afirma Kuenzer (2017, p. 14), “[...] se não é possível apreender a realidade, também não é possível transformá-la.”. Assim, a educação que se propõe emancipadora deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, para que possam agir conscientemente e contribuir para sua transformação.

Nesse sentido, a articulação entre inclusão e formação omnilateral não se configura apenas como um ideal a ser perseguido, mas como uma exigência concreta e inadiável, fundamental para que a educação cumpra, de fato, seu papel emancipador.

### 3.1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DAS AÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EPT E NOS INSTITUTOS FEDERAIS COM FOCO NO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA

Na busca de esclarecer o primeiro objetivo específico surgiu a necessidade de entender a educação profissional e tecnologia e o processo de inclusão. Para tanto, foi preciso entender o contexto histórico brasileiro dessa modalidade. Assim como o processo de inclusão no Brasil,

na finalidade de entender o contexto geral e o contexto histórico da educação profissional no Brasil.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) que, em seu artigo 39, determina que a educação profissional deve articular-se com os diversos níveis e modalidades de ensino, bem como com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996). Apesar desse direcionamento legal, a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs) nesse contexto ainda enfrenta desafios significativos (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil, 1996, art. 2º), o que implica a necessidade de uma formação que dialogue com a realidade e promova a inclusão de todos. Esse vínculo é essencial para garantir que todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, possam acessar o trabalho não apenas como meio de subsistência, mas como um direito fundamental e uma forma de exercer sua cidadania (Leopoldino, 2015).

A EPT engloba uma série de cursos, que vão desde qualificação profissional até a formação técnica, graduação tecnológica e pós-graduação. Ela também se destaca por favorecer a articulação entre distintos níveis e modalidades de ensino, bem como as dimensões trabalho, ciência e tecnologia (Ramos, 2014).

No entanto, para entender melhor a EPT no contexto brasileiro, é preciso retornar às suas origens. Esse olhar retrospectivo permite compreender como a EPT foi se constituindo ao longo do tempo e de que maneira passou a incorporar, ainda que com desafios, ações voltadas à inclusão.

Segundo Moura (2007), os primeiros sinais do que viria a se configurar como a origem da educação profissional no Brasil remontam ao século XIX, especificamente ao ano de 1809, com a promulgação de um decreto pelo então Príncipe Regente, futuro D. João VI, que instituiu o Colégio das Fábricas. Essa instituição combinava o ensino formal com atividades de trabalho manual, representando uma iniciativa pioneira e podendo ser considerada o primeiro registro de uma ação governamental voltada à profissionalização no país.

Conforme destaca Ramos (2014), historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma dualidade. De um lado, havia a preocupação com a formação acadêmica destinada aos filhos das elites; de outro, prevalecia uma perspectiva assistencialista, voltada ao amparo de órfãos e pessoas em situação de vulnerabilidade. Até o século XIX, predominava a educação propedêutica, de caráter acadêmico, voltada à preparação

para os estudos superiores e acessível apenas às camadas mais favorecidas da sociedade — ou seja, inexistia qualquer preocupação com a inclusão escolar.

No ano de 1909, por iniciativa do presidente Nilo Peçanha, por meio Decreto nº 7.566, decretou a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas por todos os estados do país. Essas instituições tinham como propósito “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, assim como oferecer-lhes uma formação profissional “[...] que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909, p. 01).

Segundo Fartes e Moreira (2009), essa iniciativa representou o marco inicial para a organização de um modelo estruturado de educação profissional e técnica no Brasil. As Escolas de Aprendizes Artífices tinham como foco não apenas a qualificação para o trabalho, mas também o controle social. Direcionadas principalmente aos jovens em situação de vulnerabilidade, partia-se da ideia de que esses sujeitos estariam mais propensos a adotar condutas consideradas desviantes, o que poderia representar um obstáculo à formação da nação.

Kuenzer (1991) considera que estas Escolas de Aprendizes Artífices, representam os primeiros cursos profissionais criados sobre a responsabilidade do estado, com a função de inserção no mercado de trabalho.

A formação oferecida por essas escolas estava fortemente atrelada ao desempenho de funções específicas ou à ocupação de determinados cargos. Havia pouca ênfase no desenvolvimento teórico, sendo priorizado o domínio de habilidades práticas, “[...] essas escolas se caracterizaram por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam [...]” (Kuenzer, 1991, p. 7).

É importante destacar que, apesar da Educação Profissional e Tecnológica ter adquirido uma estrutura mais sólida com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, desde aquele período já se observava um caráter excludente em relação às pessoas com deficiência ou com enfermidades, como evidencia o Decreto nº 7.566, de 1909:

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:  
a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;  
b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício (Brasil, 1909, p. 2).

No contexto histórico em questão, a Educação Profissional já refletia uma forte desigualdade social, sendo estruturada para atender principalmente determinadas camadas da

população. Além disso, evidencia-se a exclusão sistemática das pessoas com deficiência, uma vez que o Decreto 7.566/1909 impunha critérios rígidos de admissão que impediam a participação dessas pessoas.

Essa prática contribuiu para reforçar a marginalização e aprofundar as desigualdades no acesso à educação, negando oportunidades de formação e inserção social às pessoas com deficiência.

Russo e Pereira (2021, p. 35) reforçam essa perspectiva ao destacar que a escola regular da época apresentava um caráter pouco inclusivo, voltado principalmente às camadas socioeconômicas mais favorecidas. Como consequência, estabelecia critérios que excluía alunos que não atendiam às exigências de desempenho escolar, entre eles, as pessoas com deficiência. Para esses estudantes, prevalecia a justificativa de que deveriam ser direcionados a “ambientes mais apropriados para o seu pleno desenvolvimento”. O autor observa, ainda, que esse tipo de argumentação continua presente em algumas escolas atualmente.

Para Fartes e Moreira (2009), com a instauração do Estado Novo no Brasil, a Constituição de 1937 atribuiu ao Estado a responsabilidade pela educação dos trabalhadores, com o objetivo de formar uma mão de obra mais qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. No entanto, esse período também acentuou a separação entre dois tipos de ensino: o secundário, voltado às elites, e o profissional, direcionado às classes populares. Essa dualidade educacional aprofundou as desigualdades existentes, dificultando ainda mais a construção de um sistema educacional inclusivo. Moura (2007) também destaca que até o século XIX:

O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso (Moura, 2007, p.5).

A partir da década de 1940, algumas iniciativas começaram a enfrentar, ainda que parcialmente, a desigualdade existente no campo educacional. Foi nesse contexto que, em 1942, ocorreu a regulamentação do ensino industrial — atualmente denominado ensino profissionalizante — por meio da Reforma Capanema, formalizada pelas Leis Orgânicas do Ensino (Moura, 2007).

Essa reforma teve papel fundamental na organização do ensino industrial, na reestruturação do ensino comercial e na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Além disso, trouxe mudanças no ensino secundário, representando um

avanço significativo para o que conhecemos hoje como Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Moura, 2007).

Foi somente a partir da década de 1960 que surgiram os primeiros avanços em termos de regulamentação voltada à inclusão escolar. De acordo com Neves (2024, ), a Educação Especial começou a ser incorporada ao sistema educacional com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61 (Brasil, 1961). Essa legislação introduziu o conceito de “educação excepcional”, defendendo sua inserção na rede regular de ensino sempre que possível. Assim, apenas em 1961 a Educação Especial passou a integrar formalmente o sistema educacional brasileiro. O texto da LDB explicita essa orientação:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, art.88-89).

Vale destacar que a expressão “excepcionais”, empregada naquele período, é atualmente considerada inadequada e obsoleta, por não estar alinhada aos princípios dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, no sistema educacional regular, que é acessível a todos os estudantes e tem como princípio a plena integração. Entretanto, nos casos em que a inclusão total não puder ser realizada devido às especificidades da própria pessoa com deficiência, deve ser oferecido um atendimento educacional especializado, planejado de forma individualizada e adequado às suas necessidades e potencialidades (Mazzotta, 2005 apud Sá, 2025).

Na primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), que regulamentava o sistema educacional brasileiro, não foram estabelecidas orientações específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no então denominado “ensino técnico”. A legislação não contemplava ações, adaptações ou políticas voltadas à garantia de acesso, permanência e participação desses estudantes na educação profissional (Brasil, 1961).

Os avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases foram limitados e pouco impactaram a realidade da Educação Profissional e Tecnológica. Isso se devia, em grande parte, à permanência de uma lógica segregadora marcada pelo dualismo presente nesse nível de ensino. Se observa que, frequentemente, havia uma valorização desproporcional das atividades

manuais em relação às competências acadêmicas, o que acabava reforçando uma divisão prejudicial à formação integral dos estudantes. Essa separação, clara e persistente, dificultava a concretização das mudanças propostas pela legislação educacional (Moura, 2007).

A partir de 1964, com o advento do Golpe Militar, o país passou por profundas transformações políticas e econômicas. No campo educacional, o regime promoveu a integração entre o ensino técnico e o propedêutico, ampliou o acesso ao ensino superior e instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de combater o analfabetismo. Apesar de representarem um avanço no acesso à educação, essas ações foram implementadas sob um regime autoritário e orientadas pelas demandas do mercado (Lima, 2012; Freitag, 1986).

A expansão do acesso ao ensino médio no Brasil gerou uma demanda crescente por vagas no ensino superior. Diante desse cenário, o regime militar demonstrou receio de que esse movimento ampliasse a mobilização e a oposição política. Como resposta, optou por implementar cursos de tecnologia, buscando direcionar a formação educacional para atender às necessidades do mercado de trabalho (Ciavatta, 2013).

Como parte dessa estratégia, foi sancionado o Decreto-Lei nº 547/1969 com o propósito de viabilizar a criação de cursos superiores profissionalizantes de curta duração, com a finalidade de “[...] proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (Brasil, 1969, p. 1).

Outra mudança relevante aconteceu em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que passou a regulamentar o ensino de primeiro e segundo graus, determinando, de forma obrigatória, a inserção da formação profissional no currículo do ensino de segundo grau.

A Lei acima citada, modificou a LDB de 1961, destacando que: “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”. Sem determinar como seria este tratamento especial.

Contudo, essa diretriz não resultou na construção de um sistema educacional inclusivo, capaz de acolher adequadamente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Em vez disso, contribuiu para a manutenção da prática de segregação, encaminhando esses educandos para classes e instituições especializadas (Silva; Mendes, 2022).

Como é possível observar, a história da EPT no Brasil é marcada por eventos significativos. Um outro evento importante ocorrido em 1978, foi a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Essa legislação alterou a denominação de algumas Escolas Técnicas Federais, que passaram a ser chamadas de CEFETs, inicialmente nos estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Posteriormente, esse processo de mudança de nomenclatura foi sendo adotado gradualmente por outras escolas técnicas e agrícolas em diferentes regiões do país (Silva; Ciasca, 2021).

Segundo Ciríaco (2020), a partir da década de 1980, iniciou-se um processo de adaptação do sistema educacional com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes, desde que a inclusão garantisse uma educação de qualidade e igualdade, respeitando a diversidade e buscando superar obstáculos existentes. Esse princípio foi incorporado tanto em documentos internacionais quanto na legislação brasileira, como é o caso da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394, a atual LDB, sancionada em 1996 (Brasil, 1996).

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco importante no avanço da educação, ao consolidar princípios essenciais como a dignidade da pessoa humana, o direito à igualdade e o direito à educação para todos os cidadãos (Brasil, 1988). Esses fundamentos contribuíram para a construção de uma base legal que orienta a promoção de uma educação mais justa e inclusiva em todo o país.

No que se refere à inclusão, a Constituição destaca, no Artigo 206, inciso I, que o ensino deve ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, reforçando o compromisso com a equidade educacional. Já o Artigo 208, inciso III, estabelece que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que evidencia a intenção de integrar os estudantes com deficiência no sistema educacional regular (Brasil, 1988).

A partir dos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, entende-se que as instituições de ensino têm a responsabilidade de promover a inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais, assegurando seu direito de frequentar as mesmas salas de aula que os demais, sem serem isolados em sistemas exclusivos. A ideia é evitar qualquer forma de segregação e garantir uma educação equitativa e acessível a todos. Essa visão é reforçada por Mantoan (2003), ao afirmar que:

Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Mas

um dos argumentos sobre a impossibilidade prática da inclusão total aponta os casos de alunos com deficiências severas, múltiplas, notadamente a deficiência mental e os casos de autismo.

A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados (Mantoan, 2003, p. 22).

Nesse sentido, embora haja argumentos contrários à inclusão total, especialmente em casos de deficiências severas ou autismo, a Constituição assegura o direito à educação para todos, sem exceção. Assim, o desenvolvimento humano e a formação para a cidadania só podem ser plenamente alcançados em contextos educacionais inclusivos, e não segregados.

Conforme já destacado por Menezes e Santos (2001), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consolidou-se como um marco internacional relevante no fortalecimento da educação inclusiva, ao reafirmar o compromisso com a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Bezerra e Antero (2020), reforçam que o impacto desse documento ultrapassa fronteiras, influenciando diretamente as políticas educacionais em diversos países. É considerado um dos alicerces essenciais para o avanço da inclusão social. O documento afirma que:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola" (UNESCO, 1994, p.5).

O documento reforça a proposta de Educação para Todos, sublinhando a urgência de implementar a inclusão escolar por meio de políticas públicas e legislações que assegurem o direito de todas as crianças à matrícula em escolas regulares, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas.

Diante desse contexto, é importante destacar que a Declaração de Salamanca exerceu influência significativa na formulação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa contribuição possibilitou a incorporação dos fundamentos da educação inclusiva ao sistema educacional brasileiro, reforçando o compromisso com a educação especial e promovendo a garantia de igualdade de oportunidades no processo de ensino e no desenvolvimento das habilidades de todos (Bezerra; Antero, 2020).

Já a Educação Especial que é uma modalidade integrante do sistema educacional brasileiro, conforme estabelecido no Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, abrange todos os níveis, etapas e diferentes formas de educação presentes no país (Brasil, 1996; Brasil 2013).

Essa modalidade de educação visa promover a inclusão e garantir o acesso ao ensino de qualidade para todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial busca garantir igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e pleno desenvolvimento educacional e social dos indivíduos (Brasil, 2013).

Com o objetivo de regulamentar a educação profissional no país, em 1997, foi baixado o Decreto nº 2.208, (Brasil, 1997) que trouxe uma alteração significativa para a educação brasileira ao estabelecer a separação entre a formação geral do ensino médio e a educação técnica. Essa decisão reafirmava o dualismo histórico presente na educação nacional, sustentado pela divisão social do trabalho, ao acentuar a diferença entre formação acadêmica e profissional, assim como entre atividades intelectuais e manuais. Como consequência, os estudantes que optavam pela formação técnica passaram a seguir um percurso mais direcionado, o que perpetuava a tradicional distinção entre trabalho manual e intelectual na sociedade brasileira (Frigotto, 2010; Ciavatta, 2010).

Conforme Saviani (2007, p. 1232 e 1244), em 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de promover melhorias significativas na educação brasileira em seus diversos níveis, desde a educação básica até a superior e profissional. Simultaneamente, o Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, reafirmou o compromisso com a garantia do acesso e da permanência de crianças com necessidades educacionais específicas nas classes regulares de ensino (Brasil, 2007).

Saviani (2007) destaca, também, que durante a cerimônia em que o Presidente da República sancionou a lei de regulamentação do FUNDEB, no dia 20 de junho de 2007, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, aproveitou a ocasião para anunciar sete novas iniciativas. Entre elas, estavam a criação de um “Selo e Certificado” para municípios que conseguissem reduzir os índices de analfabetismo e a ampliação de vagas para professores e técnicos nas instituições de educação tecnológica.

O autor reconhece como positivo o dinamismo do MEC ao implementar diversas ações voltadas à transformação do cenário educacional brasileiro. No entanto, ressalta a importância de manter atenção para que essa multiplicidade de iniciativas não resulte em fragmentação ou dispersão de esforços, o que poderia comprometer o objetivo central: a melhoria da qualidade da educação básica (Saviani, 2007).

Cerca de dez anos depois do Decreto nº 2.208 (Brasil,1997), ocorreu um avanço significativo na legislação educacional brasileira, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008. Essa política marcou uma mudança importante na forma como a educação passou a ser concebida no país, ao defender a inclusão de todos os estudantes no sistema regular de ensino. Seu objetivo principal é promover uma educação que reconheça e valorize as diferenças, assegure os direitos de cada aluno e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Neves *et al.*, 2019).

Com o propósito de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência ou necessidades educacionais especiais, a PNEEPEI define sua finalidade e metas:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p.8).

Em 2008, houve mais um avanço relevante no fortalecimento da Educação Profissional no Brasil com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esse marco foi consolidado com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme previsto no artigo 2º da referida lei:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008b, p. 1).

A consolidação da Rede Federal estabeleceu fundamentos importantes para o surgimento de novos programas e políticas públicas voltados à ampliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país. Dessa forma, o governo passou a destacar “a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade, fundamentado em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (Brasil, 2010, p. 15).

Nesse cenário, novos avanços educacionais foram surgindo, dentre eles, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pelo Governo Federal em 2011 por meio da Lei nº 12.513. Seu objetivo principal foi expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio da implementação de programas, projetos e ações voltadas à assistência técnica e financeira (Oliveira, 2017).

Dando continuidade aos avanços e conquistas em um contexto histórico significativo para a inclusão no Brasil, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco essencial na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2015).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), documento que orienta políticas públicas inclusivas em escala global. Serviu como fundamento para a base normativa da LBI (Brasil, 2015). Essa vinculação com um tratado internacional confirma o alinhamento do Brasil aos esforços mundiais voltados à promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência (Lôbo, 2016).

A LBI assegura, de forma clara, “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Trata-se de uma legislação abrangente que visa garantir o acesso pleno a direitos civis, políticos, sociais, educacionais e culturais, promovendo a autonomia e a participação ativa dessas pessoas em todos os âmbitos da vida social (Braga, 2021).

Dessa forma, tais avanços também exigem um compromisso contínuo com a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente diante da ampliação dos debates voltados à compreensão das particularidades e demandas dos estudantes neuroatípicos. Esses indivíduos apresentam um desenvolvimento neurológico que difere do padrão considerado típico (Ortega, 2009), o que reforça a necessidade de estratégias educacionais mais sensíveis e adaptadas à diversidade.

Ao analisarmos a evolução da LDB e demais legislações correlatas, percebe-se um avanço significativo no sentido de consolidar um compromisso institucional com a educação

inclusiva e com a promoção da igualdade de oportunidades no âmbito escolar. Esses marcos normativos refletem uma mudança de paradigma, que busca garantir o direito à educação para todos, respeitando as diversidades e especificidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas. No entanto, apesar dos avanços legais e das diretrizes estabelecidas, a concretização da Educação Inclusiva no cotidiano das instituições de ensino ainda enfrenta diversos obstáculos (Sá, 2025).

Entre os obstáculos destacam-se os que os profissionais do NAPNE, N1, N3, N4, N7 relataram na roda de conversa: a falta de formação adequada de professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a estrutura física inadequada e a resistência cultural que ainda persiste em muitos contextos escolares.

Assim, a implementação da inclusão educacional exige não apenas políticas públicas eficazes, mas também um esforço coletivo e contínuo por parte de gestores, educadores, famílias e da sociedade como um todo.

A inclusão no contexto escolar pode ser compreendida, segundo Beyer (2006, p. 85), como “um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar”. Essa valorização da diversidade em sala de aula torna-se especialmente relevante diante das necessidades específicas dos estudantes com TEA, para os quais o reconhecimento e o respeito à heterogeneidade não apenas se fazem necessários, mas configuram uma exigência para garantir sua participação no processo educativo.

Diante dessa necessidade em reconhecer e valorizar a heterogeneidade em sala de aula, torna-se evidente que a inclusão de estudantes com TEA e demais deficiências exige transformações profundas nas práticas educacionais. Se em 1909 a legislação expressava uma perspectiva excludente, como evidencia o Decreto nº 7.566/1909, hoje o cenário aponta para uma luta constante na superação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, não apenas no ensino regular, mas também na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse contexto, é fundamental reafirmar que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva implica garantir que todos os estudantes, sejam eles típicos ou atípicos, encontrem nas instituições de ensino um espaço acolhedor, acessível e capaz de responder às suas singularidades.

Atualmente o Ministério da Educação, as instituições federais de ensino superior e as instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), são os responsáveis pela execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil, instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, reformulado pelo governo brasileiro em 2024, a Política

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é estabelecida agora pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 (Brasil, 2010; Brasil, 2024).

A principal finalidade da PNAES é ampliar as oportunidades de permanência e conclusão dos estudantes, nos cursos presenciais de nível superior e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente nas áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, por meio de programas e ações de assistência estudantil. Que devem considerar as especificidades do público estudantil dessas instituições, com especial atenção àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024).

Além disso, devem promover a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e atuar de forma preventiva diante de situações que possam levar à retenção ou à evasão escolar, causadas por dificuldades financeiras ou outras formas de vulnerabilidade social (Souza; Barbosa, 2025).

Nesse sentido, a Política Nacional de Assistência Estudantil busca abranger diversos programas e ações, conforme quadro 2:

**Quadro 2** - Programas e ações abrangidos pela PNAES/2024

<b>PROGRAMA /AÇÃO</b>
Programa de Assistência Estudantil (PAE)
Programa de Bolsa Permanência (PBP)
Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases)
Programa Estudantil de Moradia (PEM)
Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate)
Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir)
Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe)
Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB)
Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS)
Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)
Benefício Permanência na Educação Superior.
Oferta de serviços pelas próprias IF's de ensino superior e pelas instituições da RFEPCT.
Outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do MEC.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024).

No âmbito do PNAES, conforme apresentado no quadro 2, estão previstas ações voltadas à inclusão de PcD's, entre elas o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação. Esse programa tem como finalidade a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino, com o objetivo de desenvolver iniciativas que assegurem o acesso integral de pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica (Brasil, 2024). O Programa Incluir, também objetiva:

I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica; II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão; III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores; IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação; V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2024, art.19).

No Programa de Assistência Estudantil (PAE), suas ações de assistência estudantil serão desenvolvidas mediante a concessão de benefício direto ao estudante assistido pelo programa (incluindo as PcD) e direcionadas a: alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão; apoio pedagógico; acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes: a) com deficiência; b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação; c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação (Brasil, 2024, art.5º).

O Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS) também contempla objetivos relacionados à inclusão estudantil. Entre seus objetivos, destacam-se: o acolhimento e o acompanhamento de estudantes em sofrimento psíquico ou com transtornos mentais; a promoção de ações informativas e comunicativas sobre saúde mental e sofrimento psíquico; além da construção de uma cultura institucional inclusiva, acolhedora, antimanicomial, humanista e livre de violências (Brasil, 2024, art. 27).

Nesse sentido, observa-se que as PcDs, que incluem as com TEA, dos cursos presenciais das Instituições Federais de Ensino poderão, dentro do que preconiza a Lei nº 14.914/2024, ser beneficiadas pelas ações da Política Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2024).

Porém, embora o curso aqui pesquisado seja na modalidade presencial, achei por bem comentar sobre a modalidade de Educação a Distância (EAD) no que diz respeito a PNAES. Assim para Costa (2017, p.59), a EAD “[...] é entendida como modalidade de educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, a fim de proporcionar a interação entre professor e estudante [...]”, essa modalidade percorreu um longo caminho histórico, desde os antigos cursos por correspondência (Instituto Universal Brasileiro, em 1941) até os formatos atuais por meio de cursos que usam a Internet.

De acordo com o autor, a regulamentação da EAD no Brasil foi estabelecida pela Lei nº 9.394/1996 — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) —, com ênfase nos artigos 80 e 87; e pelo Decreto nº 5. 22/05. Essa modalidade educacional passou a ser reconhecida como uma alternativa que amplia o acesso ao ensino, e sua legitimação por meio da legislação representou um marco importante para superar preconceitos e consolidar sua inserção formal no sistema educacional brasileiro (Costa, 2017).

Embora muitas vezes seja vista como uma alternativa de menor qualidade em comparação ao ensino presencial, a EAD tem ampliado seu espaço na educação superior devido ao papel relevante que desempenha na democratização do acesso ao conhecimento. Quando bem aplicada, a EAD utiliza os recursos tecnológicos para promover interatividade, superando

modelos tradicionais de ensino, o que a torna uma alternativa significativa para aqueles estudantes com TEA (Silva, 2022).

Em relação especificamente aos alunos com TEA, um estudo que analisou as intercorrências no processo de ensino e aprendizagem de um estudante com autismo matriculado no curso na modalidade a distância, evidenciou que as condições educacionais mediadas por recursos humanos e tecnológicos contribuíram para a transformação da relação do estudante com o conhecimento, proporcionando maior segurança para o desenvolvimento de suas potencialidades (Cintra; Jesuíno; Proença, 2011, *apud* Silva, 2022).

As autoras também reforçam que:

[...] pessoas com autismo apresentam dificuldades na comunicação e na interação social e tais dificuldades influenciam diretamente na aprendizagem, demandando diferentes maneiras de aprender e de processar as informações. A EAD, portanto, pode se apresentar como alternativa para romper estas limitações vivenciadas por alunos com autismo. [...] o uso do computador aumenta a habilidade na comunicação, melhora a cognição e ajuda na coordenação motora. Por isso, apesar de existir um grande preconceito em relação aos cursos a distância, essa modalidade vem ampliando o seu papel no Ensino Superior por propor o acesso ao conhecimento de forma democrática e diferenciada, tornando-se uma opção a ser considerada por alunos com NEE, e que pode influenciar o aumento de matrículas (Cintra; Jesuíno; Proença, 2011, *apud* Silva, 2022, p.23).

A Educação a Distância surge então, segundo os autores, como uma alternativa viável, pois permite um ambiente mais controlado e com maior flexibilidade. O uso do computador, nesse contexto, contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cognição e coordenação motora. Assim, mesmo que ainda exista algum preconceito sobre essa modalidade, a EAD tem se mostrado uma ferramenta inclusiva e promissora, especialmente para alunos com TEA.

É relevante destacar que o Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, presencial, concentrou, nos anos de 2023 e 2024, o maior número de estudantes com TEA.

Durante a roda de conversa realizada em 2024, os próprios alunos relataram que seus principais interesses ou hiperfocos estão relacionados à tecnologia, o que pode influenciar positivamente seu desempenho escolar. Como exemplificado por alguns depoimentos:

[...] meu hiperfoco é voltado para a tecnologia mesmo , ... muitas coisas que eu faço e diversão, jogos no celular, então eu passo mais horas com as tecnologias, e tudo nessa área eu gosto (Roda de Conversa, aluno,A1, 2024);  
[...] meu hiperfoco é tecnologia e também gosto muito de música e jogos no celular (Roda de Conversa, aluno A3,2024);

[...] jogar videogame, assistir TV, ver filme de fantasia e ação e série de ação (Roda de Conversa, aluno A4,2024)

Diante disso, a proposta pedagógica da Educação a Distância, que se fundamenta na mediação tecnológica e na interatividade, mostra-se, em certos contextos, uma alternativa pedagógica adequada para estudantes com TEA, justamente por suas afinidades com recursos digitais, o que pode favorecer tanto o engajamento quanto a aprendizagem (Macedo, 2016).

Apesar da PNAES prever para ensino presencial, conforme apresentado no quadro 2, ações e programas voltados à assistência estudantil de PCD's nas instituições federais de ensino, é possível observar uma lacuna preocupante no atendimento das Pessoas com Deficiência que estão matriculados em cursos na modalidade de EAD.

Atualmente, as Políticas Nacionais de Assistência Estudantil não contemplam os estudantes da EAD, mesmo que estes apresentem as mesmas necessidades de suporte pedagógico, financeiro, emocional e tecnológico que os alunos da modalidade presencial.

Essa exclusão evidencia um descompasso entre a possível ampliação do acesso promovido pela EAD e a garantia da permanência e do sucesso desses estudantes, que muitas vezes dependem de recursos adaptados e apoio contínuo. Portanto, é fundamental que estas ações e programas sejam revistos e ampliados, a fim de garantir a equidade no atendimento e assegurar o direito à educação inclusiva em todas as modalidades de ensino.

De acordo com Garcia e Michels (2021), é fundamental promover ações que construam ambientes educacionais pautados em práticas acessíveis e diversificadas, com foco na oferta de uma educação que una qualidade e equidade para os estudantes com necessidades especiais. Essas práticas devem ser direcionadas não apenas para atender às especificidades desse público, mas também para fortalecer uma inclusão escolar efetiva e contínua, contribuindo para o desenvolvimento educacional desses alunos e para o avanço de uma cultura educacional mais inclusiva e valorizadora da diversidade.

Assim, as ações de inclusão escolar, já existentes, voltadas para alunos com TEA e para as demais PcD's desempenham um papel fundamental na construção de uma educação mais justa e equitativa.

Após investigar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico dessas iniciativas nos Institutos Federais, a ênfase agora será destacar da Rede Federal e no IFRO, Campus Porto Velho Calama, as ações voltadas à promoção de um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para estudantes com TEA.

Para esse fim, foi realizada uma consulta ao portal eletrônico do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que reúne 41 instituições federais, sendo 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e o Colégio Pedro II. O CONIF atua diretamente na discussão e no fortalecimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade (CONIF, 2024 a)

No referido portal, procedeu-se ao mapeamento das ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com foco específico na seção que descreve a atuação dos institutos em cada estado. Esse levantamento permitiu a identificação dos perfis institucionais e das Linhas de Pesquisa indicadas por cada instituição, que refletem suas diretrizes de atuação.

Diante da amplitude da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), este estudo delimitou o foco na Região Norte e no Colégio Pedro II, com o objetivo de apresentar as ações de inclusão evidenciadas nos Eixos Tecnológicos e nas Linhas de Pesquisa, conforme sistematizado nos Quadros 5 e 6, com base nas informações disponíveis no Portal do CONIF (2024a).

A escolha dessa delimitação se justifica por três fatores principais: (i) o elevado número de instituições que compõem a RFEPCT, o que inviabilizaria uma análise aprofundada de todas elas no escopo desta pesquisa; (ii) a localização do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) na Região Norte, instituição onde a pesquisa foi desenvolvida; e (iii) o destaque do Colégio Pedro II, que, entre todas as instituições analisadas, foi a que apresentou maior número de ações de pesquisa voltadas à inclusão educacional.

Conforme os dados apresentados no quadro 3, as instituições federais vinculadas ao CONIF (2024a) demonstram diferentes prioridades em relação aos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa, as quais refletem suas especificidades regionais, realidades institucionais e áreas de atuação.

**Quadro 3** - Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa da Região Norte

Instituição	Eixos Tecnológicos	Linhas de Pesquisa
-------------	--------------------	--------------------

Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alimentos Eficiência Energética</li> <li>2. Agropecuária 4.0</li> <li>3. Biotecnologia e Saúde</li> <li>4. Tecnologias Sustentáveis</li> <li>5. Recursos Naturais da Amazônia</li> <li>6. Café</li> <li>7. Eficiência na Gestão</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agropecuária</li> <li>2. Alimentos</li> <li>3. Café</li> <li>4. Comércio</li> <li>5. Construção Civil</li> <li>6. Extração Vegetal</li> <li>7. Meio Ambiente</li> <li>8. Produtos da Sociobiodiversidade</li> <li>9. Piscicultura</li> <li>10. Saúde ...</li> <li>11. Arranjos Produtivos Locais</li> <li>12. Saúde Animal</li> <li>13. Serviços</li> <li>14. Tecnologia</li> </ol>
Instituto Federal do Acre (IFAC)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1-Gestão e Negócios</li> <li>2-Informação e Comunicação</li> <li>3-Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4-Recursos Naturais</li> <li>5-Ambiente e Saúde</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Práticas Educativas em EPT e Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT</li> <li>2. Agroecologia, Agronegócios, Análise territorial, Biotecnologia</li> <li>3. Compostagem e biodiversidade</li> <li>4. Controle biológico</li> <li>5. Cooperativismo</li> <li>6. Culturas extrativistas</li> <li>7. Desenvolvimento agrário</li> <li>[...]</li> <li>46.Relações sociais</li> <li>47.Saúde mental</li> </ol>
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e Negócios</li> <li>2. Informação e Comunicação</li> <li>3. Recursos Naturais</li> <li>4. Controle e Processos Industriais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Linguagem, Arte, Comunicação e Ciência</li> <li>2. Ensino de Línguas Adicionais mediado pelas Tecnologias Digitais</li> </ol>
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Gestão e Negócios</li> <li>3. Infraestrutura</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Produção Industrial</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Recursos Naturais</li> </ol>	Não consta nada na Página Eletrônica do CONIF
Instituto Federal do Pará (IFPA)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informação e Comunicação</li> <li>2. Recursos Naturais</li> <li>3. Turismo, Esporte e Lazer</li> <li>4. Ambiente e Saúde</li> <li>5. [...]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudos e pesquisas em história e ciência no tempo da Amazônia</li> <li>2. Pesquisa em economia solidária, cooperativismo e desenvolvimento rural sustentável</li> <li>3. Estudos em aquicultura e recursos aquáticos na Amazônia-paraense</li> <li>4. Arte, cultura, educação e política</li> <li>5. [...]</li> </ol>
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente, Saúde e Segurança</li> <li>2. Gestão e Negócios</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação profissional e tecnológica na Amazônia</li> <li>2. Formação docente na/para Amazônia</li> <li>3. Estudos urbanos e políticas públicas</li> <li>4. Agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. [...]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Recursos naturais, produção animal e vegetal</li> <li>6. Territorialidade, interculturalidade e identidade étnica</li> <li>7. Educação e educação do campo</li> <li>8. Fontes renováveis de energia em ambiente amazônico</li> <li>9. Espaço, tempo e conjuntura socioeconômica de áreas rurais na Amazônia</li> <li>10. Sociedade, políticas públicas e sustentabilidade</li> </ol>
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. [...]</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agricultura de precisão</li> <li>2. Produção agrícola</li> <li>3. Educação e tecnologia</li> <li>4. Empreendedorismo inovador</li> <li>5. Meio ambiente e biodiversidade</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados coletados no Portal do CONIF(2024a) em 15 de outubro de 2024.

Ainda no quadro 3, observa-se que o IFRO, localizado na Região Norte do Brasil, concentra seus Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa, predominantemente, nas áreas agrárias, como: Alimentos, Café, Extração Vegetal, Meio Ambiente, Produtos da Sociobiodiversidade e Piscicultura, sem referência direta à área da educação. Presume-se, portanto, que as temáticas educacionais estejam inseridas de forma ampla na linha de pesquisa denominada “Serviços”, o que dificulta a identificação objetiva de ações voltadas à educação ou à educação inclusiva. Essa ausência de especificidade também se verifica nos demais Institutos Federais da Região Norte.

Na apresentação institucional do IFAC, os principais Eixos Tecnológicos inicialmente destacados são das áreas de Negócios e Comunicação. Também são mencionados os eixos de Desenvolvimento Educacional e Social, bem como Ambiente e Saúde.

Em relação às Linhas de Pesquisa do IFAC, observa-se uma prioridade voltada ao desenvolvimento agropecuário, comercial e ambiental. A área da Educação aparece associada à profissionalização, com predominância de linhas voltadas ao mercado de trabalho. Quanto às linhas que poderiam se relacionar à inclusão de estudantes, destacam-se apenas duas: Relações Sociais e Saúde Mental.

No caso do IFAM, verifica-se a predominância dos eixos tecnológicos nas áreas de Negócios e Indústria. A instituição apresenta apenas duas linhas de pesquisa: Linguagem, Arte, Comunicação e Ciência e Ensino de Línguas Adicionais mediado pelas Tecnologias Digitais, sem menção a temáticas voltadas à inclusão educacional.

Na apresentação do IFAP, observa-se uma ênfase no eixo de Negócios, sendo citado também o eixo de Ambiente e Saúde, embora sem especificação de sua área de atuação. A instituição não apresenta registros de linhas de pesquisa.

O IFPA destaca como principais áreas os Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa voltados aos Recursos Ambientais e à Produção. Menciona também o eixo de Ambiente e Saúde, sem, no entanto, indicar a área específica a que se refere. Dentre as linhas de pesquisa, consta Arte, Cultura, Educação e Política, mas não há referências a iniciativas de inclusão.

No IFRR, os Eixos Tecnológicos abrangem, de forma geral, as áreas de Saúde e Infraestrutura. Entre as linhas de pesquisa, destacam-se Educação e EPT na Amazônia, Políticas públicas, agricultura, sem que haja menção à educação inclusiva.

Já o IFTO apresenta os Eixos Tecnológicos de Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social e Infraestrutura, porém sem detalhamento de suas áreas específicas. As linhas de pesquisa concentram-se, predominantemente, nas áreas agrícola e comercial, mencionando apenas a temática Educação e Tecnologia, sem referência à inclusão educacional.

Dessa forma, com base nas informações disponíveis no Portal do CONIF (2024a) e conforme sistematizado no quadro 3, observa-se que nenhum dos sete Institutos Federais da Região Norte apresentou registros de pesquisas explicitamente voltadas a ações relacionadas à educação inclusiva.

Já conforme o quadro 4, que consta o Colégio Pedro II (CPII) localizado no Rio de Janeiro, na Região Sudeste do Brasil, nos Eixos Tecnológicos citam algo ligado à saúde e à educação como: Ambiente e Saúde; e Desenvolvimento Educacional e Social.

**Quadro 4 - Ações de inclusão nos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa do CPII**

<b>Instituição</b>	<b>Eixos Tecnológicos</b>	<b>Linhas de Pesquisa</b>
Colégio Pedro II (CPII)	1.Ambiente e saúde 2.Gestão e Negócios 3.Produção Cultural e Design 4.Informação e Comunicação 5.Turismo, Hospitalidade e Lazer 6.Desenvolvimento Educacional e Social	1. A formação de professores na escola 2. A literatura contemporânea e o leitor do cotidiano 3. Ações Inovadoras no Ensino Básico 4. Análise do perfil genético e motor de crianças e adolescentes com necessidades específicas. 5. Animação 2D e 3D 6. Animação e Jogos 7. Aplicações de Robótica e Multimídia 8. Ciência, Ambiente e Sociedade 9. Ciências humanas: ensino e perspectivas 10. Ciências humanas: extensão e saberes interdisciplinares 11. Clássicos em sala de aula 12. Complexidade e Corporeidade 13. Correspondência de músicos e artistas 14. Cultura de massa e o ensino de literatura

		<p>15. Cultura e Sociedade/Ensino e Aprendizagem de Matemática</p> <p>16. Currículo e Ensino</p> <p>17. Currículo, planejamento e avaliação em</p> <p>18. Matemática/Educação Matemática</p> <p>19. Diversidade no Espaço Escolar</p> <p>20. Educação científica: as tecnologias educativas no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>21. Educação Estatística/Laboratório de Matemática</p> <p>22. Educação física, intervenções socioculturais e inclusão escolar</p> <p>23. Educação Matemática no Ensino Básico</p> <p>24. Educação Musical</p> <p>25. Educação, Tecnologia e Inovação</p> <p>26. Ensino de Geografia e Cartografia Tátil</p> <p>27. Ensino de geografia e pensamento espacial</p> <p>28. Estudo das bases antropológicas, filosóficas e psicomotoras do movimento humano</p> <p>29. Estudo sobre as relações da Educação</p> <p>30. Psicomotora com o ensino e a aprendizagem</p> <p>31. Estudo sobre o perfil pessoal, genético, corporal e físico de atletas</p> <p>32. Etnomusicologia</p> <p>33. Feminismos e Educação Antissexista</p> <p>34. Grupo de Estudos em Ciências Sociais e Memória</p> <p>35. Historiografia: Música e Educação</p> <p>36. Inclusão no Ensino Básico</p> <p>37. Infância, Linguagem e Filosofia</p> <p>38. Laboratório de criação e produção musical</p> <p>39. Laboratório de Criatividade, Inclusão e</p> <p>40. Inovação Pedagógica (LACIIPED)</p> <p>41. Linguagens e Letramentos no Ensino Básico</p> <p>42. Linguagens e Letramentos no Ensino Básico Letramento literário</p> <p>43. Linguagens: tecnologias e saberes</p> <p>44. Literatura e Direitos Humanos</p> <p>45. Literatura e identidade</p> <p>46. Literatura e Mídia: novos diálogos</p> <p>47. Literatura e outras linguagens no Ensino Básico</p> <p>48. Literatura infantojuvenil e a formação do leitor</p> <p>49. Literatura, discurso e identidade</p> <p>50. Mentalidades em Matemática</p> <p>51. Metodologias e Estratégias Inovadoras para o Ensino de Humanidades na Escola Básica</p> <p>52. Modelo de formação esportiva para os estudantes do Colégio Pedro II</p> <p>53. Pensamento computacional no Ensino Fundamental</p> <p>54. Perfil Genético e Coordenativo de Pessoas com Necessidades Específicas</p> <p>55. Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos</p> <p>57. Poesia brasileira contemporânea</p> <p>58. Poesia e canção: gêneros em diálogo</p> <p>59. Poesia moderna e modernista</p> <p>60. Práticas de Linguagens, Literatura, Humanidades e Ensino</p> <p>61. Práticas musicais em processos de ensino e aprendizagem e música Processos Avaliativos, Educação e Inclusão</p> <p>62. [...]</p>
--	--	---

		67. Teoria Social Cognitiva Ensino e Aprendizagem
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados coletados no Portal do CONIF em 15 de outubro de 2024.

Já nas Linhas de Pesquisa, constatou-se vários itens ligados saúde, educação e inclusão entre eles: Análise do perfil genético e motor de crianças e adolescentes com necessidades específicas; Diversidade no Espaço Escolar; Educação física, intervenções socioculturais e inclusão escolar; Inclusão no Ensino Básico; Laboratório de Criatividade; Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED); Perfil Genético e Coordenativo de Pessoas com Necessidades Específicas; e Processos Avaliativos, Educação e Inclusão. Sendo esta instituição, Colégio Pedro II como já citado, a que apresentou a maior quantidade de ações de pesquisas voltadas para as práticas inclusivas.

Enquanto a maioria das IF's analisadas no portal do CONIF sequer mencionaram algo sobre inclusão.<sup>2</sup> Isso demonstra que, de acordo com as pesquisas feitas no Portal do CONIF em 2024, a maioria das instituições que compõem a RFEPCT não apresentaram de forma explícita ações de inclusão em seus Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa. Isso sugere uma possível lacuna ou falta de clareza nas suas pesquisas, na elaboração e na implementação de ações inclusivas nestas instituições.

Além disso realizou-se uma busca no Planejamento Estratégico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PERFEPCT) para o período de 2024 a 2028, a partir de informações disponíveis no Portal do CONIF (2024b), com foco nas diretrizes voltadas à inclusão de estudantes com TEA. Observou-se a ausência de representantes do IFRO no Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do referido planejamento, diferentemente do que ocorreu com outros institutos, o que pode indicar uma limitada mobilização interna ou a ausência de participação ativa da gestão institucional nesse processo.

No PERFEPCT, especificamente na seção referente ao Mapa Estratégico, constam os objetivos do Plano Plurianual (PPA), entre os quais cita a meta de expandir a oferta da educação profissional considerando especificidades sociais, culturais, territoriais, ambientais, bem como aspectos relacionados à sustentabilidade, inclusão e acessibilidade (CONIF (2024b).

O documento também apresenta um indicador que visa à aplicação de recursos em Assistência Estudantil na Rede Federal, voltado ao atendimento a pessoas com deficiência, ainda que não mencione diretamente o público autista nem valores.

---

<sup>2</sup>No Apêndice I, há um quadro contendo todas as instituições federais, acompanhadas de seus respectivos Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa, conforme disponíveis no Portal do CONIF (2024a).

Outro indicador relevante refere-se à proporção entre o número de estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado e aqueles efetivamente atendidos, porém também não menciona tais valores.

Embora os indicadores não mencionem diretamente o público autista ou apresentem dados específicos, sua presença no planejamento estratégico sugere uma preocupação institucional com a inclusão de forma ampla e generalizada. O que poderá abrir caminho para futuras ações mais específicas e fundamentadas.

Porém, conforme fala do membro do NAPNE N1 é necessário se colocar essa pauta em ordem de prioridade:

[...]a gente teve uma reivindicação que era Professor da Educação Especial pro IFRO que ia sair nesse concurso agora e não saiu, e não saiu? Por mais que tenham pais, por mais que tenha gente lutando, o que acontece? Quando chega no Conselho Superior – CONSUN do IFRO, quando chega no Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF, simplesmente não passa, eles falam: “aqui é só uma pauta tem problemas mais importantes”, não é que não seja as outras pautas também são, mas é que a inclusão ela sempre muitas vezes fica de lado (Roda de conversa, Membro do NAPNE N1, 2024)

Esse depoimento revela um contraste entre a intenção política declarada nos documentos institucionais e a efetivação prática das ações voltadas à inclusão. A dificuldade em aprovar propostas nos espaços de deliberação superiores demonstra que, apesar das reivindicações recorrentes de servidores e da comunidade, a pauta da inclusão ainda ocupa uma posição periférica na agenda institucional. Tal cenário compromete o avanço de políticas voltadas à equidade educacional e reforça a necessidade de uma mobilização mais ampla e estratégica, especialmente por parte dos gestores e representantes institucionais.

O membro do NAPNE N3 também corrobora com a necessidade de recursos para contratação de servidores:

[...] professor auxiliar é o que mais precisamos aqui, existem casos de autistas em sala de aula, por exemplo primeiro ano de informática eles sentam na última cadeira, eles colocam fone de ouvido ou abafadores para não escutar nada, eles não falam com ninguém, eles chegam sentam, terminou a aula eles se levantam e saem, [...] (Roda de conversa, Membro do NAPNE N3, 2024).

Esse relato, também ilustra a urgência de medidas concretas no cotidiano escolar. A ausência de apoio profissional especializado não apenas limita o desenvolvimento pedagógico dos estudantes autistas, mas também intensifica situações de isolamento e exclusão social dentro da própria sala de aula. A presença de professores auxiliares ou mediadores pode ser

decisiva para criar um ambiente mais acolhedor, acessível e produtivo, possibilitando uma participação mais efetiva e significativa desses estudantes nas atividades escolares.

No início do ano de 2024, realizou-se um levantamento junto à Diretoria do Campus Porto Velho Calama, com o objetivo de identificar as ações de inclusão desenvolvidas pelo IFRO, especificamente nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil voltadas aos estudantes com TEA. Obteve-se os seguintes resultados:

- Campanhas de conscientização com produção de material audiovisual;
- Elaboração de plano educacional individualizado;
- Contratação de profissionais para acompanhar os autistas que necessitam desse suporte;
- Adaptações de atividades e provas;
- Oferta de cursos, capacitações e formações para os docentes;
- No caso de estudante dos cursos técnicos integrados, é feita entrevista com os pais e responsáveis para conhecer melhor as características dos estudantes;
- Oferta de Curso de Formação Inicial em Agente de Inclusão Educacional de Estudantes com TEA, na modalidade EAD;
- Diálogo para desenvolvimento de um PPC para um curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em que uma das abordagens será a sensibilização do tema dentro e fora da instituição.

Embora existam diretrizes e intenções formais voltadas à inclusão no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a efetividade dessas ações ainda é limitada, especialmente no que se refere à população autista

A análise dos dados disponíveis no Portal do CONIF (2024a, 2024b), somada aos diálogos de membros do NAPNE na roda de conversa, revela uma lacuna significativa entre o discurso institucional e a prática cotidiana. Isso ressalta a necessidade urgente de maior comprometimento político e institucional, em investimento em recursos humanos qualificados e fortalecimento dos NAPNE's dentro dos institutos.

É fundamental que a inclusão deixe de ser uma pauta periférica e passe a ocupar uma posição central na formulação das ações públicas educacionais, garantindo que todos os estudantes tenham, de fato, oportunidades equitativas de acesso, permanência e sucesso na educação.

### 3.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Considerando a temática apresentada, buscarei concentrar a análise na inclusão escolar dos alunos com TEA, com foco nas ações implementadas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama.

Para tanto se faz necessário primeiramente entender um pouco mais deste universo do TEA. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) que é uma obra publicada periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, sendo amplamente utilizado por profissionais de saúde nos Estados Unidos e em diversos outros países como referência para o diagnóstico de condições neuropsiquiátricas, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014).

Ele faz parte de um conjunto de condições que se manifestam desde a fase inicial do desenvolvimento. Em geral, esses transtornos se apresentam de forma precoce e são marcados por déficit no desenvolvimento, que impactam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. As dificuldades de desenvolvimento podem variar desde problemas específicos na aprendizagem ou na gestão de funções executivas, até comprometimentos mais amplos em habilidades sociais ou cognitivas (APA, 2014).

Para Liberalesso e Lacerda (2020), o DSM-5, lançado em 2013, trouxe importantes mudanças na forma de diagnosticar o autismo. Ele eliminou o uso do termo "transtorno global do desenvolvimento", transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e unificou sob a denominação "transtorno do espectro autista" os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. E passou a classificar o TEA de acordo com a necessidade de suporte que o indivíduo demanda para suas atividades diárias e sociais, indicando a gravidade das dificuldades em comunicação social e a intensidade dos comportamentos repetitivos e restritivos.

Ainda não é totalmente claro se o aumento observado nos dados epidemiológicos representa, de fato, um crescimento real no número de casos. No entanto, esse crescimento é atribuído, ao menos em parte, a fatores como a recente ampliação dos critérios diagnósticos. Além disso, a capacitação dos profissionais de saúde vem contribuído para uma melhor identificação de casos que anteriormente passavam sem diagnóstico (Silva; Mulick, 2009).

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em seus incisos I e II, considera a pessoa com TEA aquela que apresenta condição clínica caracterizada pelos seguintes critérios:

- I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, [n.p.]).

Compreende-se assim, que o TEA se configura como um distúrbio do desenvolvimento neurológico e abrange um espectro com variados níveis de gravidade e necessidade de suporte, manifesta peculiaridades e demandas próprias, exigindo atenção e cuidados personalizados. Portanto, entender essas necessidades dos alunos com TEA e os desafios singulares associados a esse transtorno, é essencial para acolhê-los de forma apropriada, nas várias relações entre alunos e escola.

No parágrafo 2º do artigo 1º da Lei 12.764/2012, está disposto que "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais", enquanto o parágrafo único do artigo 2º estabelece que "nos casos em que for comprovada a necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída em turmas regulares de ensino, conforme o inciso IV do artigo 2º, terá direito a um acompanhante especializado", ou seja, um profissional capacitado para atuar junto ao estudante com esse transtorno (Brasil, 2012).

As necessidades estudantis desses alunos com TEA podem variar muito, considerando que é um espectro e que nenhum indivíduo vai ter o mesmo perfil, pois cada um tem suas singularidades, mas de um modo geral, alguns estudos apontam essas necessidades e algumas estratégias úteis no aprendizado e inclusão escolar:

**Ansiedade e falta de concentração:** pode ter como estratégia um ambiente estruturado, pois um ambiente previsível e organizado ajudará a reduzir a ansiedade e melhorar a concentração dos alunos com TEA (Rasmussen, *et al*, 2021);

**Dificuldades na fala ou na compreensão da linguagem:** Muitos alunos se beneficiam com o uso de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como pictogramas ou dispositivos de comunicação (Montenegro, A. C. de A. *et al.*, 2021);

**Dificuldades na Compreensão e execução de tarefas:** o apoio Individualizado com a presença de um mediador ou tutor e o uso de recursos visuais como: cronogramas e instruções passo a passo, facilitam a compreensão e a execução de tarefas, e serão essenciais para ajudar esses alunos a participarem das atividades de forma mais eficaz (Rasmussen, *et al*, 2021);

**Dificuldades com habilidades acadêmicas e sociais:** professores capacitados em práticas inclusivas e em estratégias específicas para o TEA, bem como ferramentas tecnológicas, programas, técnicas, aplicativos educativos, jogos interativos; entre outros, irão apoiar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais destes alunos (Pereira, 2016; Rasmussen, *et al*, 2021);

**Alteração Sensorial (visão, audição, tato, olfato ou paladar ampliados ou diminuídos):** os ajustes no ambiente escolar para acomodar sensibilidades sensoriais, como iluminação suave e redução de ruídos, podem melhorar o conforto e a concentração dos alunos com TEA (Mattos, 2019).

Essas estratégias visam promover a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com TEA, reconhecendo suas habilidades únicas e necessidades específicas.

É fundamental que os profissionais de educação possam entender as diversas singularidades dos indivíduos, inclusive os com TEA, buscando fornecer elementos para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Isso se mostrou necessário nos diálogos ocorridos na Roda de conversa com os membros do NAPNE, como este a seguir:

[...] a compreensão, falta formação, falta informação, muita gente cai de paraquedas em sala de alunos especiais, preconceito que vem ou inicia por parte da própria família, nem sempre do professor, por que que o professor lá que está tentando dar aula para os alunos ele não se dispõe a se adaptar ou adaptar uma atividade para o aluno autista? Eu estava trabalhando numa escola bilíngue, no primeiro ano agora, antes de vir pra cá, com 5 alunos autistas em sala de aula com níveis de suporte 1, 2 e 3 e em classe de alfabetização, eu caí de paraquedas, eu já era um experiente alfabetizador, trabalhei com aluno até o quinto ano, mas assim o sentimento de impotência que a gente tem por não ter tido uma formação adequada e não saber lidar, e ficar adivinhando: o que faço agora? o que faço agora? tentar isso, vou tentar aquilo, tentar aquilo outro, igual médico matando a pessoa dando remédio que não é algo dentro da necessidade dela (Roda de conversa, Membro do NAPNE N7, 2024).

[...] mas pra mim é algo muito novo, esta questão de tantos alunos atípicos nessa visão da inclusão, quando eu comecei a estudar a questão da inclusão ela era uma ideia diferente, a inclusão era a educação especial, aí era colocar os alunos atípicos com alunos típicos e aquilo tudo tinha que ser tudo igual para o aluno se integrar, aí ao longo do tempo vai se tornando mais claro pra gente, vão se mudando as proposta, como agora esse PEI foi deixando a gente de cabeça por ar, lá na escola nós tivemos que fazer também PEI para os alunos laudados principalmente os alunos novatos [...] ((Roda de conversa, Membro do NAPNE N7, 2024).

[...] eu acho que a grande dificuldade que os professores têm realmente é de repensar as suas práticas, porque é quando o professor se depara em uma sala de aula tem um aluno que precisa de um atendimento diferente um atendimento mais especializado... há esse apagamento, acho que acontece duas coisas, primeiro dentro da instituição, depois o professor tem uma falha na formação [...] (Roda de conversa Membro do NAPNE N12, 2024).

Nas rodas de conversa se evidenciou a necessidade de algumas ações estudantis para o aluno com TEA algumas delas diz respeito a:

**Ambiente adaptado:** Criação de espaço confortável e tranquilo para momentos de pausa e regulação emocional;

**Maior investimento para contratação de equipe multiprofissional:** Para promover o aprimoramento de suas capacidades cognitivas e funcionais, mantendo uma comunicação regular com todos por meio da troca de informações, estratégias e evidências para o seu desempenho escolar;

**Adequação de comunicação em sala de aula:** Com uso de pranchas ou aplicativos de comunicação o uso de material prático e visual para práticas para facilitar a compreensão;

**Capacitação:** Promover capacitação dos professores e demais profissionais de apoio, para a adequação curricular que envolva os interesses específicos, ou hiperfocos; desenvolvimento de habilidades sociais; e demais necessidades do aluno com TEA;

**Envolvimento das famílias:** promover ações a fim de manter uma comunicação aberta e colaborativa com os pais de alunos autistas.

Considerando os diálogos dos membros do NAPNE e o que diz a literatura, é necessário dialogar, conhecer, aprender, e ter uma melhor formação e capacitação para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), pessoas com autismo têm os mesmos direitos que qualquer outro indivíduo, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas destinadas às pessoas com deficiência. Esses direitos asseguram igualdade de oportunidades e visam garantir dignidade, respeito e cidadania a todos.

As autoras destacam ainda que, durante a infância, esses indivíduos são amparados por direitos adicionais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), enquanto, a partir dos 60 anos, passam a ser contemplados pelas garantias estabelecidas no Estatuto do Idoso. Dessa forma, observa-se que o ordenamento jurídico brasileiro oferece uma rede de proteção ao longo de todas as fases da vida das pessoas com autismo.

Apesar disso, Silva, Gaiato e Reveles (2012) ressaltam que, na prática, muitas famílias enfrentam uma realidade difícil, marcada por inúmeros desafios. A busca por diagnóstico

preciso, acesso a tratamento adequado, inclusão escolar e social, bem como a inserção no mercado de trabalho, costuma se transformar em uma luta solitária e exaustiva, revelando o descompasso entre os direitos previstos em lei e sua efetivação cotidiana.

O filho desta pesquisadora, por exemplo, só obteve um diagnóstico definitivo de TEA quando teve acesso à rede privada de saúde. Ainda assim, o processo foi longo e exaustivo: durou cerca de cinco anos e envolveu consultas com neuropediatras, aplicação de testes e a elaboração de diversos relatórios por diferentes profissionais, como neuropsicólogo, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Durante esse período, vivenciou-se muita incerteza, angústia e a sensação constante de estar sozinha em meio a um sistema pouco preparado para acolher e orientar adequadamente às famílias.

Esse percurso evidencia o quanto o acesso à saúde especializada ainda é desigual e burocrático, dificultando o diagnóstico precoce e o início oportuno de intervenções que poderiam fazer toda a diferença no desenvolvimento da pessoa.

É fundamental, portanto, que políticas públicas sejam efetivamente implementadas, com ações articuladas entre os setores da saúde, educação e assistência social, a fim de garantir que os direitos das pessoas com autismo não fiquem restritos ao papel.

A sensibilização da sociedade, a capacitação de profissionais e o fortalecimento das redes de apoio às famílias são estratégias essenciais para transformar os avanços legais em realidades concretas e inclusivas.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), indivíduos com TEA mostram sinais do transtorno desde cedo. Contudo, algumas dessas características podem passar despercebidas devido à baixa exigência social do ambiente em que vivem, o que torna o diagnóstico mais difícil.

O autismo é um transtorno variado, com muitas diferenças, o DSM-5 (APA, 2014) classifica o autismo de acordo com o nível de suporte necessário. São três classificações: nível 1 - Requer apoio; nível 2 - Requer apoio substancial; e nível 3 - Requer apoio muito substancial.

Como relata Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 31) “cuidar dos indivíduos que apresentam apenas traços de autismo pode ser tão importante quanto cuidar das crianças com autismo clássico, uma vez que a identificação precoce desses sintomas e o tratamento dos mesmos podem evitar prejuízos que se refletem por toda a vida”.

Desse modo observar os sinais mesmos que sutis fazem a diferença para um bom acompanhamento e diagnóstico que deveria ser de maneira precoce, porém independente da

idade esse deve ser feito e acompanhado por profissionais que ajudarão no desenvolvimento da criança ou adolescente. Os autores acrescentam que na adolescência nos tornamos:

[...] seres cada vez mais sociais, precisamos ser aceitos por um grupo, o que não é algo fácil para nenhum adolescente. Para quem está no espectro autista, a tarefa é ainda mais árdua e, dependendo do grau, praticamente impossível... As pessoas com traços de autismo podem ser identificadas como tímidas ou esquisitas e terem menos oportunidades se não forem tratadas (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 34).

Assim, quanto mais cedo o diagnóstico e o tratamento forem realizados, maiores serão as chances de a pessoa com autismo aprender a se socializar e a desenvolver as habilidades de comunicação e interação que podem parecer desafiadoras.

Os relatos dos membros do NAPNE, aliados ao embasamento teórico e legal, demonstram a complexidade dos desafios enfrentados, tanto por parte das instituições quanto das famílias, e evidenciam a urgência em ampliar a formação dos profissionais, adaptar os ambientes escolares e promover estratégias pedagógicas eficazes para acolher e apoiar esses estudantes em sua jornada educacional.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as ações voltadas à inclusão escolar avancem para além do cumprimento legal e se consolidem como práticas comprometidas com a equidade, a escuta ativa, o respeito às singularidades e o protagonismo do aluno com TEA.

Ao compreender que cada estudante apresenta um perfil único e demandas específicas, é possível construir caminhos para que o direito à diversidade seja, de fato, respeitado e assegurado, favorecendo o aprendizado, a convivência e o desenvolvimento integral do estudante com TEA.

A produção de estatísticas oficiais sobre o TEA avançou significativamente, uma vez que, pela primeira vez, o Brasil passou a contar com dados oficiais sobre o número de pessoas diagnosticadas com autismo.

De acordo com os resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2022, divulgados em 23 de maio de 2025 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo investigou de forma específica a população com TEA. Essa ação atendeu à Lei nº 13.861/2019, que determina a obrigatoriedade da inclusão de informações sobre pessoas autistas nos censos oficiais do país (IBGE, 2025).

A metodologia adotada baseou-se na autodeclaração de diagnóstico feito por profissional de saúde, o que permitiu identificar a presença dessa população no território nacional (IBGE, 2025).

Embora represente um marco histórico na produção estatística brasileira, o levantamento apresenta limitações metodológicas importantes. A complexidade do espectro autista, aliada à impossibilidade de avaliação clínica presencial durante a coleta dos dados, restringiu a pergunta a uma resposta binária (sim/não), sem permitir a identificação dos diferentes níveis de suporte ou graus de severidade do transtorno (IBGE, 2025).

Ainda assim, essa abordagem inicial permite vislumbrar a dimensão e a relevância social da pauta, contribuindo para a formulação de possíveis políticas públicas voltadas à inclusão da pessoa com TEA.

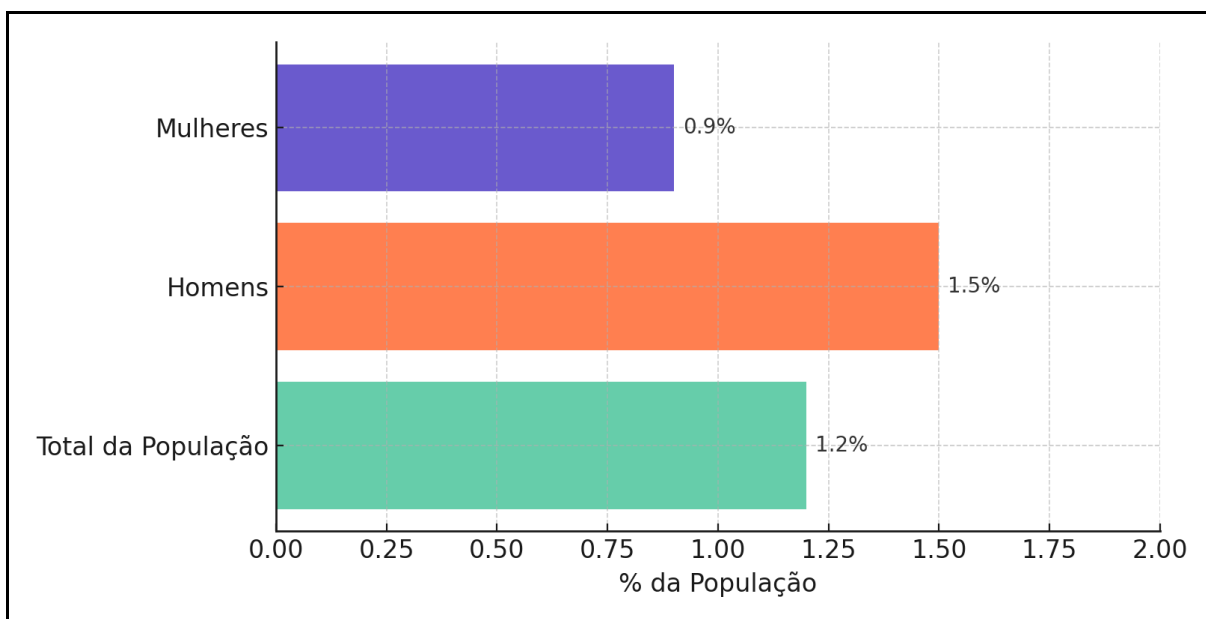
Considerando a diversidade de categorias passíveis de análise e discussão, optei por direcionar o foco para um conjunto específico de informações disponibilizadas pelo Censo de 2022: a prevalência dos diagnósticos de TEA por idade, sexo e a presença no contexto educacional. Essa escolha se deve ao fato de que tais informações podem contribuir para a compreensão de tendências sobre a ocorrência do transtorno e sua relação com o ambiente escolar.

Os dados revelam que cerca de 2,4 milhões de brasileiros declararam ter diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população. Isso significa que, em um grupo de 100 pessoas, uma ou duas podem estar no espectro (IBGE, 2025)

Ao analisar os diferentes grupos etários, observa-se que o diagnóstico de autismo apresenta maior prevalência entre os mais jovens: 2,1% na faixa de 0 a 4 anos, 2,6% entre 5 e 9 anos, 1,9% entre 10 e 14 anos e 1,3% entre 15 e 19 anos. No total, esses percentuais correspondem a aproximadamente 1,1 milhão de pessoas de 0 a 19 anos com diagnóstico de TEA. Já nas faixas etárias mais avançadas, a proporção se manteve menor, variando entre 0,8% e 1,0% (IBGE, 2025).

Esses dados indicam que a identificação do TEA é mais frequente nas idades iniciais, possivelmente em função do aumento da atenção de familiares e escolas para os sinais precoces e do avanço nas políticas de diagnóstico na infância. A menor prevalência registrada em faixas etárias adultas pode refletir tanto limitações nos processos de diagnóstico em décadas passadas quanto a subnotificação de casos não identificados na juventude. Seja qual for a causa, o crescimento no número pessoas com autismo reforça a relevância da detecção e da intervenção precoces, essenciais para favorecer o desenvolvimento e possibilitar que pessoas com TEA alcancem todo o seu potencial (Almeida, 2024).

**Figura 4** - Pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil, por sexo (%) - Censo 2022



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Demográfico 2022 (IBGE,2025)

O gráfico representado pela figura 4 indica que na distribuição por sexo houve uma prevalência entre os homens, que representam 1,5% (=1,4 milhões), em comparação às mulheres, com 0,9% ( $\approx$ 1 milhão), com diagnóstico declarado de autismo (IBGE, 2025).

Ao analisar os dados apresentados na figura 4, observa-se que o percentual de 1,2% da população brasileira diagnosticada com TEA está em consonância com a tendência global de prevalência do autismo, que varia entre 1% e 2% da população mundial. Embora essa proporção não se distribua de maneira uniforme entre os diferentes grupos etários, ela reflete os padrões observados internacionalmente. (OMS, 2023; CDC, 2023).

Outra tendência evidenciada na figura 4 é a predominância do diagnóstico de autismo entre os homens (1,5%) em relação às mulheres (0,9%) no Brasil, em todas as faixas etárias de até 44 anos. Essa diferença também é observada em estudos internacionais, os quais indicam que cerca de 4% dos meninos recebem o diagnóstico, enquanto entre as meninas esse percentual é de aproximadamente 1% (OMS, 2023).

Para Liberalesso e Lacerda (2020), a maior prevalência de diagnósticos de autismo entre indivíduos do sexo masculino, em comparação ao feminino, pode estar relacionada ao fato de que os critérios diagnósticos historicamente foram baseados em características mais frequentes nos meninos. Além disso, as meninas tendem a apresentar maiores habilidades de mascaramento de sinais do autismo, o que pode dificultar a identificação do transtorno.

A camuflagem, que inclui estratégias como compensação, mascaramento e assimilação, costuma ser mais frequente e mais eficaz em meninas e mulheres com autismo do que em meninos e homens. Isso pode estar relacionado a fatores biológicos, culturais e educacionais que influenciam o desenvolvimento social das mulheres (Trilico, 2023, p.1).

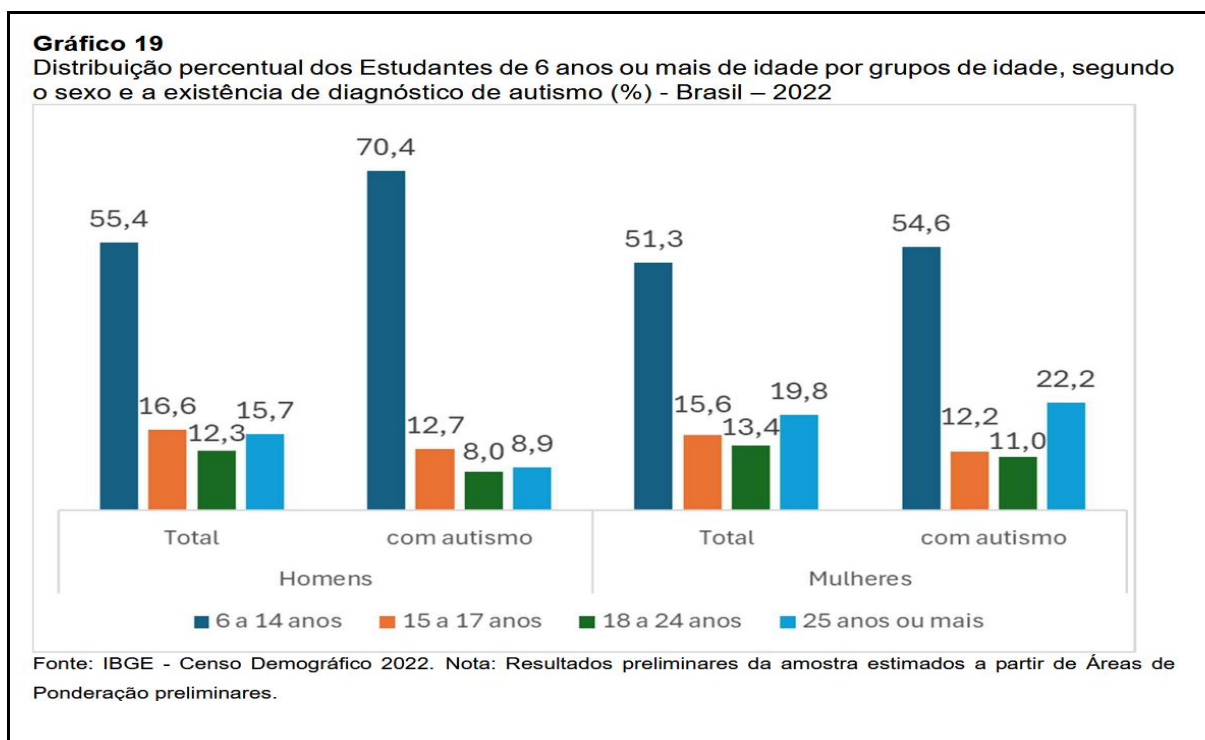
Diante desse contexto, é plausível considerar que os dados atuais sobre a prevalência do autismo por gênero não retratem fielmente a realidade. Fatores históricos, culturais e sociais influenciam diretamente a construção dos critérios diagnósticos, que, em grande parte, foram elaborados com base em características mais comuns no sexo masculino.

Além disso, as estratégias de camuflagem adotadas por pessoas autistas, especialmente meninas e mulheres, podem contribuir significativamente para a subnotificação dos casos no sexo feminino. Assim, a disparidade observada nos números pode refletir mais as limitações nos processos de identificação do transtorno do que uma diferença real na sua ocorrência entre homens e mulheres.

Os dados do Censo de 2022, também indicaram que o Brasil registrou cerca de 45,7 milhões de estudantes com 6 anos ou mais. Desse universo, cerca de 760,8 mil pessoas (1,7%) declararam ter diagnóstico de autismo. Esse dado revela uma presença significativa de pessoas autistas no sistema educacional, especialmente nas fases iniciais da escolarização (IBGE, 2025).

O gráfico da figura 5, abaixo, mostra que a maior concentração desses estudantes com autismo está na faixa etária de 6 a 14 anos, correspondente ao ensino fundamental. Nessa etapa, 70,4% dos estudantes autistas do sexo masculino e 54,6% das estudantes autistas do sexo feminino estavam matriculados. Para efeito de comparação, entre os estudantes em geral dessa faixa etária, os percentuais foram de 55,4% para os homens e 51,3% para as mulheres. Isso mostra que, no caso das pessoas com autismo, o ensino fundamental concentra proporcionalmente mais matrículas do que na população estudantil total. Esse padrão sugere que o diagnóstico e a inserção escolar de pessoas autistas acontecem, em sua maioria, durante a infância, com maior predominância entre os meninos (IBGE, 2025).

**Figura 5** - Percentual dos Estudantes de 6 anos ou mais por idade, sexo e diagnóstico de TEA (%) - Censo 2022- Brasil (IBGE, 2025)



Fonte: Censo Demográfico 2022 (IBGE,2025)

No grupo de 6 a 14 anos, conforme gráfico da figura 5, a participação de homens com autismo foi 15,7 pontos percentuais maior que a das mulheres, o que equivale a 1,3 vez mais, diferença bem acima da registrada no total de estudantes da mesma idade (4,2 p.p. ou 1,1 vez mais). Já entre os estudantes com 25 anos ou mais, o cenário se inverte: as mulheres com autismo superam os homens em 13,3 p.p. (2,5 vezes mais), enquanto, no conjunto geral de estudantes, essa vantagem feminina é de apenas 4,0 p.p. (1,3 vez mais). (IBGE, 2025).

Em suma, a maioria dos estudantes com autismo estava no ensino fundamental regular, com 508 mil matrículas (66,8% do total). No ensino médio regular, eram 93,6 mil (12,3%). Indicando que a trajetória escolar desse público se concentra nas etapas iniciais da educação básica. (IBGE, 2025).

Ao analisar a proporção de estudantes com autismo em relação ao total de matriculados por curso, a alfabetização de jovens e adultos apresentou o maior índice: 4,7% dos participantes declararam ter o diagnóstico. Na creche, 3,8% das crianças tinham diagnóstico, acima da média nacional (1,7%). Já no ensino superior, a presença cai para 0,8%, evidenciando os desafios de permanência e progressão diante de barreiras de acesso, currículo e apoio institucional (IBGE, 2025).

Cabe destacar que o documento não menciona os cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica, lacuna relevante considerando o papel desse nível de ensino na ampliação de oportunidades para estudantes com autismo.

Considerando os dados constantes no quadro 5, abaixo, a taxa de escolarização geral da população brasileira com 6 anos ou mais, foi de 24,3%. No entanto, entre pessoas com autismo, essa taxa foi significativamente maior: 36,9%. Quando analisada por gênero: 44,2% dos homens autistas estavam escolarizados; e 26,9% das mulheres autistas estavam escolarizadas (IBGE, 2025)

**Quadro 5** - Taxa de escolarização por Grupo de idade e sexo. População total x População com TEA - Censo de 2022

<b>Grupo de idade</b>	<b>Total (%)</b>	<b>Homens (%)</b>	<b>Mulheres (%)</b>	<b>Autismo Total (%)</b>	<b>Autismo Homens (%)</b>	<b>Autismo Mulheres (%)</b>
Total	24,3	24,7	24	36,9	44,2	26,9
6 a 14 anos	98,3	98,2	98,3	94,4	94,6	93,7
15 a 17 anos	85,3	85	85,5	77,3	77,8	76,1
18 a 24 anos	27,7	25,7	29,7	30,4	30,8	29,8
25 anos ou mais	6,1	5,6	6,6	8,3	8,1	8,5

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Censo Demográfico 2022 (IBGE,2025).

Esses dados sugerem que, embora os homens sejam maioria entre os estudantes autistas, as mulheres enfrentam mais obstáculos para permanecer na escola, especialmente na juventude. Conforme destaca Trilico (2023):

[...] as mulheres com autismo enfrentam com maior frequência condições como ansiedade, depressão e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o que pode mascarar ou confundir os sintomas do autismo nesse grupo. Muitas vezes, elas só recebem o diagnóstico na idade adulta, após anos de sofrimento e incompreensão (Trilico, 2023, p.1).

Sobre o percentual relacionado ao nível de escolarização, o Censo de 2022 indicou que, entre as pessoas com 25 anos ou mais com diagnóstico de autismo: 46,1% tinham até o ensino fundamental incompleto, o que indica um nível de escolaridade mais baixo em comparação à população geral, onde esse índice é de 35,2%. Nos demais níveis de escolaridade, a proporção de pessoas com autismo foi menor que a registrada na população geral. Um exemplo é o grupo

com ensino médio completo e superior incompleto, que abrange 25,4% das pessoas com autismo, contra 32,3% no conjunto da população (IBGE, 2025).

Curiosamente, 17,3% das mulheres autistas tinham ensino superior completo, superando os 14% dos homens autistas. Esses dados revelam que, apesar de enfrentarem mais dificuldades na infância e adolescência, as mulheres autistas tendem a retomar ou continuar os estudos na vida adulta com maior sucesso, alcançando níveis mais altos de escolaridade (IBGE, 2025).

Os dados também mostram que a presença de estudantes autistas é mais expressiva nas idades iniciais, mas há uma queda significativa nas etapas posteriores, especialmente no ensino superior. Isso aponta para barreiras de permanência escolar, como: ausência de políticas inclusivas eficazes; falta de apoio institucional; e dificuldades de adaptação curricular (IBGE, 2025).

Além disso, a diferença de gênero é marcante: os meninos são maioria nas fases iniciais, enquanto as mulheres demonstram maior capacidade de retomada dos estudos na vida adulta, alcançando mais frequentemente o ensino superior.

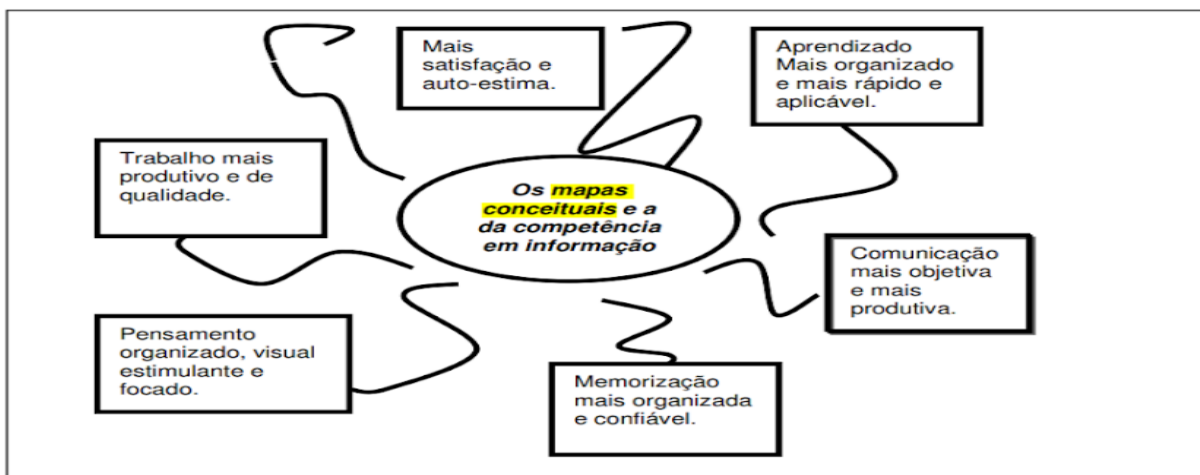
Por fim, os dados do Censo de 2022 sugerem que, embora as taxas de escolarização sejam mais altas entre pessoas com autismo nas idades iniciais, a tendência de queda ao longo da vida escolar é semelhante à da população geral, mas ocorre em níveis mais baixos, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão e permanência escolar.

Assim, esses números não apenas reforçam a importância de ampliar o reconhecimento do TEA em contextos educacionais, mas também revelam a urgência de estratégias que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de pessoas autistas.

### 3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MAPAS MENTAIS: COMPREENDENDO CONCEITOS

Para iniciarmos este subitem é importante esclarecer a diferença entre mapas conceituais e mapas mentais, já que esses dois recursos, embora parecidos, têm finalidades distintas. Segundo Ruiz-Moreno *et al* (2007), os mapas conceituais são ferramentas gráficas que organizam e representam o conhecimento de maneira hierárquica e relacional. Eles ajudam a visualizar as conexões entre diferentes conceitos, facilitando a compreensão e a aprendizagem significativa, especialmente em contextos educacionais.

**Figura 6 - Exemplo de Mapa Conceitual**



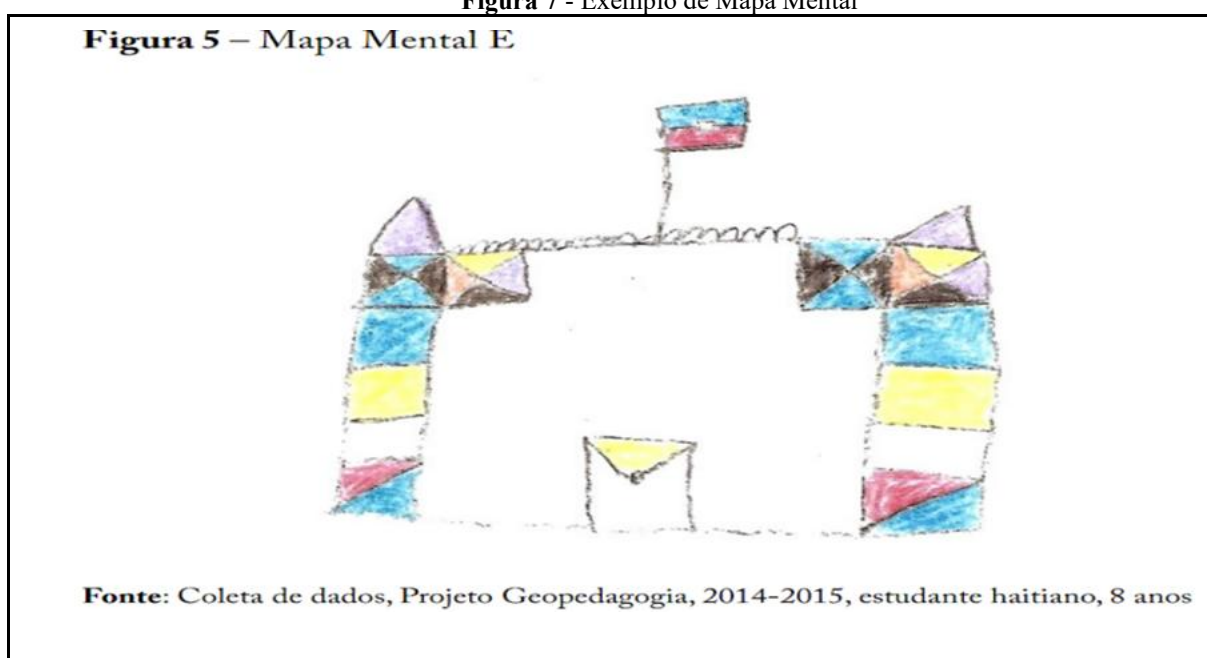
**Figura 1- Modelo de mapa conceitual**

Fonte: Rev. Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (Belluzzo, 2006, p.84).

A figura 6 representa um exemplo de mapa conceitual, conforme descrito por Belluzzo (2006, p. 85), que o define como “[...] representações de relações entre conceitos, ou entre palavras que substituem os conceitos, através de diagramas, nos quais o autor pode utilizar sua própria representação, [...]”.

Em outras palavras, o mapa conceitual é uma construção visual personalizada, na qual os conceitos centrais são organizados e conectados por meio de linhas e palavras que indicam as relações existentes entre eles, facilitando a compreensão das interações e hierarquias entre os diferentes elementos do conhecimento (Ruiz-Moreno *et al*, 2007).

**Figura 7 - Exemplo de Mapa Mental**



Fonte: Livro: *Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. (Santos e Araújo, 2020, p.50).

A figura 7 apresenta um exemplo de mapa mental produzido por um aluno haitiano de 8 anos. Embora ele não fosse diagnosticado TEA, enfrentava uma barreira linguística, pois não falava a língua da pesquisadora. Para facilitar a comunicação, foi utilizado um tradutor durante a atividade (Pereira, *et al*, 2020).

A proposta partiu de uma questão norteadora: "*O que é a escola para você?*". A partir dessa pergunta, o mapa mental foi construído como uma forma de expressão visual, permitindo que o aluno representasse suas percepções e vivências em relação ao ambiente escolar, mesmo com a limitação no idioma. Esse recurso serviu como ponte para o diálogo e a interpretação dos significados por parte das autoras da pesquisa (Pereira, *et al*, 2020).

De forma semelhante, ocorreu na Roda de conversa realizada com os estudantes com TEA do Curso TIEM, do IFRO/PVCAL, foi proposta a construção de mapas mentais com base na pergunta norteadora: "Como me sinto no IFRO Campus Porto Velho Calama e no Curso Técnico em Informática?". A atividade possibilitou que os alunos expressassem visualmente suas percepções e vivências no ambiente escolar, revelando aspectos subjetivos de sua experiência educacional. Os dados obtidos a partir desses diálogos e produções são apresentados e analisados com maior profundidade na seção quatro deste trabalho.

Ao compreender a distinção entre mapas conceituais e mapas mentais, e ao explorar o uso desses recursos como instrumentos de expressão e escuta ativa, evidencia-se o potencial dialógico dos mapas mentais na busca de dados junto a estudantes com TEA. A atividade realizada com os alunos do Curso TIEM do IFRO/PVCAL demonstrou como essa ferramenta pode revelar percepções e sentimentos de forma acessível e sensível às suas singularidades.

O espaço escolar pode ser compreendido, conforme Frago e Escolano (2001, p. 25–26), como um "constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos". A escola, portanto, não é apenas um cenário neutro onde o ensino ocorre, mas um lugar simbólico que organiza e comunica valores sociais, pedagógicos e políticos.

A arquitetura, nesse sentido, adquire um papel pedagógico, tornando-se parte de um currículo invisível que forma subjetividades e comportamentos de maneira silenciosa, como enfatizam os autores ao afirmarem que a arquitetura escolar é "considerada inclusive como uma forma silenciosa de ensino" (Mesmin, G. 1967, pp. 62-66, *apud* Frago; Escolano, 2001, p. 27).

No contexto desta pesquisa essa perspectiva teórica ajuda a compreender as representações sociais construídas pelos alunos com TEA sobre o ambiente escolar. As percepções expressas nas rodas de conversa e nos mapas mentais revelam como o espaço físico é vivido e significado pelos estudantes, como lugar de pertencimento e segurança. Tais percepções evidenciam que, mais do que um suporte material, a escola é um dispositivo cultural e simbólico que molda experiências e identidades.

De acordo com Frago e Escolano (2001, p. 45), o edifício escolar funciona como um “currículo invisível ou silencioso”, na medida em que, por meio de sua forma e organização, ensina sem palavras, educa com o espaço.

Essa concepção encontra eco nas representações produzidas pelos participantes da pesquisa, especialmente quando os estudantes destacam, em seus mapas mentais, espaços que favorecem o descanso e o bem-estar, como áreas verdes e lugares tranquilos. Tais observações reforçam a ideia de que a arquitetura escolar influencia a experiência educativa.

Ainda segundo Frago e Escolano (2001, p. 27), “a escola é um continente que gera poder disciplinar”, organizando os corpos e regulando comportamentos por meio da disposição espacial e da vigilância. Essa leitura dialoga com as interpretações dos alunos, que identificam a sala de aula tradicional, com carteiras enfileiradas e o professor centralizado contrastando com o desejo por espaços abertos, flexíveis e de sociabilidade.

A análise das representações sociais constantes nos mapas mentais dos alunos com TEA confirma que o espaço escolar, entendido como um programa cultural e pedagógico, é também um campo de significados onde se cruzam experiências, afetos e expectativas. A disposição arquitetônica do campus e suas áreas de circulação foram elementos recorrentes nas falas e produções visuais, demonstrando que a ambiência escolar é constitutiva das relações de inclusão. Assim, o diálogo entre teoria e empiria permite compreender o espaço escolar como um mediador simbólico e social, que tanto reflete quanto produz modos de estar e aprender. (Frago; Escolano, 2001)

A seguir, no subitem **3.3.1**, será apresentada a teoria que fundamenta o método adotado nesta pesquisa, oferecendo embasamento para a análise dos dados obtidos.

### 3.3.1 CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM SERGE MOSCOVICI

Ao buscar conceituar Representações Sociais, Moscovici (1978, p. 41) afirma que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”. A TRS propõe

que o conhecimento do senso comum constitui uma forma legítima de compreender o mundo, pois é nele que os sujeitos constroem sentidos compartilhados sobre a realidade. Em uma de suas descrições acerca da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1976) sustenta que:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1976, p. 181 *apud* Machado 2015, p.38).

No contexto desta pesquisa, as representações sociais permitiram compreender como os alunos com TEA interpretam o espaço escolar. As falas e mapas mentais revelaram que lugares como a área próxima a sala “aquário” e as áreas verdes foram associados a sentimentos de tranquilidade e acolhimento.

Assim, as representações sociais atuam como sistemas de referência simbólica que possibilitam ao estudante atribuir sentido ao ambiente escolar e posicionar-se diante dele.

Como ressaltam Pereira et al. (2020), as representações sociais se articulam às experiências coletivas e às vivências individuais, constituindo um referencial que orienta atitudes e percepções. Essa dinâmica é evidenciada neste estudo, quando os alunos constroem imagens e significados que refletem tanto suas próprias trajetórias sensoriais e afetivas.

Desse modo, o espaço escolar — compreendido como “constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (Frago; Escolano, 2001, p. 26) — é também o cenário onde se projetam as representações e os sentidos de inclusão.

A abordagem de Moscovici (2007), em que as representações resultam em atitudes e geram imagens que, por sua vez, originam algum tipo de conhecimento. Foi empregada para desvelar as Representações Sociais dos alunos com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em relação às suas percepções sobre as ações de inclusão no IFRO/PVCAL, expressas em seus mapas mentais conforme a metodologia de Kozel (2009).

### 3.3.2 CONCEITO DE MAPAS MENTAIS EM SALETE KOZEL

No contexto educacional, especialmente em cenários marcados pela diversidade, os mapas mentais assumem um papel significativo ao promover a comunicação e a construção compartilhada de sentidos. Nesse sentido, Kozel (2010, p. 1) define os mapas mentais como “um sistema de representação dialógico, cujos significados se constroem na interlocução”.

Essa definição destaca o caráter interativo dessa ferramenta, que vai além da simples disposição gráfica de informações, permitindo a mediação e o compartilhamento de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Dito isso e considerando as peculiaridades do TEA, se faz necessário também buscar conhecer as representações das necessidades específicas e as demandas de inclusão apresentadas por esses alunos, pois para Kozel (2009):

As representações são imprescindíveis no “fazer pedagógico”, pois permitem ressignificar as ações e relações entre os seres humanos e o espaço geográfico. É nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais e os estudantes os agentes que as referendam (Kozel, 2009, p.11).

Sendo assim, com base na autora, os mapas mentais são uma forma de comunicação, que refletirá a visão dos alunos sobre as ações de inclusão no IFRO Campus Porto Velho Calama por meio dos signos.

Vygotsky (1991) também reforça o entendimento sobre os signos quando afirma que:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vygotsky, 1991, p.37-38).

Portanto, uma dimensão fundamental do desenvolvimento reside na progressiva capacidade de se gerenciar e orientar seu próprio comportamento. Essa habilidade se viabiliza por meio do desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas, além da utilização de signos e instrumentos nesse processo.

Segundo o autor posteriormente, os limites da compreensão são ampliados por meio da incorporação de símbolos socialmente construídos, como valores e crenças sociais, o conhecimento acumulado de sua cultura e os conceitos científicos da realidade, na sua própria consciência.

De acordo com Galvão e Kozel (2008), os mapas mentais desempenham um papel relevante no campo educacional, sendo considerados ferramentas valiosas para a elaboração de diagnósticos sobre situações pedagógicas. Além disso, são recursos eficazes para operacionalizar diferentes abordagens das representações, pois possibilitam o acesso ao modo como os alunos constroem significados a partir de suas experiências escolares.

Os autores Galvão e Kozel (2008), também afirmam que esses mapas funcionam como catalisadores que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. Ao permitir a expressão de pensamentos, sentimentos e percepções, os mapas mentais revelam camadas da comunicação escolar. Por isso, constituem-se como representações que refletem a inter-relação entre os sujeitos e os processos de aprendizagem e socialização vivenciados por eles.

Isso significa que esses recursos não apenas ilustram ideias, mas funcionam como instrumentos de diálogo, nos quais os significados emergem a partir da interação entre o sujeito e o contexto.

Tal processo confirma o espaço escolar como “edifício paradigmático da modernidade emergente” (Frago; Escolano, 2001, p. 46) — um lugar onde se cruzam saberes, normas e afetos, mas que também pode se transformar em um espaço inclusivo de escuta e representação.

Evidenciou-se, portanto, que tanto as representações sociais quanto os mapas mentais funcionam como janelas para compreender a experiência vivida pelos alunos com TEA no IFRO. O diálogo entre a teoria de Frago e Escolano (2001) e as produções empíricas reforça que o espaço escolar é um componente ativo do processo educativo — não apenas o cenário da aprendizagem, mas parte constitutiva dela.

Essas representações dialogam diretamente com a concepção de arquitetura escolar como currículo, proposta por Frago e Escolano (2001), segundo a qual o espaço educa por meio de sua forma e disposição. Ao refletirem sobre seus percursos no campus, os estudantes evidenciaram como a organização física e simbólica da escola interfere na sua experiência de inclusão. Assim, os mapas mentais funcionaram como mediadores simbólicos, permitindo compreender o modo como esses alunos percebem e se relacionam com o ambiente escolar.

No caso deste estudo, os mapas mentais foram especialmente importantes para possibilitar que os alunos com TEA expressassem suas percepções sobre as ações de inclusão realizadas no Campus Porto Velho Calama.

Para muitos desses estudantes, a comunicação verbal direta pode apresentar desafios; por isso, o desenho se tornou uma alternativa expressiva poderosa, funcionando como mediador simbólico na construção de sentidos durante os momentos de escuta e interpretação.

Assim, os diálogos e análises, promovidos pelos sinais e signos inseridos pelos alunos com TEA nos mapas mentais, contribuíram para o desenvolvimento e enriquecimento desta pesquisa.

### 3.4 O NAPNE E O SUPORTE AOS ESTUDANTES COM TEA

Para Mantoan (2005, p. 1), “[...] estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro”. A autora considera que a inclusão escolar pressupõe o acolhimento de todos os alunos, de pessoas com mobilidade reduzida, com limitações cognitivas, com altas habilidades escolar, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo, cabe à instituição promover as adaptações e interações necessárias para atender às particularidades de cada estudante.

Essa também é atribuição do NAPNE no IFRO/PVCAL, promover, em colaboração com o ensino, ações de caráter multiprofissional e multidisciplinar, destinadas a abordar o processo de avaliação, diagnóstico e intervenção em favor dos estudantes com necessidades educacionais específicas (IFRO, 2023a).

Frente à crescente demanda por inclusão nos Institutos Federais, Côrtes, (2014) aponta que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), criou desde os anos 2000, o programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

Segundo Côrtes, (2014), esta iniciativa teve como objetivo promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assegurando sua inserção, permanência e conclusão com êxito em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial e continuada. Para isso, o programa buscou uma articulação com os sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como com organizações da sociedade civil, como associações e entidades não governamentais-

Já Vieira (2006) constata que, no âmbito do TEC NEP, foram instituídos os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Um membro do NAPNE do IFRO/PVCAL comentou na roda de conversa a sua contribuição para criação de um NAPNE:

Eu em 2011 ajudei a fundar o NAPNE lá em Ji-Paraná com a professora Alice, eu já estou no NAPNE desde 2011 desde da fundação dele, porque até então a Rede Federal ela foi reformulada, antes não existiam os Institutos eram as Escolas Técnicas e aí em 2008 foi reformulado e quando tec nepabriu o Campus de Ji-Paraná não existia o NAPNE, a história do NAPNE começa com um programa chamado TEC NEP esse programa que derivou o NAPNE. Aqui em Porto Velho quando eu vim tomar posse, com o Termo de posse na mão o diretor me chamou e perguntou assim: Você não quer ser ... do NAPNE? eu falei como assim eu tô chegando agora? Ele disse: é que a gente

não tem ninguém no momento. Aí eu falei tá bom né, porque eu já tinha a experiência de ser membro do NAPNE (Roda de conversa - Membro do NAPNE N1, 2024).

O relato do Membro N1 que participou do período da transformação das Escolas Técnicas em Institutos Federais e que ajudou a implantar o NAPNE no Campus de Ji-Paraná em 2011, traz uma perspectiva única sobre os esforços iniciais do Programa TEC NEP para implantação dos Núcleos nos IFs. Esse relato revela como, na ausência de registros oficiais detalhados, a mobilização de profissionais locais foi essencial para materializar a inclusão de PcDs na Rede Federal.

Além disso, a nomeação de alguém com experiência para compor o NAPNE do *Campus* Porto Velho Calama demonstra a importância de valorizar saberes acumulados e fortalecer a cultura de inclusão a partir de práticas já consolidadas. Assim, a narrativa pessoal não só humaniza a história institucional, mas confirma, na prática, a ação que visa a inclusão escolar.

Nesse sentido, o programa TEC NEP teve como meta principal a implantação dos NAPNEs, visando capacitar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para receber e apoiar pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e de pós-graduação, garantindo sua inclusão efetiva e facilitando sua inserção no mundo do trabalho (Faria; Nascimento, 2013).

Lima e Silva (2022) destacam que, ao longo da década de 2010, os NAPNEs assumiram o papel de órgãos encarregados de colocar em prática as diretrizes de inclusão na Rede Federal de Ensino. Neles, concentram-se iniciativas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a promoção da acessibilidade, a capacitação e contratação de profissionais de apoio ao estudante, bem como o desenvolvimento de parcerias entre instituições.

Com o objetivo de normatizar a estrutura, as funções e o funcionamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no âmbito do IFRO, foi instituída a Resolução nº 30/2011 pelo CONSUP/IFRO. Posteriormente, em 2023, passou a vigorar a nova Resolução nº 24/REIT - CONSUP/IFRO, datada de 28 de maio de 2023, a qual atualiza e reformula o regulamento dos NAPNEs da instituição. Conforme disposto em seu artigo 2º, essa resolução determina que os NAPNEs devem prestar apoio educacional a estudantes que apresentam diferentes tipos de desafios, como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos hiperativos, dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), além de altas habilidades ou superdotação (IFRO, 2023). Tendo como metas, segundo Feitosa e Oliveira (2023), as apresentadas na figura 8:

**Figura 8** – Metas do NAPNE no IFRO



Fonte: Feitosa e Oliveira (2023, p.23).

O NAPNE desempenha um papel fundamental ao promover, no âmbito institucional, uma cultura pautada na “educação para a convivência” e na valorização da diversidade. Essa diretriz está alinhada ao que estabelece a Resolução N° 24/REIT - CONSUP/IFRO. Conforme previsto em seu Artigo 3º, a resolução determina que:

O NAPNE tem por objetivo a promoção de ações educacionais, a partir do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, que visem à superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e de informação, tecnológicas, sistêmicas e educacionais” (IFRO, 2023a, p.1).

Dessa forma, o NAPNE contribui para a eliminação de obstáculos que dificultam a participação dos estudantes no ambiente educacional. Sua atuação vai além do apoio

pedagógico, alcançando dimensões sociais e estruturais que favorecem o acolhimento e a permanência dos alunos.

Conforme Silva (2017), a cultura da convivência deve, primeiramente, ser compreendida como uma cultura baseada no reconhecimento, um olhar atento e sensível às necessidades, potencialidades e limitações do outro, assegurando, de forma efetiva, os recursos indispensáveis ao seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o NAPNE também exerce uma função fundamental na criação de um espaço educacional que favoreça a valorização da diversidade e incentive uma cultura pautada no reconhecimento e na inclusão.

No âmbito da educação federal, observa-se que os NAPNEs apresentam configurações variadas entre as instituições. Em relação à formação e às especificidades dos profissionais que compõem esses núcleos, Vilaronga *et al* (2021) destacam que:

Há IFs que preveem determinados profissionais para atuarem no núcleo, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais do setor pedagógico; professores; profissionais de apoio escolar; guia intérprete educacional; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o próprio docente do apoio educacional especializado. Outros simplesmente não indicam previamente nenhuma formação específica (Vilaronga et al. 2021, p.288)

Isso significa que, em algumas instituições, há uma definição clara dos profissionais que devem compor o núcleo, o que favorece um atendimento mais qualificado, estruturado e alinhado às diretrizes das políticas de inclusão. Por outro lado, quando não há exigência prévia quanto à formação dos membros, a atuação do núcleo pode ser comprometida, uma vez que a ausência de preparo específico pode limitar o conhecimento sobre inclusão, acessibilidade e as demandas de estudantes com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento.

No IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, a Resolução N° 24/REIT - CONSUP/IFRO de 2023, nos artigos 8° ao 10°, dispõe sobre a forma de organização e estrutura do NAPNE no referido *Campus*:

Art. 8° No *campus*, o NAPNE ficará ligado à Diretoria de Ensino.

Art. 9° Os NAPNEs passam a ser compostos por dois perfis de integrantes: A) lotados no setor e B) lotados em outros setores (e nomeados por portaria).

I- Perfil A: servidores lotados diretamente no setor, pela Direção Geral do *campus* e profissionais terceirizados da educação inclusiva.

II- Perfil B: servidores (efetivos e/ou substitutos) lotados em outros setores, discentes e representantes da comunidade externa ( voluntários, membros de instituições afins, pais ou responsáveis), formado por comissão e portaria.

§ 1° Os servidores efetivos com cargos ligados diretamente à inclusão e acessibilidade deverão ser lotados no NAPNE, para compor a equipe de Perfil A e contribuir com as atividades do setor.

§ 2° A portaria de nomeação da equipe de integrantes do Perfil B do NAPNE deverá seguir o modelo (anexo I) estabelecido neste regulamento.

§ 3º Caso o servidor for um(a) docente, a carga horária de atuação no NAPNE deverá estar em conformidade a carga-horária prevista na Resolução do RAD.

§ 4º Os integrantes do Perfil B do NAPNE, quando servidores, desenvolverão suas atividades laborais no setor, dentro das horas designadas na Portaria, de forma a conciliar as ações do setor com as demais ações de ensino, pesquisa e extensão ou de atividades técnico-administrativas.

Art. 10º O NAPNE poderá ser composto por representantes da comunidade externa (voluntários, membros de instituições afins, discentes, pais ou responsáveis), que terão função de representar a comunidade externa da qual pertence.

§ 1º Os discentes regularmente matriculados em seus respectivos cursos poderão ser convidados a participar do NAPNE.

§ 2º Para os colaboradores externos será formalizado documento específico de prestação de serviço voluntário, que especifica as atividades desse público dentro do setor (IFRO, 2023a, p.3-4).

Destaca-se que a composição da equipe do NAPNE envolve não apenas servidores técnicos, discentes e representantes da comunidade externa, mas também professores que atuam diretamente com estudantes com deficiência em sala de aula. Esses docentes devem possuir formação adequada para atender às necessidades desse público, incluindo os estudantes autistas, a fim de assegurar um suporte pedagógico eficaz e promover condições que favoreçam o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Esta demanda por formação e apoio não só para os docentes mais também para os demais profissionais do NAPNE foi uma das questões levantadas na Roda de conversa com o NAPNE conforme relatos a seguir:

[...] a gente tinha um chefe que era uma excelente pessoa. Ele me convidou para o NAPNE, e eu, meio perdida, falei: 'Sim, claro, com certeza, aceito!' Logo que comecei aqui como cuidadora, eu acompanhava um aluno, e no começo foi muito difícil, porque ele tinha um grau alto. Até ele se adaptar e sentir segurança, eu me sentia rejeitada. Aí, todo curso que tinha no IFRO sobre inclusão, eu era sempre chamada e fazia, para ter o conhecimento necessário e poder repassar para o aluno. [...] (Roda de conversa, Membro do NAPNE N4, 2024).

[...] Eu acho que a grande dificuldade que os professores têm, realmente, é de repensar as suas práticas, porque é quando o professor se depara, em uma sala de aula, com um aluno que precisa de um atendimento diferente, um atendimento mais especializado. Não sei se esse professor, ou ele não tem essa disponibilidade para repensar as práticas, ou se realmente há esse apagamento. Acho que acontecem as duas coisas: primeiro, dentro da instituição, o professor fica com uma falha na formação — será que eu vou receber um aluno que precisa desse atendimento? E aí nunca vem, nunca vem, quando vem, não tá preparado. E também ninguém o preparou. A instituição não preparou[...]. (Roda de conversa, Membro do NAPNE N12, 2024).

[...], mas pra mim é algo muito novo, essa questão de tantos alunos atípicos nessa visão da inclusão. Quando eu comecei a estudar a questão da inclusão, ela era uma ideia diferente. A inclusão era a educação especial, aí era colocar os alunos atípicos com alunos típicos, e aquilo tudo tinha que ser tudo igual para o aluno se integrar. Aí, ao longo do tempo, vai se tornando mais claro pra gente, vão se mudando as propostas, como agora esse PEI, que foi deixando a gente de cabeça por ar. [...] (Roda de conversa, Membro do NAPNE N7, 2024).

[...] também falta a compreensão, falta formação, falta informação. Muita gente cai de paraquedas em sala de alunos especiais. Preconceito que vem ou inicia por parte da própria família, nem sempre do professor. Por que o professor lá, que está tentando

dar aula para os alunos, ele não se dispõe a se adaptar ou adaptar uma atividade para o aluno autista? Eu estava trabalhando numa escola bilíngue, no primeiro ano agora, antes de vir pra cá, com 5 alunos autistas em sala de aula, com níveis de suporte 1, 2 e 3, e em classe de alfabetização. Eu caí de paraquedas. Eu já era um experiente alfabetizador, trabalhei com aluno até o quinto ano, mas, assim, o sentimento de impotência que a gente tem por não ter tido uma formação adequada e não saber lidar, e ficar adivinhando: o que faço agora? O que faço agora? Tentar isso, vou tentar aquilo, tentar aquilo outro, igual médico matando a pessoa, dando remédio que não é algo dentro da necessidade dela. (Roda de conversa, Membro do NAPNE N7, 2024). [...] já ouvi muita gente dizer que falta informação, formação, capacitação, mas eu acredito, assim, que pela experiência que a gente teve no trabalho que eu tive lá, por mais que não tenha essa capacitação, eu acredito que vai do profissional. Porque a gente tinha um professor de História, ele nunca tinha trabalhado com crianças autistas, com crianças surdas. A gente tem uma realidade lá, e a gente ficou desesperado, porque chegou na escola uma criança surda e todo mundo: 'E agora? O que vamos fazer?' Ninguém sabia. E aí ela ainda tinha deficiência intelectual, não era alfabetizada, [...] (Roda de conversa, Membro do NAPNE N10, 2024).

Os relatos evidenciam que muitos profissionais ingressam em salas com alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento sem a formação adequada. A ausência de capacitação específica compromete a qualidade do atendimento e gera insegurança, imprevisto e até sentimento de impotência. Ressaltam também, a necessidade urgente de formação continuada e valorização dos profissionais da educação, especialmente em contextos inclusivos.

Já a coordenação do NAPNE, a referida Resolução recomenda que: [...] “ o (a) servidor(a) designado(a) a esta coordenação tenha formação e/ou experiência em educação inclusiva/especial” (IFRO, 2023a, p.3). Essa recomendação busca assegurar que a liderança do núcleo esteja sob responsabilidade de alguém capacitado, com conhecimento técnico ou experiência prática na área, o que é essencial para garantir maior sensibilidade às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Com base na Resolução N° 24/REIT - CONSUP/IFRO. de 2023, em seu artigo 11, o (a) coordenador (a) do NAPNE tem como principais atribuições: promover ações de sensibilização sobre inclusão e acessibilidade junto à comunidade escolar, além de colaborar na adequação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) para que contemplem a educação inclusiva. Também deve desenvolver, de forma articulada com o setor de ensino, ações multiprofissionais e multidisciplinares voltadas à avaliação e intervenção dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Cabe ainda ao coordenador orientar os setores do *campus* quanto às práticas inclusivas, divulgar as ações do núcleo para a comunidade externa, e manter informadas à Coordenação de Ações Inclusivas (CAIN) e a Direção de Ensino sobre as atividades realizadas. Entre suas atribuições estão também a coordenação e implementação do Plano Anual de Trabalho (PAT),

o envio de documentos solicitados pela CAIN dentro dos prazos, a solicitação de capacitações para os membros do núcleo por meio do Plano Anual de Capacitação (PAC), a demanda por materiais necessários ao funcionamento do NAPNE e a promoção do registro e atualização semestral dos dados dos estudantes da educação inclusiva no sistema SUAP<sup>3</sup> (IFRO, 2023a).

Diante do exposto, fica evidente que o NAPNE desempenha um papel estratégico na consolidação da política de inclusão no IFRO, especialmente no que diz respeito ao suporte de estudantes com TEA e outras necessidades educacionais específicas. Ao longo dos anos, sua atuação tem se fortalecido por meio da normatização institucional, da articulação com diferentes setores do *Campus*.

Contudo, os relatos apresentados demonstram que ainda há desafios significativos a serem enfrentados, sobretudo no que tange à formação continuada, à sensibilização da comunidade escolar e ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. A experiência vivenciada pelos membros do NAPNE revela que a formação técnica deve caminhar junto ao compromisso ético dos profissionais, sendo essencial que a instituição amplie os investimentos em políticas de formação, apoio e reconhecimento do trabalho desenvolvido por esses núcleos. Assim, será possível avançar na construção de uma cultura educacional mais inclusiva, que valorize a diversidade como princípio e promova o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à convivência e à dignidade.

---

<sup>3</sup> O Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) é um sistema informatizado desenvolvido para gerenciar processos administrativos e acadêmicos, abrangendo áreas como ensino, pesquisa, extensão e gestão. o suap visa otimizar e integrar as atividades da instituição, facilitando o acesso a informações e a realização de diversas tarefas tanto para alunos quanto para servidores (Disponível em: <https://tinyurl.com/2pdwfefx>. Acesso em: 20/07/2025)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 AÇÕES DE INCLUSÃO VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM TEA DO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E DO IFRO/PVCAL

Com base no PDI (2023/2027), o Campus Porto Velho Calama foi instituído como Unidade Descentralizada da Escola Técnica Federal de Rondônia pela Lei nº 11.534/2007. Em março de 2008, ocorreu a primeira audiência pública sobre sua implantação, ocasião em que a Prefeitura de Porto Velho doou um terreno na Av. Calama. Em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas e CEFETs foram unificados nos Institutos Federais. A pedra fundamental foi lançada em maio de 2009 (IFRO, 2023b).

As atividades letivas iniciaram em agosto de 2010, provisoriamente no CETENE (atual IFRO/Campus Porto Velho Zona Norte), com os cursos Técnicos Subsequentes em Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática. Em 2011, foram implantados os cursos Técnicos Integrados em Edificações, Eletrotécnica e Informática (IFRO, 2023b).

Em 2015, o campus passou a funcionar em sede própria, na Av. Calama. Atualmente, oferece cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletrotécnica, Edificações, Química e Informática), Técnicos Subsequentes (Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática), cursos superiores (Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Civil, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Física e Engenharia Química), pós-graduação lato sensu (Gestão Ambiental; Metodologia de Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e pós-graduação stricto sensu (mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT) (IFRO, 2023b).

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Porto Velho Calama tem como objetivo oferecer formação profissional técnica articulada ao ensino médio, fundamentada nos princípios de “saber”, “saber fazer”, “saber ser” e “saber conviver”. Seu propósito é atender às demandas locais e regionais, preparando profissionais capazes de atuar como técnicos ou empreendedores na área de informática (IFRO, 2024).

O currículo foi planejado para cumprir as finalidades do Ensino Médio como etapa final da educação básica, proporcionando ao estudante formação geral, orientação para o mundo do trabalho e habilitação profissional de nível médio em Informática. O curso pertence à área de estudos de Informação e Comunicação, é ofertado na modalidade presencial e integrado ao

Ensino Médio, com carga horária total de 3.200 horas. A seleção dos estudantes é feita por meio de Processo Seletivo Unificado e, anualmente, são ofertadas 80 vagas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. O regime de matrícula é anual, e a duração do curso é de três anos. O público-alvo são estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental e desejam desempenhar atividades profissionais na área de informática (IFRO, 2024).

Podemos destacar que os Institutos Federais, incluindo o IFRO/PVCAL, buscam desenvolver suas ações voltadas à inclusão com base em documentos institucionais que se articulam com a legislação educacional vigente no país. Entre os principais marcos legais que orientam essas práticas está a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em igualdade de condições e com as adaptações necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2015).

Além dessas legislações, as ações inclusivas também são norteadas por diretrizes nacionais específicas para a Educação Especial, que reforçam a importância da acessibilidade, da equidade e da participação ativa dos sujeitos no processo educativo. No âmbito dos cursos Técnicos no IFRO/PVCAL, tais normativas se concretizam por meio de políticas institucionais, como a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) e o Departamento de Assistência ao Educando (DEPAE), que têm papel fundamental na promoção da cultura da inclusão, no apoio aos docentes e na garantia de condições adequadas para o aprendizado de todos os estudantes.

Essas diretrizes se desdobram em importantes documentos orientadores, que balizam o planejamento, a gestão pedagógica e as práticas institucionais inclusivas. Entre eles, destacam-se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023–2027) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), que devem incorporar princípios de equidade, acessibilidade e valorização da diversidade (IFRO, 2023b).

Tais instrumentos devem contribuir para o fortalecimento do compromisso da instituição com a promoção de uma educação de qualidade para todos e da inclusão como eixo estruturante das políticas educacionais.

No quadro 6, abaixo, são apresentados alguns resultados das pesquisas documentais realizadas nas páginas do IFRO/PVCAL e do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, referentes às ações de inclusão e aos compromissos voltados aos estudantes com TEA.

A análise busca responder às questões levantadas na introdução desta pesquisa, com foco em três eixos temáticos principais: 1-Base Legal e Compromisso Institucional – normativas

e compromissos institucionais voltados à promoção da inclusão dos estudantes com TEA; 2- Melhorias no Ambiente de Aprendizagem – contemplando adaptações curriculares, o PPC, editais de ingresso, auxílios, suportes e acessibilidade física; 3-Apoio Social e Comunitário – abrangendo a criação de ambientes acolhedores e inclusivos, ações de sensibilização, capacitação de docentes e servidores, bem como debates acerca do TEA.

Buscou-se relacionar, no quadro 6, cada normativa do IFRO/PVCA (com link para acesso), aos respectivos direcionamentos vinculados aos três eixos já mencionados, de modo a evidenciar como esses documentos orientam e sustentam as ações de inclusão voltadas aos estudantes com TEA.

**Quadro 6** - Síntese das ações e compromissos assumidos pelo IFRO em seus principais documentos orientadores das práticas de inclusão conforme os eixos levantados

1- Base Legal Documento -Função	Compromisso Institucional;	2-Melhorias no ambiente de aprendizagem	3- Apoio Social e Comunitário
<p>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027) - Estabelecer a identidade do IFRO, com foco na excelência do ensino, na garantia da permanência estudantil e na promoção da sustentabilidade. (p.10) (<a href="https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027">https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027</a>)</p>	<p>Guiado pelos valores: “Ética; Transparência; Comprometimento; Equidade; Democracia; Respeito; Efetividade e Inclusão” (p.27) Para a construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos, éticos e pelo respeito à diferença e à diversidade, o IFRO vem desenvolvendo ações que visam à democratização e à equiparação das oportunidades educacionais a todos os estudantes da instituição. (p.112). “O IFRO deverá elaborar e implementar política de saúde e qualidade de vida de servidores e estudantes, que considerem os eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Saúde Mental e Bem-estar Psicossocial;</li> <li>•Saúde Física e Bem-Estar Corporal;</li> <li>•Relacionamento Interpessoal;</li> <li>•Educação</li> </ul>	<p>3.1 Políticas de inclusão e diversidade 3.1.1 Atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE):Ações: 1. Mediação em inclusão educacional(edital/suporte) 2.Aquisição de tecnologias assistivas;(edital de auxílio financeiro) 4. Módulo NAPNE; 5.Contratação/profissionais terceirizados; 6.perspectivas de ampliação das ações: A Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) passará a ser Departamento de Educação Inclusiva e Diversidade (DEID), e contará com a Coordenação de Ações Inclusivas (CAIN), com ações voltadas aos NAPNEs, especialmente diante da complexidade e do aumento de estudantes com necessidades específicas nos diferentes níveis de ensino. (p.112-114 O Programa de Atenção à Saúde e Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (PROSAPEX), Conta com ações de apoio às pessoas com necessidades educativas específicas, educação para a diversidade, projetos de ensino, inclusão e monitoria (p.117). Compromisso social com a promoção</p>	<p>[...]propõe ampliação de ações para a construção de espaço educacional mais aberto e acolhedor, focado na inclusão das PcDs, [...] (p.114) O NAPNE atua com ações que visem à permanência e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, TEA, [...] fomenta a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e metodológicas”. (p.112). contratação de profissionais terceirizados para acompanhamento de estudantes com demandas específicas de acessibilidade [...] Tradutor e Intérprete de Libras, [...] e Cuidador. Garantindo direitos dos alunos com necessidades específicas e [...] a</p>

	em Saúde e Prevenção de Doenças; •Ética e Integridade; •Comunicação Efetiva e Gestão do Conhecimento; •Diversidade, Equidade e Inclusão (p.146)	da cultura inclusiva, com ações e adaptações, desde a acessibilidade física até a adequação dos recursos pedagógicos, para atender à comunidade com qualidade (p.153).	superação das barreiras comunicacionais e de apoio educacional (p.114). A proposta de infraestrutura contempla ações de promoção de acessibilidade física [...] instalações que atendam aos critérios de acessibilidade (p.153).
Projeto Pedagógico Institucional (PPI 2023-2027) Define as diretrizes para uma formação integral que articula ensino, pesquisa e extensão. O documento valoriza o desenvolvimento crítico e ético, visando preparar os estudantes não somente para o exercício profissional, mas também para uma participação consciente e responsável na vida em sociedade (IFRO, 2023, p. 56). ( <a href="https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027">https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027</a> )	Um dos Princípios pedagógicos e curriculares do IFRO: “c. Educação inclusiva e a educação para a diversidade;”(p.65) O IFRO tem como missão promover a educação inclusiva e valorizar a diversidade, pautando-se em princípios de equidade, respeito, valorização cultural, tolerância e justiça social. Para isso, orienta suas políticas para garantir acesso, permanência e sucesso de todos os estudantes, atendendo às necessidades educacionais específicas e combatendo desigualdades e discriminações históricas e preconceitos relacionados a raça, [...] ou outras formas de diversidade. (p.68)	Os princípios devem permear os processos seletivos, projetos pedagógicos, a formação de profissionais, práticas pedagógicas, pesquisa, extensão, gestão e atos cotidianos (p.68). Promover a educação inclusiva e para a diversidade significa assegurar o respeito e a valorização das diferenças no dia a dia institucional, fomentar o diálogo e a formação contínua com base em princípios inclusivos, garantir ambientes acolhedores e acessíveis, adotar práticas e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes, reconhecer a diversidade cultural e histórica dos diferentes grupos e combater qualquer forma de racismo, discriminação ou ofensa (p.69). Políticas definidas para o ensino da EPT e para o ensino da pós-graduação estão pautadas; “Nos princípios da educação inclusiva e educação para a diversidade; [...]” (p.76-77) e (p.80-81). “Desafio:2. Promover a inclusão no acesso, garantir a permanência e o êxito de estudantes dentro dos parâmetros e possibilidades institucionais;” (p.11) É diretriz institucional a garantia, em seus documentos norteadores do acesso, prioritariamente, à inclusão de PcD’s, [...]” (p.109).	“Desafios: [...] Promoção de espaços mais acolhedores no ambiente escolar;” (p.77-78) “7. Promoção de políticas inclusivas, que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito;” (p.102)
Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Técnico Em Informática Integrado Ao Ensino Médio (IFRO,2022) instrumento	O IFRO desenvolve políticas inclusivas na Educação Profissional para garantir que pessoas com necessidades educacionais específicas e grupos historicamente	A inclusão educacional (NAPNE) ‘Identificação do discente com necessidade educacional específica. Poderá ter o atendimento padrão ou especializado, de acordo com a avaliação realizada pela equipe do NAPNE’. (p.69-70)  Acessibilidade metodológica e	Atividades de Acolhimento, para todos. “[...] promover um momento de acolhida e integração dos estudantes com a instituição e servidores, a fim de contribuir para a autonomia e sucesso

<p>norteador da organização e gestão dos cursos, com vistas a garantir o processo formativo. -</p> <p>(<a href="https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Calama/Documentos/PP_C_-_Inform%C3%A1tica_Integrado_2023.pdf">https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Calama/Documentos/PP_C_-_Inform%C3%A1tica_Integrado_2023.pdf</a>)</p>	<p>excluídos tenham acesso e oportunidades iguais no sistema educacional (p. 68–69).</p>	<p>instrumental: a) Questionamento [...], aprendizagem, avaliação e inclusão educacional; b) estratégias de ensino diferenciadas diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes;( p71) c) Disponibilização de horário semanal de atendimento aos alunos; e) Oferta de disciplinas em caráter especial quando houver um alto índice de retenção, visando a permanência e o êxito do estudante; f) Utilização de diferentes recursos de aprendizagem, especialmente o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA; g) Previsão de processos de aproveitamento de estudos, reconhecimento de saberes e competências e terminalidade específica; h) Utilização de recursos adequados para estudantes com necessidades específicas; (p.72) Garantir acesso, permanência e êxito dos estudantes (ações de atendimento às necessidades educacionais, biopsicossocial e de incentivo à formação acadêmica) (p.70-71). -Atende tanto o aspecto da diversidade como da educação especial. Valorização da diversidade e respeito à dignidade humana (p.69-70) -Monitoria Inclusiva, para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas atendidos no NAPNE (p.73). -Terminalidade Específica -os IFs fazem o que é possível para atender estudantes, público da educação especial, dentro do princípio da razoabilidade (p.76).</p>	<p>acadêmico dos mesmos;”(p.71) “O Campus adota uma política abrangente de acessibilidade, garantindo adaptações físicas, comunicacionais e atitudinais em todos os espaços e serviços, conforme a legislação vigente, para promover a inclusão e eliminar barreiras sociais.” “[...] ainda existem situações que necessitam de uma maior atenção” (p.106).</p>
<p>Edital Nº 86/2024/REIT - CEA/IFRO, DE 2024 do Processo Seletivo Unificado – PSU 2025/1, com oferta de vagas para Cursos Técnicos Integrados com ações afirmativas para PcDs (<a href="https://selecao.ifro.edu.br/unifica">https://selecao.ifro.edu.br/unifica</a>)</p>	<p>Realizado por meio de uma única etapa de classificação baseada no desempenho do candidato em disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Ciências, História e Geografia, do 6º ao 8º Ano do Ensino Fundamental (p.7) Confirma o compromisso com a política de Inclusão com aplicação de reservas de cotas para o sistema de Ações</p>	<p>Possui política de ações afirmativas, incluindo cotas para PcD /autistas, a reserva é de 5% (cinco por cento), das vagas de ampla concorrência, como política de inclusão (p.2). “os candidatos desta modalidade poderão concorrer tanto às vagas ofertadas pela Ampla Concorrência, quanto pelas Ações Afirmativas/Cota Sociais” (p.4).</p>	<p>Com o intuito de ampliar o acesso e promover a inclusão social, o IFRO adota, em todos os seus Processos Seletivos, as Ações Afirmativas/Cotas Sociais. (p.4)</p>

do/1475-psu-2025-1-tecnico-integrado)	Afirmativas/Cotas Sociais (p.2).		
---------------------------------------	----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos e dados levantados Site Oficial do IFRO: Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br>

O quadro 6 evidencia que o NAPNE é o principal responsável pela execução das ações de inclusão previstas no PDI (2023-2027), desempenhando um papel central na promoção da acessibilidade, no apoio a estudantes com necessidades específicas e na implementação de práticas inclusivas no âmbito institucional.

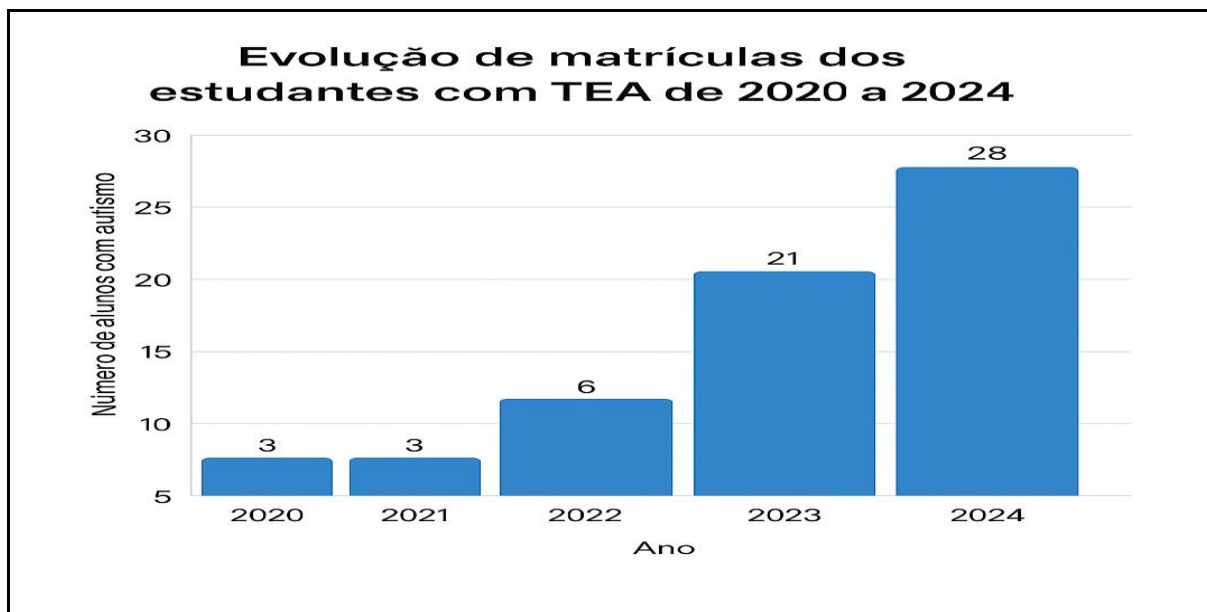
Com base no quadro 6, é possível concluir que o relatório do PDI (2023-2027) do FRO apresenta diretrizes e instrumentos institucionais que reafirmam seu compromisso com a inclusão, pautados nos princípios de equidade, diversidade e acessibilidade. O PDI e o PPI 2023–2027 incorporam metas voltadas à permanência e ao êxito estudantil, bem como à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas.

Contudo, a menção específica ao atendimento de estudantes TEA, no PDI (2023-2027) do IFRO, é pontual e restrita a página 112, além de não haver, nos registros analisados, propostas claras para capacitação de docentes e demais servidores ou ações de sensibilização voltadas ao TEA. Essa lacuna evidencia a necessidade de aprofundar e detalhar políticas e práticas que assegurem, de forma efetiva, a inclusão desses estudantes na EPT do IFRO.

Além do quadro 6, analisou-se os Relatórios de Gestão de 2020 a 2024<sup>4</sup>, disponíveis no Portal do IFRO, na seção “Atendimento NAPNE”, é possível verificar o quantitativo de estudantes com TEA matriculados/atendidos no IFRO/PVCAL ao longo destes anos. Em 2020, foram registrados 3 estudantes com TEA. Esse número se manteve em 2021, também com 3 alunos. Em 2022, o total aumentou para 6 estudantes. Já em 2023, houve um salto significativo, com 21 alunos com autismo matriculados/atendidos. Em 2024, o número chegou a 28 estudantes com TEA.

**Figura 9** – Alunos autistas matriculados/atendidos no NAPNE/PVCAL (2020-2024)

<sup>4</sup> Relatórios de Gestão de 2020 a 2024#, disponíveis em: <https://portal.ifro.edu.br/calama/documentos>.



Fonte: Elaborado pela autora, base nos dados do Portal do IFRO, disponíveis em: <https://portal.ifro.edu.br/calama/documentos>

O gráfico representado pela figura 9 evidencia um crescimento expressivo no número de estudantes TEA atendidos pelo NAPNE ao longo do período de 2020 a 2024, no IFRO, Campus Porto Velho Calama. Essa tendência de aumento contínuo não se limita ao panorama geral do Campus, mas também se reflete de forma significativa no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM). Em outubro de 2023, quando iniciei o projeto de pesquisa, o curso contava com 05 (cinco) estudantes com diagnóstico de TEA regularmente matriculados.

Vale destacar que, nos Relatórios de Gestão do IFRO referentes ao período de 2020 a 2024, não há registro do quantitativo de estudantes com TEA por curso, mas apenas por *campus*.

No início da etapa de pesquisa de campo, em 2024, solicitou-se novamente ao NAPNE informações atualizadas sobre o número de estudantes com TEA matriculados no curso TIEM. Foi informado que, no semestre de 2024/1, havia 9 (nove) alunos com esse diagnóstico, o que representa um aumento de 4 (quatro) em relação ao ano anterior, quando, em 2023, no início da pesquisa documental, haviam sido registrados 5 (cinco) estudantes. Esse crescimento corresponde a um acréscimo de 80% no quantitativo em comparação a 2023. Esses números reforçam a importância do acompanhamento contínuo e das ações inclusivas voltadas a esse público no contexto da educação profissional e tecnológica.

A análise documental foi fundamentada em informações obtidas por meio de consultas ao Campus Porto Velho Calama, realizadas via comunicação eletrônica (e-mail), e por pesquisa

no portal institucional. Para essa busca, foram utilizados descritores relacionados a leis e normativas voltadas à implementação de ações de inclusão escolar; compromissos institucionais na promoção da inclusão de estudantes com TEA; iniciativas de sensibilização da comunidade estudantil, técnica e docente; capacitação de servidores e professores; realização de debates e discussões sobre o TEA, ações do NAPNE; além da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Dessa maneira, foi possível identificar e sistematizar as principais ações de inclusão realizadas pelo IFRO/PVCAL ao longo de 2024. As informações foram organizadas no quadro 7, acompanhadas de links de acesso, apresentando os principais resultados alcançados pela pesquisa.

**Quadro 7** - Ações de inclusão para alunos com TEA do IFRO e NAPNE Campus Porto Velho Calama em 2024

<b>ORIGEM</b>	<b>TIPO DE AÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>EIXO TEMÁTICO</b>
NAPNE/IFRO PVCAL (informado pelo e-mail oficial: <a href="mailto:napne.pvhcalama@ifro.edu.br">napne.pvhcalama@ifro.edu.br</a> , de 17/04/2024) ( <a href="https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/14824-campus-porto-velho-calama-lembradia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo">https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/14824-campus-porto-velho-calama-lembradia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo</a> )	Produção de material audiovisual	Campanhas de conscientização	3-Apoio Social e Comunitário
NAPNE/IFRO PVCAL ( <a href="https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15639-napne-do-ifro-campus-porto-velho-calama-promove-acoes-no-setembro-verde">https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15639-napne-do-ifro-campus-porto-velho-calama-promove-acoes-no-setembro-verde</a> )	“Setembro Verde”, movimento nacional de conscientização sobre a inclusão social de pessoas com deficiência.	Promover visibilidade, acessibilidade e respeito aos direitos das pessoas com deficiência.	3-Apoio Social e Comunitário
NAPNE/IFRO PVCAL ( <a href="https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15637-cafe-com-inclusao-promove-reflexao-sobre-diversidade-no-ifro">https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15637-cafe-com-inclusao-promove-reflexao-sobre-diversidade-no-ifro</a> )	“Café com Inclusão” promove reflexão sobre diversidade no IFRO	Iniciativa pensada para sensibilizar os docentes e técnicos administrativos sobre a importância da inclusão e valorização da diversidade.	3-Apoio Social e Comunitário

<p>Departamento de Extensão (DEPEX) - PVCAL (informado pelo e-mail oficial: <a href="mailto:depex.portovelhocalama@ifro.edu.br">depex.portovelhocalama@ifro.edu.br</a>, de 15/04/2024) (<a href="https://selecao.ifro.edu.br/extensao-calama/1285-edital-n-15-2024-selecao-para-curso-fic-em-agente-de-inclusao-educacional-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea">https://selecao.ifro.edu.br/extensao-calama/1285-edital-n-15-2024-selecao-para-curso-fic-em-agente-de-inclusao-educacional-de-estudantes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea</a>)</p>	<p>Curso de Formação Inicial em Agente de Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, na modalidade EAD. Edital no 15/2024/PVCALCGAB/IFRO, de 07 de março de 2024.</p>	<p>“Contribuir com a formação inicial e continuada de licenciados em qualquer área, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, cuidadores e demais interessados em Educação Especial e Inclusão,[...] contribuir com a melhoria do processo educativo de alunos com TEA..”(p.1)</p>	<p>3-Apoio Social e Comunitário</p>
<p>Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (informado pelo e-mail oficial: <a href="mailto:depesp.portovelhocalama@ifro.edu.br">depesp.portovelhocalama@ifro.edu.br</a>, de 19/06/2024)</p>	<p>Não há ações específicas para atendimento de alunos com TEA na Pesquisa.</p>	<p>Não há ações específicas para atendimento de alunos com TEA na Pesquisa. O DEPESP tem atuado no sentido promover o diálogo para desenvolvimento de um PPC para um curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em que uma das abordagens será essa para sensibilização do tema dentro e fora da instituição.</p>	<p>3-Apoio Social e Comunitário</p>
<p>NAPNE/IFRO PVCAL (informado pelo e-mail oficial: <a href="mailto:napne.pvhcalama@ifro.edu.br">napne.pvhcalama@ifro.edu.br</a>, de 17/04/2024)</p>	<p>Plano Educacional Individualizado (PEI)</p>	<p>Elaboração de um Plano Educacional Individualizado para os aluno com TEA</p>	<p>2-Melhorias no ambiente de aprendizado</p>
<p>NAPNE/IFRO PVCAL (informado pelo e-mail oficial: <a href="mailto:napne.pvhcalama@ifro.edu.br">napne.pvhcalama@ifro.edu.br</a>, de 17/04/2024)</p>	<p>Contratação de profissionais para acompanhar os autistas que necessitam desse suporte</p> <p>Edital do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do (IFRO)</p>	<p>Profissionais para acompanhar os autistas que necessitam desse suporte</p>	<p>2-Melhorias no ambiente de aprendizado</p>
<p>NAPNE/IFRO PVCA (<a href="https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15161-calama-recepcao-novos-bolsistas-do-programa-de-educacao-inclusiva">https://portal.ifro.edu.br/calama/noticias/15161-calama-recepcao-novos-bolsistas-do-programa-de-educacao-inclusiva</a>)</p>	<p>Calama recebe novos bolsistas do Programa de Educação Inclusiva. Os bolsistas são colaboradores externos de apoio direto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Tradutores e Intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais), Técnicos de Apoio ao Estudante com Deficiência, Apoio à Acessibilidade e Cuidados Pessoais.</p>	<p>O NAPNE desenvolveu uma programação de boas-vindas, dinâmicas pedagógicas, <i>tour</i> pelas dependências do campus, café compartilhado, estudo de casos e noções sobre PEI, e uma roda de conversa com a pesquisadora Solange Ventura, que tratou sobre ações inclusivas para estudantes autistas.</p>	<p>3-Apoio Social e Comunitário</p>

NAPNE/IFRO PVCAL (informado pelo e-mail oficial: napne.pvhcalama@ifro.edu.br, de 17/04/2024)	Adaptações de atividades e provas	Adaptações de atividades e provas para os alunos com TEA	2-Melhorias no ambiente de aprendizado
NAPNE/IFRO PVCAL (informado pelo e-mail oficial: napne.pvhcalama@ifro.edu.br, de 17/04/2024)	Para os estudante dos cursos técnicos integrados, é feita entrevista com os pais e responsáveis para conhecer melhor as características dos estudantes	Conhecer melhor as características dos estudantes com TEA	2-Melhorias no ambiente de aprendizado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações dos documentos recebido pelo e-mail dos setores e site oficial do Campus Porto Velho Calama (<https://portal.ifro.edu.br/calama>).

No quadro 7, além dos dados referentes às ações de inclusão desenvolvidas no IFRO/PVCAL, estão descritos: sua origem (setor responsável pela execução e endereço para acesso); o tipo de ação (nome); o objetivo; e o eixo em que cada ação se enquadra.

A análise do quadro 7 evidencia que a maior parte das ações foi executada pelo NAPNE/PVCAL, concentrando-se, principalmente, no eixo 3-Apoio Social e Comunitário (seis ações) e no eixo 2 - Melhorias no ambiente de aprendizado (quatro ações), totalizando dez iniciativas.

Diante do exposto, verifica-se que o IFRO vem promovendo a disseminação do conhecimento por meio da implementação de campanhas de conscientização, de adequações e flexibilizações curriculares, e demais ações voltadas ao atendimento dos estudantes com TEA. Essas iniciativas reforçam o compromisso institucional com a inclusão e o acolhimento, em consonância com os eixos apresentados na introdução desta pesquisa.

No entanto, ressalta-se que, durante o levantamento dos dados (quadro 6 e 7), não foi identificado nenhum curso de qualificação sobre TEA, voltado especificamente aos docentes do *Campus*, disponibilizado pelo IFRO/PVCAL, o que evidencia a necessidade de esforços mais direcionados na formação pedagógica para o trabalho com esse público.

Nesse contexto, Almeida (2025) ressalta que:

[...] é urgente que os professores tenham acesso a políticas públicas efetivas – como formação continuada, materiais adaptados e suporte técnico especializado – que os capacitem a atender às especificidades discentes, como o TEA. A qualificação docente não é uma cobrança individual, mas uma responsabilidade coletiva, que depende de investimentos em programas de formação e a criação de redes de apoio pedagógico (Almeida, 2025, p. 37).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a formação docente para o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com TEA não deve ser entendida como uma

incumbência isolada do professor, mas como um compromisso institucional e coletivo. O acesso a políticas públicas consistentes, aliado à disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e ao suporte técnico especializado, revela-se essencial para preparar os profissionais da educação a lidar com as demandas desse público.

#### 4.2 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO E DOS RESULTADOS DOS MAPAS MENTAIS E RODAS DE CONVERSA (COM OS ALUNOS E MEMBROS DO NAPNE)

Nesta seção, serão apresentadas as análises dos resultados obtidos durante as visitas ao IFRO, Campus Porto Velho Calama, vislumbrando o objetivo três que é conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em relação às ações de Inclusão implementadas no IFRO, Campus Porto Velho Calama, de como estes alunos pensam e refletem sobre as ações de inclusão.

Durante essa etapa, foram realizadas atividades que envolveram uma roda de conversa com os membros do NAPNE e outra com alunos com TEA, onde também se aplicou a técnica dos mapas mentais. Esse contato direto com o ambiente da pesquisa foi crucial para o enriquecimento da pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências e percepções dos participantes.

As rodas de conversa foram conduzidas conforme os roteiros com perguntas estruturadas (APÊNDICES G e H), já a análise dos mapas mentais dos alunos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, baseia-se na representação visual elaborada pelos alunos.

De modo geral, os alunos com TEA demonstraram envolvimento e concentração com as atividades propostas ao longo da pesquisa. As rodas de conversa e a elaboração dos mapas mentais, possibilitaram que expressassem suas percepções sobre o ambiente escolar, revelando sentimentos de acolhimento e tranquilidade. Ainda que algumas dificuldades de socialização e comunicação tenham sido mencionadas, a experiência foi percebida de forma positiva, reforçando o valor de práticas pedagógicas que priorizam a escuta sensível e a participação ativa dos estudantes no processo inclusivo.

##### 4.2.1 ANÁLISE DOS MAPAS MENTAIS E SÍNTESES DAS RODAS DE CONVERSA

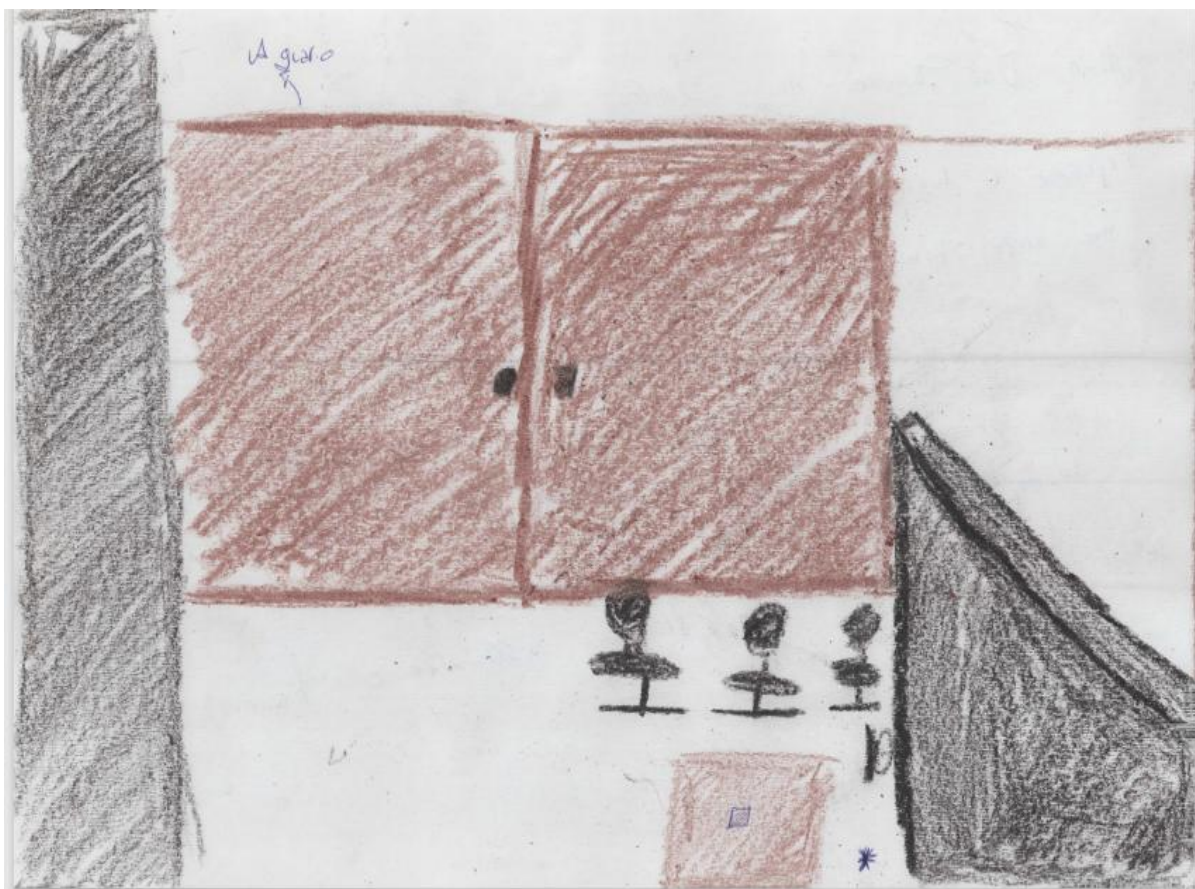
A transcrição e categorização dos diálogos foram realizadas com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2007), que também fundamenta o método de análise proposto por Kozel (2009; 2010), adotado nesta pesquisa. De acordo com Moscovici, as representações sociais correspondem a um conjunto de imagens, crenças e explicações que moldam a visão de realidade de um grupo social, orientando suas práticas e formas de comunicação. No contexto desta pesquisa, essas representações emergem a partir dos dados coletados nas rodas de conversa com os alunos com TEA, focando em suas percepções, vivências e significados atribuídos ao ambiente escolar e às ações de inclusão desenvolvidas pelo IFRO.

Os mapas mentais, por sua vez, não se limitam a simples desenhos. Seu uso foi escolhido por favorecer a comunicação e a expressão de pessoas com TEA, cuja interação social pode apresentar particularidades. Conforme Galvão e Kozel (2008), os mapas mentais funcionam como catalisadores do desenvolvimento cognitivo, social e cultural, constituindo sistemas de representação dialógica nos quais os significados são construídos na interlocução. Assim, os mapas mentais configuram-se como uma linguagem simbólica que reflete o espaço vivido e possibilita a expressão subjetiva dos participantes.

O desenho, nesse sentido, tornou-se uma alternativa expressiva e poderosa, atuando como mediador simbólico na construção de sentidos durante os momentos de escuta e nas explicações individuais. As análises dos diálogos das rodas de conversa e dos mapas mentais foram, portanto, os meios pelos quais as percepções e representações sociais dos alunos foram conhecidas e interpretadas. Essa perspectiva favoreceu uma leitura sensível dos dados, valorizando a percepção e a experiência do participante, o que dificilmente seria alcançado por instrumentos mais estruturados, como questionários ou entrevistas tradicionais.

Nesse contexto, o objetivo consistiu em compreender as percepções dos alunos com TEA do Curso TIIEM sobre as ações de inclusão escolar no IFRO. Para tanto, foi proposta a construção de mapas mentais a partir da pergunta norteadora: ***“Como me sinto no IFRO Campus Porto Velho Calama e no Curso Técnico em Informática?”*** As interpretações seguiram os critérios estabelecidos por Kozel (2009), abrangendo: (1) a forma de representação; (2) a distribuição dos elementos; (3) a especificidade dos ícones; e (4) as particularidades apresentadas em cada produção. Buscou-se descrever minuciosamente os elementos dos mapas, de modo a garantir sua acessibilidade e compreensão, inclusive por pessoas com deficiência visual, conforme segue:

Figura 10 - Mapa Mental do aluno A1



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal da autora. Aluno A1, 16 anos, 2º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio/IFRO/PVCAL.

O mapa mental apresentado na figura 10, produzido pelo aluno A1, é composto por figuras geométricas, quadrados, triângulos, retângulos e círculos desenhadas nas cores marrom e preta sobre um fundo branco. A representação dos elementos evidencia uma compreensão concreta do ambiente, com foco em detalhes funcionais e arquitetônicos, como a porta da sala “Aquário”<sup>5</sup>, cadeiras, banner e paredes.

A organização dos elementos no desenho reflete uma perspectiva externa, sugerindo que o A1 se posiciona como um observador atento ao ambiente. Essa distribuição reforça a percepção concreta e objetiva do espaço, com elementos apresentados de forma ordenada e representativa. A1 também escreveu a palavra “Aquário” no canto superior esquerdo do

<sup>5</sup>A sala mencionada, popularmente conhecida como “Aquário”, trata-se, na realidade, de uma sala denominada Incubadora de Empresas, que contribui para “... fomentar o desenvolvimento e o empreendedorismo em todo o Estado, além de incentivar a criação de mais incubadoras” ((IFRO, (2025). A incubadora é um ambiente fechado, com paredes e porta de vidro, localizado no *hall* do andar superior do Campus. Encontra-se em frente ao corredor que dá acesso às salas de aula à direita, enquanto, à esquerda, situa-se a escada que leva à recepção do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.

desenho, acompanhada de uma seta próxima à porta, complementando e reforçando a clareza e a ênfase da representação gráfica.

A especificidade dos ícones representa elementos essenciais da paisagem construída e de uso cotidiano do aluno, como a porta com maçanetas circulares, o banner institucional e as cadeiras, que estão em destaque, com detalhes que indicam um uso frequente e significativo para o aluno. A utilização de formas geométricas simples e a escolha de cores reforçam a clareza e o foco nos aspectos concretos do ambiente, refletindo a percepção objetiva do aluno sobre os espaços e objetos.

Após o desenho, A1 explicou na roda de conversa que o lugar desenhado é a parte da frente do “Aquário”, onde se sente bem, sentado lá, lendo ou comendo algo. O lugar marcado com “\*” (asterisco) representa a parte de trás do que ele acredita ser um banner que possui informações sobre o IFRO, um local que gosta de ficar, porque é mais silencioso, calmo, bom para descansar entre as aulas e confortável, onde se senta com uma pessoa próxima. Esses aspectos evidenciam associações emocionais positivas e destacam a importância atribuída a esse espaço.

O mapa de A1 evidencia uma percepção concreta e detalhada de parte do ambiente do IFRO, *Campus Porto Velho Calama*. O aluno demonstra uma forte associação emocional com o espaço de frente ao ‘Aquário’, que ele descreve como um local de bem-estar e descanso. Elementos como a porta, as cadeiras e o banner são representados de forma funcional, destacando a importância desses objetos na vivência cotidiana do aluno. Essa análise sugere que o ambiente do rol de frente ao “Aquário” desempenha um papel positivo na experiência dele, tanto em termos práticos quanto emocionais.

A criação de espaços de convivência e descanso é fundamental para alunos com TEA, uma vez que o autismo é considerado um transtorno que pode prejudicar a socialização e a interação social. Os espaços que permitem ao aluno no TEA ter um momento para si, seja para descansar, meditar ou simplesmente se autorregular, são essenciais para o seu desenvolvimento emocional e social. Esses espaços não apenas proporcionam um ambiente seguro e acolhedor, mas também facilitam a interação com colegas de forma mais natural.

Considerando as dificuldades sensoriais dos indivíduos dentro do TEA, fica clara a importância que o espaço pode exercer para o bem-estar físico, emocional, sensorial e o desenvolvimento do indivíduo (Souza, 2019, p.53).

No caso do aluno A1, o espaço em frente ao “Aquário” representa um local onde ele pode se sentir confortável, tanto para descansar quanto para interagir com outras pessoas. Esse

tipo de ambiente é crucial para alunos com TEA, a sensação de segurança e conforto sensorial em um espaço pode ajudar a reduzir a ansiedade e melhorar a capacidade de socialização.

[...] cada ser humano recebe e decodifica os estímulos do ambiente de forma única [...]. É possível estimular as pessoas por meio desses ambientes, uma vez que a arquitetura é uma extensão do ser humano e deve ser entendida como espaços multissensoriais. A percepção multissensorial na arquitetura inclui principalmente às experiências de memórias visuais, olfativas, auditivas, emocionais e o toque (Santos, 2023, p.109).

Nesse contexto, a organização espacial influencia diretamente a experiência dos indivíduos. O uso de elementos geométricos e linhas retas, como observado no mapa mental de A1, sugere uma percepção estruturada e ordenada do espaço, o que favorece a sensação de segurança e previsibilidade. Assim, ao considerar a percepção multissensorial, torna-se possível criar ambientes mais inclusivos e estimulantes, que respeitam a diversidade das formas de compreensão e promovem interações mais harmoniosas com o meio.

O arquiteto britânico Christopher Beaver (2006 *apud* Souza, 2019), com base em sua experiência na elaboração de projetos direcionados a indivíduos no espectro autista, destaca algumas estratégias de design arquitetônico:

- Reconhecer os corredores como ambientes multifuncionais, que vão além da simples circulação;
- Garantir espaço suficiente para a realização de atividades sem a necessidade de proximidade excessiva entre as pessoas;
- Priorizar o uso de superfícies curvas, que proporcionam transições mais suaves em comparação com ângulos agudos;
- Atentar-se à acústica do ambiente, evitando materiais rígidos e polidos que amplificam a propagação do som;
- Utilizar materiais seguros para minimizar riscos de acidentes;
- Reduzir ruídos desnecessários por meio de estratégias como ventilação cruzada e pisos com isolamento acústico ou térmico;
- Implementar sistemas de segurança em janelas, como vidros reforçados, bloqueios e mecanismos que limitem sua abertura;
- Optar por iluminação indireta e difusa, evitando lâmpadas fluorescentes convencionais, cuja cintilação pode causar desconforto a indivíduos sensíveis. Sistemas de controle de intensidade luminosa são recomendados;

- Disponibilizar espaços tranquilos de “escape” para momentos de recolhimento e regulação sensorial;
- Criar áreas sensoriais e jardins, que favorecem a interação com estímulos naturais e promovem bem-estar;
- Escolher uma paleta de cores acolhedora e equilibrada, preferindo tons suaves e frios, que possuem efeito calmante.

Souza (2019, p.130) pondera que o ambiente ‘escape’ citado pelo autor pode ser considerado: “como um espaço de escape devido sua atividade de descanso e privacidade, que pode servir como escape em casos de hiper estimulação sensorial”, tendo em vista que para os alunos no TEA, a hiperestimulação sensorial é um fator que pode impactar seu bem-estar e desempenho acadêmico. Ruídos excessivos, iluminação intensa, cheiros fortes e outras sobrecargas sensoriais podem gerar desconforto, estresse e até crises.

Conforme diálogo com membro do NAPNE N3 (2024): “Aqui no IFRO tem um espaço de Convivência dos alunos que é a sala de descanso para todos os alunos em geral. Mas para se auto regularem não, quando eles precisam vão para a sala do NAPNE na qual não existe espaço reservado.” Nesse sentido, a criação de um "espaço de escape" é fundamental para oferecer tranquilidade aos alunos, permitindo que se afastem temporariamente de estímulos intensos, para regularem suas emoções e recuperarem o equilíbrio sensorial.

Esse ambiente deve proporcionar privacidade e a possibilidade de descanso, favorecendo a autorregulação e permitindo que o estudante retorne às atividades escolares com mais conforto e concentração.

Para Liberalesso e Lacerda (2020), é provável que as modificações nos sistemas sensoriais sejam as menos compreendidas no contexto do TEA até os dias atuais:

[...] uma grande parcela das pessoas com autismo apresenta alterações nas percepções sensoriais visuais, auditivas, táteis, gustativas, olfativas, cinestésicas e vestibulares. Estas alterações podem explicar parte dos comportamentos de seletividade alimentar extrema, bem como as alterações comportamentais frente a estímulos auditivos e visuais que, habitualmente, não trariam desconforto a pessoas de desenvolvimento típico. Embora a neurociência ainda não tenha sido capaz de explicar com detalhes as alterações sensoriais no cérebro das pessoas no TEA, sabemos que circuitos talâmicos de integração sensorial, circuitos cerebelares e do córtex parietal e pré-frontal são envolvidos na fisiopatologia da hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (Liberalesso; Lacerda, 2020, p. 22).

Essas diferenças sensoriais podem impactar a rotina e a interação social dos indivíduos com TEA, influenciando desde a adaptação ao ambiente escolar até a participação em atividades cotidianas. A hipersensibilidade auditiva, por exemplo, pode levar a desconforto

extremo em locais barulhentos, enquanto a hipossensibilidade tátil pode resultar em comportamentos de busca por estímulos mais intensos, como a necessidade constante de toques ou pressão.

No contexto do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, embora o aluno A1 demonstre uma forte conexão com o ambiente do *Campus*, especialmente com o espaço em frente ao “Aquário”, que ele descreve como um local de bem-estar e descanso e, essa percepção positiva do ambiente escolar seja importante para o sucesso acadêmico e social dos alunos com TEA, no entanto o IFRO, *Campus* Porto Velho Calama evidencia a necessidade de melhoria estrutural no que tange à locais de escape e acolhimento dentro da instituição.

A EPT tem como um de seus pilares a formação integral do estudante, que vai além da capacitação técnica, abrangendo também o desenvolvimento humano e social, conforme afirma Araújo e Frigotto (2015):

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (Araújo; Frigotto, 2015, p.62).

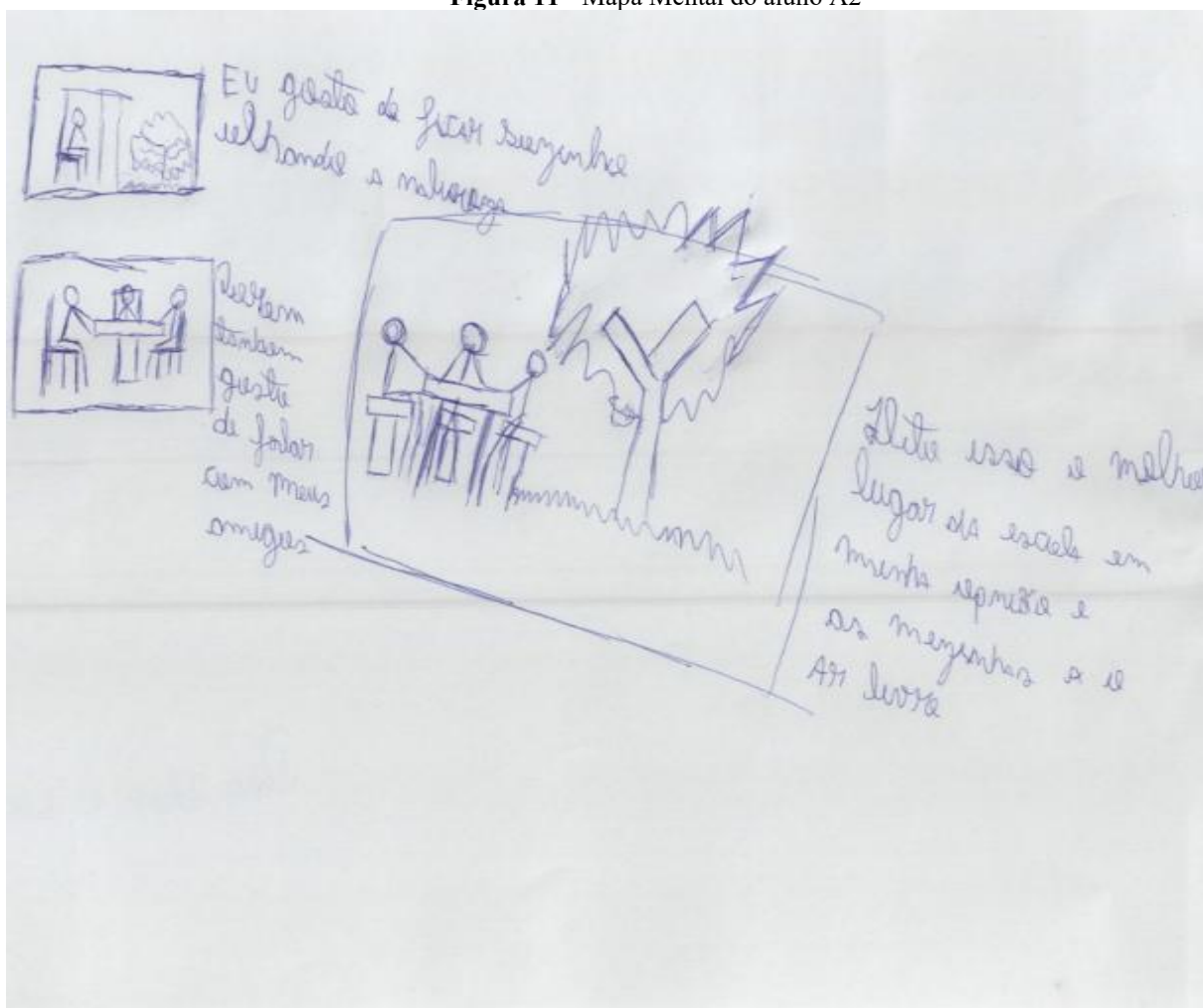
Portanto, a EPT deve promover a inclusão social e a cidadania, assegurando que todos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Para isso, é importante que a educação integral contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais e sociais.

A importância de espaços de acolhimento para alunos autistas não é apenas uma questão teórica, mas uma necessidade concreta, vivenciada por muitas pessoas. Além disso, percebe-se como o ambiente escolar pode impactar diretamente o desempenho acadêmico do estudante no TEA. Pois por conta de suas necessidades sensoriais, ele se sentirá mais confortável em locais silenciosos, com pouca ou nenhuma movimentação. Por isso, preciso intervir para que se possa realizar as avaliações em um ambiente reservado, livre de estímulos excessivos que podem comprometer sua concentração e bem-estar.

Essa experiência reflete um desafio enfrentado por muitos alunos autistas: a falta de espaços de “escape” dentro das instituições de ensino. Pois ambientes sobrecarregados de estímulos podem gerar desconforto, ansiedade e até crises, dificultando não apenas a aprendizagem, mas também a socialização. Nesse contexto, a criação de espaços tranquilos e

acessíveis torna-se essencial para garantir que esses estudantes tenham um ambiente acolhedor e propício ao seu desenvolvimento integral.

**Figura 11** - Mapa Mental do aluno A2



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal da autora. Aluno A2, 15 anos, 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio /IFRO/PVCAL

A representação gráfica do mapa mental do aluno A2 foi realizada na parte superior da folha, na horizontal, utilizando caneta azul sobre fundo branco. A2 utilizou formas geométricas simples, como círculos, retângulos e quadrados, para representar pessoas, móveis e elementos do ambiente. Além disso, empregou linhas retas para conectar figuras e os braços, destacando a interação entre os indivíduos. Não há uso de letras dentro dos quadros, mas as frases explicativas posicionadas ao lado auxiliam e reforçam a compreensão do contexto representado. A técnica utilizada reflete uma abordagem clara e organizada, caracterizada por um estilo de ilustração simples e representativo.

A composição é organizada em três quadros separados, sugerindo uma sequência narrativa das interações do aluno no espaço escolar. Do primeiro A2 explica que é onde gosta de ficar sozinho pensando olhando a natureza, e do segundo quadro ele contou que nas mesinhas ao ar livre também gosta de ficar conversando com os amigos, estes dois quadros localizam-se no lado esquerdo superior da folha, enquanto o terceiro quadro, de tamanho maior, está centralizado, A2 dialoga dizendo que este é o melhor lugar da escola, na opinião dele, sentado em redor da mesinha ao ar livre com os amigos também. Essa disposição sugere uma progressão da experiência do aluno, iniciando com um momento individual e culminando na socialização. As formas aparecem tanto conectadas quanto isoladas: no primeiro quadro, há uma pessoa sozinha; no segundo, três pessoas interagindo; e no terceiro o espaço ao ar livre com amigos ganha destaque.

Os elementos do desenho representam diferentes aspectos do ambiente vivenciado por A2. A paisagem natural é destacada com a presença de árvores e grama nos quadros, evidenciando a conexão do aluno com a natureza e sua importância para o bem-estar. A paisagem construída é representada por elementos arquitetônicos sugeridos por traços delimitadores, indicando espaços internos e externos. Os móveis são representados por cadeiras e mesas em formas geométricas simples; as cadeiras no segundo quadro possuem encosto, enquanto no terceiro, as cadeiras são retratadas sem encosto. Já as figuras humanas são representadas com cabeças circulares e membros em traços retos, evidenciando uma simplificação gráfica sem comprometer a clareza das interações sociais retratadas.

O uso de frases fora dos quadros e os diálogos com a pesquisadora revelam a percepção do aluno sobre a inclusão nos espaços do Campus. A escolha da progressão nos quadros evidencia a valorização do espaço externo e da interação social como elementos centrais na vivência escolar. Em sua obra, o geógrafo Chinês Tuan (2015, p. 10), destaca que é: “[...] o “amor ao lugar”, o laço afetivo que nos envolve com o ambiente, em busca daquela esperança e força necessárias para superar momentos de crise [...]”, isso nos reflete a conexão afetiva com lugares que promovem bem-estar, evidenciando a valorização de ambientes que equilibram introspecção e coletividade do aluno A2. O autor acrescenta:

Em uma planície fértil, a ideia de refúgio pode ser criada artificialmente com arvoredos e casas agrupadas em um espaço aberto. O próprio meio ambiente natural pode produzir uma sensação de abrigo, desde que seja penetrável como a floresta tropical, isolada e luxuriante como as ilhas tropicais, como um vale de forma côncava e com diversos recursos, ou ao longo de um litoral protegido (Tuan, 2012, p.153-154).

A sensação de refúgio pode ser estimulada dentro do próprio campus, por meio de espaços abertos com vegetação, como áreas arborizadas, desde que o ambiente permita tal configuração. Esses espaços naturais oferecem não apenas acolhimento físico, mas também contribuem para o bem-estar de maneira geral.

No entanto, conforme descreveu anteriormente Tuan (2015), locais como florestas tropicais, ilhas isoladas, vales côncavos e litorais protegidos oferecem esse tipo de abrigo de forma natural, devido às suas características geográficas e ecológicas, despertando um senso de pertencimento, contemplação e conexão com a natureza. Visitas a esses ambientes poderiam ser incluídas como parte de atividades extraclasse, favorecendo a aprendizagem experiencial, o desenvolvimento sensorial e socioemocional, além de promover práticas de educação ambiental e conscientização ecológica.

Louv (2019) destaca que a crescente valorização da natureza como recurso de cuidado tem inspirado áreas como a saúde, programas públicos, arquitetura e educação. Esse movimento se apoia em evidências científicas que demonstram a relação entre o acesso a ambientes verdes e biodiversos e a melhora no bem-estar, além da redução das taxas de mortalidade. Em apenas uma década, o número de pesquisas que comprovam os benefícios de passar tempo em espaços naturais, desde parques urbanos planejados até paisagens nativas preservadas, cresceu de algumas dezenas para centenas.

Tais experiências podem ser especialmente benéficas para estudantes que se sentem sobrecarregados pelos estímulos do cotidiano escolar, proporcionando momentos de calma, introspecção e reconexão com o próprio corpo e com o ambiente ao redor.

A2 se inclui no desenho, adotando uma perspectiva interna para observar a cena, o que sugere uma análise consciente de sua própria experiência. A descrição do mapa mental e o diálogo reforçam a importância de ambientes flexíveis que permitam tanto momentos individuais quanto coletivos.

A promoção de espaços ao ar livre, com mesas e áreas sombreadas, pode contribuir para uma experiência mais acolhedora e inclusiva. Além disso, a criação de áreas tranquilas pode atender à necessidade do aluno de alternar entre reflexão e socialização. Planejar atividades inclusivas ao ar livre pode fortalecer o bem-estar dos estudantes com TEA e ampliar as oportunidades de interação no ambiente escolar, conforme representado por A2. Louv (2019), relata que:

[...] Pesquisas neurológicas têm revelado que o cérebro humano tem uma impressionante “plasticidade” – isto é, o cérebro pode fazer crescer novos percursos

neurais ao longo do período de vida de uma pessoa. Tipicamente, essas adaptações neurais ocorrem durante janelas de oportunidade específicas, frequentemente desencadeadas por experiências extraordinárias. Quando confrontados com uma paisagem deslumbrante ou quando vivenciamos um encontro com um animal selvagem, nós usamos mais nossos sentidos do que quando nós, digamos, olhamos fixamente para a tela de um computador (Louv, 2019, p.8).

Esse entendimento reforça a importância de ambientes escolares que proporcionem experiências sensoriais diversificadas e enriquecedoras. Ao favorecer o contato com a natureza, os espaços externos podem estimular a atenção, a criatividade e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, especialmente daqueles com TEA, que frequentemente se beneficiam de contextos menos restritivos e mais dinâmicos para explorar suas potencialidades.

A análise do mapa mental do aluno A2, em conjunto com o diálogo na roda de conversa com os alunos no TEA do Curso TIEM do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama sobre sua representação no mapa Mental, ressalta também a importância da consideração dos espaços físicos e sociais na promoção da inclusão. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve, em sua essência, buscar a formação integral do indivíduo, preparando-o para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Para tanto, a EPT deve se fundamentar em princípios que promovam a equidade e a inclusão, reconhecendo as singularidades de cada estudante (Brasil, 2013; Brasil, 2010).

A representação de A2 também está alinhada aos princípios da EPT, que articulam a formação técnica, humana e cidadã, assegurando o acesso a ambientes que favoreçam a participação social. Araújo e Frigotto (2015) sustentam que o ensino integrado depende:

[...] das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos. [...] a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (Araújo; Frigotto, 2015, p.65-68).

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar a implementação dessas práticas pedagógicas integradoras para alunos com TEA, uma vez que envolve tanto a estruturação de um ambiente adequado quanto a busca contínua por elementos que favoreçam a integração do ensino. A proposta não se limita à formação para o mundo do trabalho, mas busca uma formação

com utilidade social, selecionando conteúdos que auxiliem no desenvolvimento humano e na compreensão crítica da sociedade. Dessa forma, o objetivo é formar indivíduos capazes de atuar profissionalmente, viver em coletividade e intervir autonomamente na realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e fraterna.

Durante as visitas para a pesquisa de campo observei que no IFRO, *Campus* Porto Velho Calama no espaço em que os alunos transitam e convivem é pouco arborizado, vale salientar a importância de espaços ao ar livre e arborizados para reduzir ansiedade e estimular a interação dos alunos no TEA, pois,

A exposição à curto prazo, à natureza, pode diminuir os níveis de estresse, pressão arterial, ansiedade e tensão muscular, assim como a exposição de longo prazo pode ajudar no sistema imunológico, diminuir o risco de doenças crônicas, como obesidade e diabetes e melhora o desempenho cognitivo, [...] e são capazes de estimular a memória (Paiva; Jedon, 2019; Cho e Kim, 2018, *apud* Santos, 2023, p.100).

De forma complementar, Louv (2019) ressalta que estudos apontam que o contato com ambientes naturais traz benefícios ainda mais amplos, incluindo a redução de sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças, a prevenção ou diminuição de condições como obesidade, miopia e deficiência de vitamina D. Além disso, pesquisas recentes indicam que o tempo na natureza favorece os relacionamentos sociais, contribui para a diminuição da violência, estimula a aprendizagem e a criatividade, melhora o desempenho em avaliações padronizadas e atua como fator de proteção diante de situações de estresse tóxico, depressão e ansiedade.

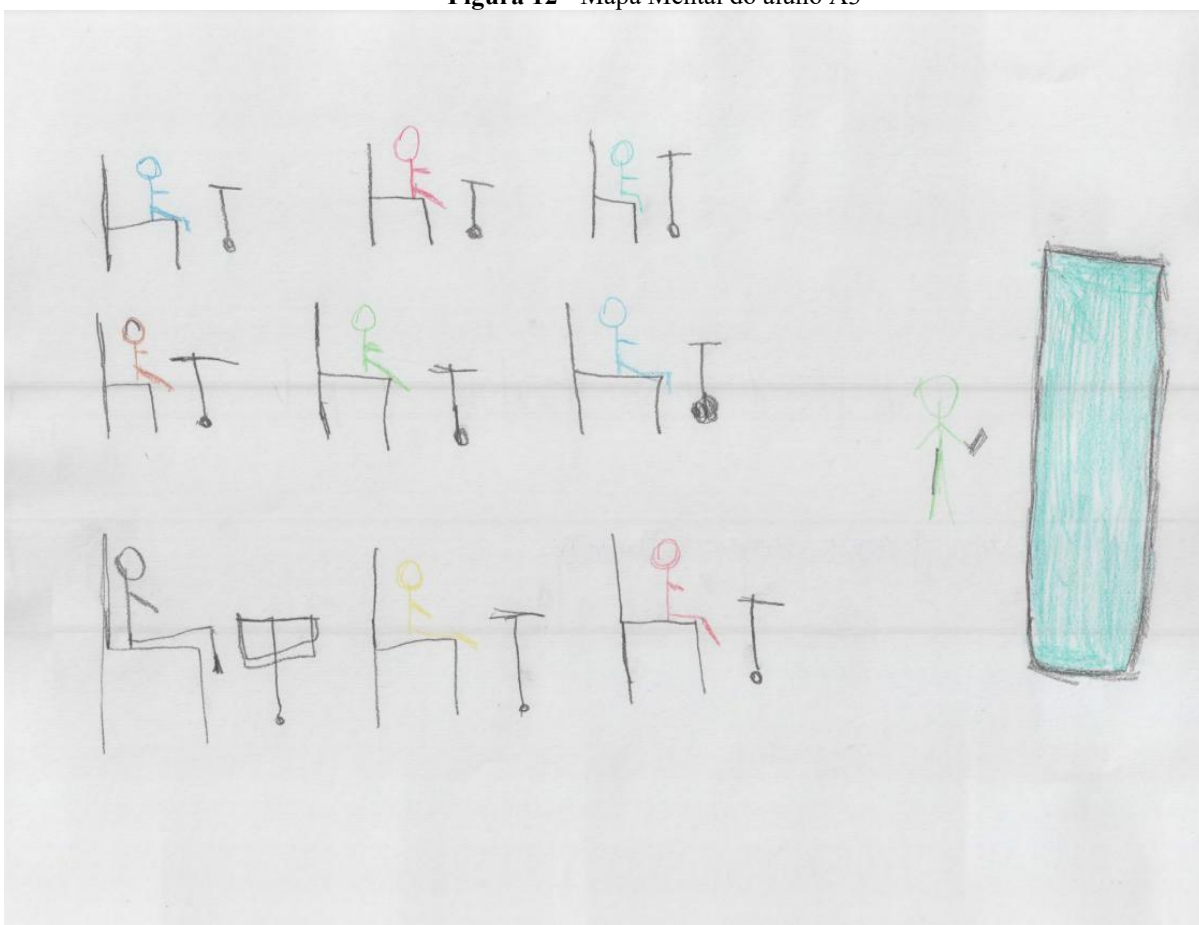
O autor ainda ressalta o aparecimento do chamado “Transtorno do Déficit de Natureza” (TDN), resultado da redução significativa do contato de crianças e adolescentes com ambientes naturais. Essa carência pode desencadear diferentes impactos negativos, como estresse, ansiedade, depressão, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dependência excessiva de telas, entre outros (Louv, 2016 *apud* Martins, 2022).

A crítica à pouca arborização no *Campus* ganha relevância à luz da geografia humanista. Com base em Torrezani (2016, p. 59-60), [...] “a paisagem não se resume apenas àquilo que a visão apreende, ela incorpora também a noção de pertencimento e dos valores humanos.” A paisagem vai além de uma simples composição visual; ela é também um espaço carregado de significado e identidade.

Com base no que foi apresentado, a ausência de arborização não afeta somente a estética do *Campus*, mas compromete a construção de um ambiente que favoreça o sentimento de pertencimento e a valorização dos espaços comuns.

No entanto, o relato de A2 sobre "olhar a natureza" contrasta com a realidade do *Campus*, onde, as áreas verdes são escassas, limitando oportunidades de conexão com ambientes naturais. O que denota que a presença de áreas verdes e árvores desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente acolhedor e humanizado. A arborização propicia uma experiência sensorial e emocional que vai além do mero visual, contribuindo para o bem-estar e memória afetiva coletiva. Essa conexão emocional com o ambiente pode fortalecer os vínculos sociais e a identidade dos alunos.

**Figura 12** - Mapa Mental do aluno A3



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal da autora. Aluno A3 15 anos, 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio/IFRO/PVCAL.

O aluno A3 também utilizou formas simplificadas para representar os elementos de sua sala de aula. Ele, os colegas e o professor foram desenhados com cabeças em forma de círculo e corpos compostos por traços. A utilização de cores variadas para diferenciar os colegas sugere uma intencionalidade na representação da diversidade entre os alunos. O quadro da sala de aula, onde o professor escreve, foi representado por um retângulo verde com contorno preto, e os objetos, como cadeiras e mesas, foram representados de maneira funcional, sem detalhes

específicos. O desenho está organizado horizontalmente, sem a presença de linhas ligando as imagens, o que sugere uma percepção espacial intuitiva do ambiente.

As figuras dos alunos estão sentadas em cadeiras, voltadas para o professor, o que evidencia a dinâmica tradicional da sala de aula. A ausência de paredes pode indicar uma representação simbólica do ambiente de aprendizado, focando mais na interação entre os participantes do que na estrutura física da sala. Curiosamente, o aluno se coloca na cena, mas também a observa de fora, revelando uma perspectiva reflexiva sobre o espaço e sua relação com ele.

Não há representação de elementos da paisagem natural. Os elementos desenhados referem-se exclusivamente à sala de aula, sem representação de elementos arquitetônicos externos. Cadeiras e mesas são representadas de forma simples, enfatizando sua função no ambiente de aprendizagem. Os humanos são representados com diferenças de cores para destacar individualidade e diversidade.

O diálogo com o aluno indica uma percepção positiva do ambiente escolar, quando ele destaca que são os colegas e ele sentados, e que estão com cores diferentes, o que nos evidencia a diversidade e a amizade entre eles.

A análise do mapa mental do aluno A3 revela uma compreensão inclusiva e afetiva do ambiente escolar. A representação da diversidade por meio das cores e a disposição dos elementos reforçam uma visão de pertencimento e interação.

Apesar da visão otimista de A3, é possível observar, quando ele diz que as carteiras estão enfileiradas e voltadas para o professor, um modelo de ensino, no qual o conhecimento é centralizado na figura do docente, conforme discutido por Silva, Alves e Pereira (2017):

[...] as escolas foram organizadas no modelo parecido ao das fábricas: com sinetas, salas divididas para diferentes matérias, crianças separadas por grupos por faixa etária e testes padronizados para testar a “qualidade” dos mesmos. A disposição do mobiliário da escola com lugares fixos individuais, quadro-negro na base da sala e mesa do professor à frente das carteiras enfileiradas dos alunos promovia uma disciplina rígida que possibilitava a vigilância incansável do professor (Silva; Alves; Pereira, 2017, p.9).

Essa lógica institucional não apenas molda comportamentos, mas também restringe possibilidades de experimentação pedagógica, de diálogo horizontal e de valorização das singularidades dos sujeitos. Em tempos que clamam por uma educação mais inclusiva, crítica e emancipada, faz-se necessário revisitar e problematizar essa herança estrutural, de modo a construir práticas escolares mais democráticas, participativas e sensíveis à diversidade humana.

A organização da sala de aula de forma hierárquica, com o professor à frente e os alunos dispostos em fileiras, conforme Saviani (2011, p.16 e 100), reflete uma abordagem pedagógica tradicional que tem foco no aprender, onde a memorização e a avaliação têm destaques, o professor é o centro dos processos pedagógicos, o conhecimento é transmitido do professor para os estudantes, o que pode desestimular a participação ativa, crítica e reflexiva dos alunos no processo de aprendizagem.

Batista e Olekszechen (2021), também acreditam que:

[...] todos no processo educacional fazem parte de uma formação plena do indivíduo e este tem por objetivo propiciar potencialidades, estimular o senso crítico, a interação social e profissional com todos os educandos, levando em consideração as habilidades compatíveis com a sua deficiência, garantindo assim a valorização e o respeito à singularidade de cada indivíduo (Batista; Olekszechen, 2021, p.8).

A disposição física da sala pode dificultar essa interação social entre os indivíduos, reduzindo oportunidades de troca de ideias e colaboração. Como resultado, os estudantes tendem a assumir um papel mais passivo, enquanto o professor é visto como a única fonte de conhecimento, o que também pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, ainda mais dos alunos com TEA.

Frigotto (2018) ressalta que, ao se deparar com uma proposta que busca desafiar concepções e práticas consolidadas, por meio de uma abordagem pedagógica inovadora — entendida como uma ação que articula dimensões administrativas e educativas —, estabeleceu-se uma arquitetura curricular singular que abrange:

[...] a flexibilização curricular [...]; o planejamento e o trabalho coletivo; uma educação profissional e tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação [...]; trabalho reflexivo e criativo por intermédio de transposições didáticas contextualizadas que contribuam para a construção da autonomia; [...] uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, entre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano (Frigotto, 2018, p. 232).

Nesse sentido, na EPT é essencial romper com modelos rígidos, promovendo metodologias que estimulem a colaboração e a autonomia dos estudantes. O desenho de A3, embora mostre afetividade e diversidade, não apresenta elementos que sugiram atividades colaborativas ou espaços de interação mais dinâmicos.

Um ambiente mais dinâmico e interativo poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a inclusão de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles com TEA, que podem se beneficiar de metodologias que favoreçam a interação mediada e estruturada. Dessa forma, é necessário repensar a organização dos espaços e das práticas pedagógicas para garantir uma aprendizagem mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas desses alunos.

A representação de A3 também pode ser analisada à luz das discussões sobre inclusão de alunos com TEA. O aluno menciona que se sente confortável na escola, mas sua fala e seu desenho não evidenciam estratégias pedagógicas específicas para o TEA, como espaços de autorregulação, adaptações metodológicas, sobre desafios relacionados à superlotação das salas e à falta de preparo dos professores para lidar com suas necessidades.

No Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional, referente ao Ano I/III do Ciclo Avaliativo 2022-2024, que apresentou os resultados da última avaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA, 2022), divulgada no portal do IFRO (2023c), os alunos do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio já destacavam a necessidade de aprimorar as ações inclusivas, além de outros aspectos que também foram mencionados na roda de conversa, tais como:

• **PONTOS DE MANUTENÇÃO E APRIMORAMENTO DAS AÇÕES PRATICADAS:** os alunos apontaram a “disposição das informações no site do IFRO” (IFRO, 2023c, p.102), o que corrobora a colocação do aluno A1 na roda de conversa, quando afirmou:

[...] foi um pouco complicado entrar no site para achar os procedimentos. Tanto que, se não fosse uma colega me ajudar a entrar, eu não teria conseguido acessar. Primeiro, é difícil localizar o site e, depois, quando o nome não aparece logo na lista, você mesmo tem que saber se já passou ou não. Eu acho que tinha que ser mais fácil. Deveria ter um site específico com as informações, daí você já saberia se passou ou não. Achei bem difícil. Sugiro que seja algo mais intuitivo, por exemplo: um site separado para os ingressantes, apenas com as informações do ano em questão, porque, do jeito que está, fica tudo misturado. Seria interessante que esse site trouxesse detalhes como o número de alunos por curso e a lista dos aprovados. Até mesmo em relação à greve, seria importante: hoje você precisa ficar perguntando se vai ter aula, como vai ser, quando vai voltar. Dá medo de retornar e perder aula por falta de informação. Com um site organizado com todas as informações do curso, o estudante não se perderia (Roda de conversa, Aluno A1, 2024).

• **NECESSIDADE DE CUIDADO/INTERVENÇÃO:** os alunos apontaram, no relatório da CPA, a “promoção da inclusão social de pessoas com necessidades específicas”, o “atendimento oferecido pelos profissionais da assistência estudantil (Assistente de Alunos)” e a “relação com o NAPNE”, (IFRO, 2023c, p.102-103). Sobre esses pontos, não houve

comentários na roda de conversa com os alunos, mas, um participante da pesquisa comentou na roda de conversa do NAPNE que:

[...] tem uma turma de Informática que, se não me engano, tem quatro ou cinco alunos com autismo em uma sala com quarenta e cinco estudantes. Então, a superlotação acaba agitando tanto o professor quanto o aluno. O estudante com TEA precisa de atenção para conseguir se desenvolver, porque alguns são mais retraídos e, por isso, necessitam de apoio para estimular a socialização. Além disso, é preciso trabalhar a questão do conhecimento. Há alunos que não gostam de determinadas disciplinas e não querem realizá-las. Mas, então, como desenvolver esse estudante naquela disciplina, estando ele junto com mais quarenta colegas? [...] (Roda de conversa, Membro do NAPNE N3, 2024).

O trecho acima revela desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar que colocam em xeque a efetividade das ações de inclusão quando estas não são acompanhadas de obras estruturais. A superlotação das salas de aula, por exemplo, representa um obstáculo direto à personalização do ensino e ao desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos estudantes com autismo, como aponta o membro do NAPNE N3.

Em uma turma com 45 alunos, sendo 4 ou 5 com TEA, a necessidade de atenção individualizada e estratégias específicas de ensino-aprendizagem torna-se quase inviável. Isso compromete tanto o processo de aprendizagem quanto o bem-estar emocional desses estudantes. Muitos alunos com TEA apresentam dificuldades na socialização e, para que possam progredir, é essencial que o ambiente escolar seja estruturado, previsível e que favoreça interações mediadas e respeitadas. A agitação causada pelo número excessivo de colegas e pela ausência de práticas inclusivas sobrecarrega não apenas estes estudantes, mas também os professores, que muitas vezes não têm o suporte necessário para atender à diversidade da turma.

Outro exemplo que merece atenção das instituições de ensino é o que o Membro do NAPNE falou:

[...] Colocar lá no edital vinte vagas preenchê-las, daí chega lá dentro da sala não sabe que tem aluno com deficiência auditiva e aluno com TEA por exemplo que tem aluno com TEA que não gosta de muito barulho já o que tem deficiência auditiva se o professor não falar um pouco mais alto ele não vai conseguir entender, e aí o aluno com TEA vai surtar (Roda de conversa, Membro do NAPNE N4, 2024).

Este segundo relato, de N4, evidencia outro problema estrutural: a falta de planejamento prévio e de comunicação entre os setores responsáveis pela matrícula e os docentes. A inclusão de alunos com deficiência auditiva e alunos com TEA em uma mesma turma, sem que haja preparo da equipe pedagógica e adaptações adequadas, pode gerar conflitos de necessidades. Pois, enquanto o aluno com deficiência auditiva precisa de um tom de voz mais alto, o aluno

com TEA pode se desregular com o excesso de ruído. Situações como essa não apenas colocam em risco a aprendizagem, como também o bem-estar e a permanência desses estudantes no ambiente escolar.

Os diálogos anteriores evidenciam que garantir apenas o acesso físico ao ambiente escolar é insuficiente: é imprescindível assegurar condições concretas para a participação dos estudantes. Isso envolve, entre outros aspectos, a constituição de turmas com número reduzido de alunos, a oferta de formação continuada aos docentes, o planejamento pedagógico articulado com os NAPNEs e com as famílias, além de um processo contínuo de escuta sensível tanto dos estudantes quanto dos profissionais que os acompanham.

Os relatos dos membros do NAPNE evidenciam desafios concretos enfrentados nas instituições de ensino que revelam a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar. A superlotação das salas de aula, como apontado por um dos participantes, compromete diretamente o acompanhamento individualizado necessário aos estudantes com TEA, dificultando tanto o desenvolvimento de habilidades sociais quanto o processo de aprendizagem.

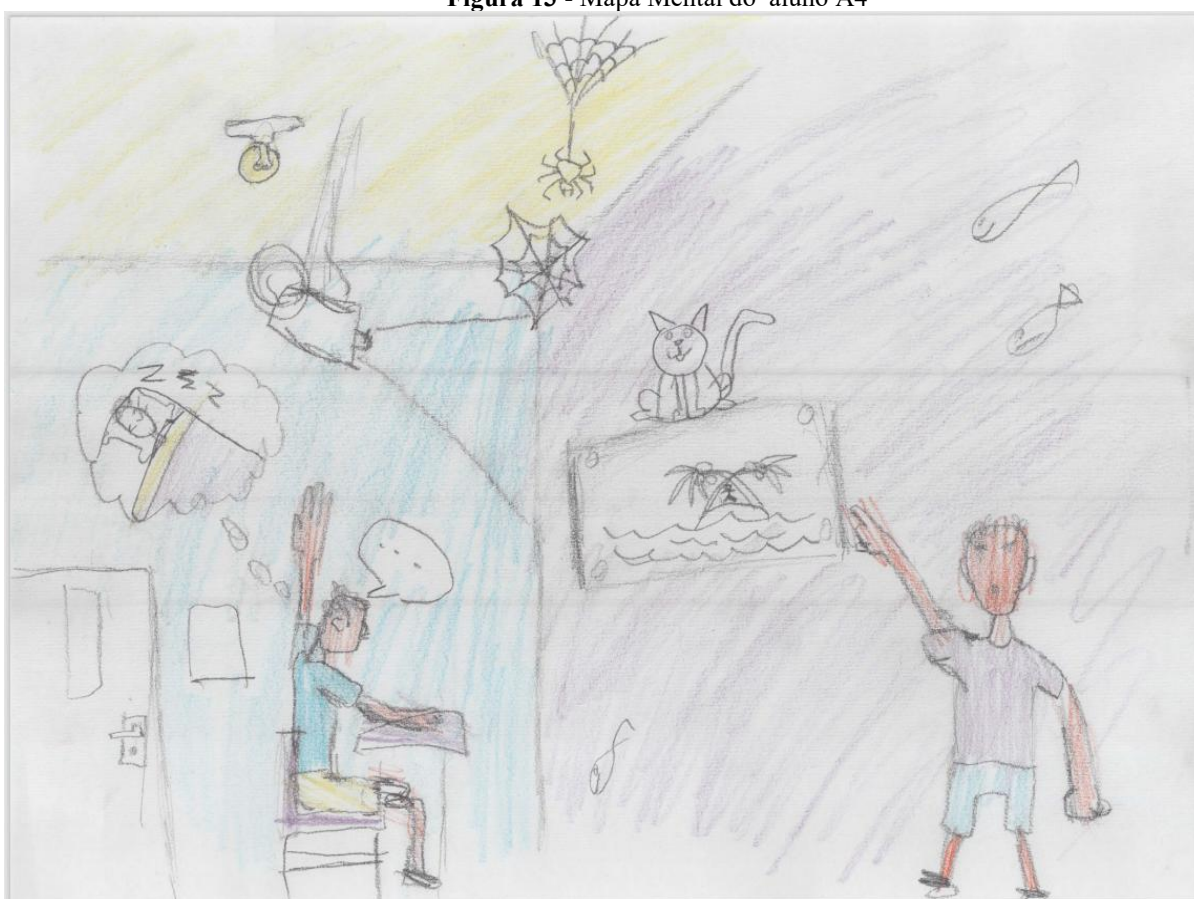
Além disso, a ausência de planejamento e de articulação entre os setores institucionais, mencionada em outro depoimento, pode gerar conflitos de necessidades entre estudantes com diferentes tipos de deficiência, como no caso de alunos com deficiência auditiva e com TEA em uma mesma turma sem as devidas adaptações.

Esses exemplos reforçam a reflexão de Mantoan (2003), ao sustentar que a inclusão escolar, para ser efetiva, não pode se restringir às adaptações curriculares. Ela exige uma transformação mais profunda, que envolva não apenas a reorganização dos espaços físicos, mas também das relações interpessoais que estruturam o ambiente escolar, promovendo uma cultura de pertencimento, respeito e valorização da diversidade. Trata-se, portanto, de repensar o próprio modelo educacional para que ele acolha genuinamente todos os estudantes, com suas singularidades e necessidades específicas.

Frigotto (2018) destaca que a EPT deve ir além da formação técnica, promovendo também o desenvolvimento humano integral. Nesse sentido, projetos que estimulem a convivência e o respeito às diferenças são essenciais. A fala de um dos profissionais do NAPNE N3 durante a roda de conversa corrobora com essa visão: “Inclusão é quando o aluno está em todos os espaços, quando há comunicação. Não adianta só ter o ingresso, é preciso garantir a permanência e o êxito”.

Esta análise demonstra que, embora o aluno A3 tenha uma visão positiva de sua sala de aula, os diálogos com os autores e com os membros do NAPNE demonstram que há um caminho a ser percorrido para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, tanto em sua estrutura física quanto em suas práticas pedagógicas.

**Figura 13** - Mapa Mental do aluno A4



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal da autora. Aluno A4 18 anos, 2º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio /IFRO/PVICAL

O aluno A4 estruturou sua representação no mapa mental de maneira horizontal, dividindo-o em três partes distintas, utilizando quadrados e retângulos como molduras para suas representações. As linhas feitas a lápis grafite conferem um aspecto detalhado e próximo da realidade. No canto superior esquerdo, há uma câmera apontando para uma porta com maçaneta rabiscada em amarelo, reproduzindo a imagem de uma aranha descendo de uma teia. A câmera também aponta para a parte central do desenho, que é a maior das três divisões. Nesta seção, há um fundo lilás e um gato sobre um quadro que contém a imagem de uma pessoa dentro de uma cabana sob coqueiros. O aluno explicou que ali está representado onde gostaria de estar, mas não tem coragem de falar. O quadro para o qual ele aponta é o lugar onde gostaria de estar. Ele utilizou a cor laranja para a pele, lilás para a camisa, azul para a bermuda e preto e branco

para os tênis. Além disso, desenhou ondas do mar e três peixes em diferentes posições na imagem (dois na parte superior do papel e um na parte inferior).

Na terceira parte do desenho, o fundo foi rabiscado em azul ciano, com uma porta, uma janela e novamente a figura do aluno, agora sentado em uma cadeira lilás. Ele se desenhou com a pele laranja, a camisa azul ciano e a bermuda amarela. Aparece com uma mão levantada e a outra sobre a mesa lilás. No diálogo, afirmou que ali é ele novamente sentado com a mão levantada, que gostaria de ser assim, mas não consegue responder quando o professor pergunta. Sobre sua cabeça, há um balão de pensamento com três pontos e em outro balão há uma cena onde ele se desenhou dormindo, com um travesseiro branco, uma cobertura amarela e lilás, e as letras "Z Z Z" ao lado. Sobre isso, relatou que está dormindo porque, como não consegue entender a aula e também toma medicamentos. Alguns trabalhos são em grupo, mas faz sozinho com a mãe em casa.

A representação do mapa mental do aluno A4 revela uma forte relação entre sua percepção do ambiente escolar e suas dificuldades de comunicação e participação. O desenho e o diálogo refletem o sentimento de insegurança e isolamento, evidenciados pela forma como ele se coloca na cena e simultaneamente se vê de fora. A presença da câmera pode simbolizar uma sensação de estar sendo observado ou uma vontade de enxergar a si mesmo de outra perspectiva. Além disso, a recorrência de portas e janelas sugere um desejo de transição e mudança.

Essa sensação de insegurança e isolamento, representada no mapa mental de A4, pode estar relacionada à sobrecarga sensorial provocada pelo excesso de ruídos e pela agitação decorrente da superlotação da sala de aula — aspecto destacado por N3 durante a roda de conversa com o NAPNE.

Grandin e Panek (2022) discutem estudos que sugerem que tanto a hiperfocalização quanto a dispersão da atenção em pessoas com autismo podem estar relacionadas à sobrecarga sensorial. Um dos estudos, publicado na *Frontiers of Neuroscience* (Markram, *et al*, 2007, p.77), introduz o conceito de "síndrome do mundo intenso", indicando que o excesso de processamento neuronal pode tornar os estímulos do ambiente excessivamente dolorosos, levando o indivíduo a se isolar em rotinas repetitivas como forma de proteção. Outro artigo, divulgado na *Neuroscience and Behavioral Reviews* (Gepner; Féron, 2009), aponta que o cérebro autista pode interpretar o mundo como um lugar em constante e acelerada transformação, o que dificulta o acompanhamento da realidade externa, então se recolhe.

Outro ponto a se observar, no mapa do aluno A4, é o quadro central, representado com uma ilha, peixes voando e uma aranha na parede, ilustrando um paradoxo: um mundo imaginário rico em criatividade, mas desconectado da realidade pedagógica. Alunos no TEA frequentemente desenvolvem estratégias de evasão quando as metodologias de ensino não dialogam com suas formas de aprendizado. Mantoan (2003) aponta que:

[...] a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

[...] melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (Mantoan, 2003, p.30).

Assim, quando a realidade pedagógica não se conecta com as necessidades dos estudantes, é comum que eles desenvolvam mecanismos de proteção e evasão diante de um ensino que não os contempla. Esse cenário evidencia a urgência de práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade das formas de perceber e interagir com o mundo.

As percepções expressas pelos alunos A3 e A4 revelam traços marcantes de uma prática pedagógica tradicional, já discutida anteriormente. Essa abordagem se caracteriza pela centralidade do professor, pelo foco na memorização e pela organização hierárquica da sala de aula, elementos que limitam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Como contraponto a essa concepção, Saviani (2021) apresenta a pedagogia histórico-crítica, que propõe uma superação dos métodos tradicionais sem, contudo, desconsiderar a importância do papel docente. Nessa perspectiva, o ensino deve promover a iniciativa dos alunos, ao mesmo tempo em que valoriza a mediação ativa do professor.

Esta proposta defende uma prática pedagógica que favoreça o diálogo entre os alunos e entre estes e o professor, mantendo uma conexão consciente com os saberes historicamente construídos. Além disso, considera os interesses, ritmos e níveis de desenvolvimento psíquico dos estudantes, sem renunciar à organização sistemática dos conteúdos, respeitando sua progressão lógica para garantir uma aprendizagem consistente.

Essa proposta de equilíbrio entre a valorização do conhecimento sistematizado e a consideração dos sujeitos da aprendizagem encontra respaldo na Teoria da Curvatura da Vara, formulada por Saviani (2021). Ao refletir sobre os extremos representados pela Pedagogia Tradicional e pela Pedagogia Nova, o autor defende que, para superar uma tendência, é

necessário inicialmente pender para o lado oposto — como quem curva uma vara —, a fim de corrigir o desvio e, posteriormente, alcançar um ponto de equilíbrio.

Assim, ao priorizar os conteúdos e a disciplina sem negligenciar a democratização do ensino, Saviani (2021) propõe uma revalorização do papel da escola na formação crítica dos estudantes. Esse movimento dialético busca promover uma educação comprometida tanto com a formação intelectual quanto com a transformação social.

A imagem representada no quadro do mapa mental de A4, composta por elementos como o mar, um coqueiro e uma porção de terra que remete a uma ilha, foram apontada pelo aluno A4 como o lugar onde gostaria de estar. Essa escolha revela o desejo por um ambiente calmo, silencioso e em estreita conexão com a natureza. Tal preferência não é isolada, pois se alinha ao conteúdo do diálogo e à representação feita também pelo aluno A2, sugerindo que espaços naturais exercem um papel significativo no bem-estar desses estudantes.

É importante destacar que, no caso do filho desta pesquisadora, essa relação com a natureza também se mostra bastante evidente. Sempre que há a oportunidade de estar em ambientes naturais — como rios, praças, parques ou áreas verdes — observo-se uma melhora perceptível em seu estado emocional. Ele se mostra mais tranquilo, concentrado e equilibrado, com redução na frequência e intensidade das crises sensoriais.

Esses aspectos reforçam a importância de considerar áreas de contato com a natureza como uma estratégia de apoio no cuidado e na inclusão de estudantes autistas.

Frigotto (2012, p.267), constata que a EPT deve integrar formação técnica, científica e humana, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a processos educativos emancipatórios. No entanto, a realidade do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama, como evidenciado na roda de conversa com o NAPNE, revela lacunas. N1 destacou: "Não há formação específica sobre autismo para professores; oferecemos apenas um curso FIC para cuidadores".

A fala de A4 durante a roda de conversa onde diz que nos trabalhos em grupo, faz sozinho com a mãe em casa, expõe a falta de estratégias para promover colaboração efetiva. O contexto escolar precisa ser compreendido como um espaço de convivência e construção coletiva.

A inclusão efetiva de estudantes com autismo, especialmente em atividades em grupo, exige uma mediação pedagógica ativa e sensível por parte do professor. Santos *et al* (2024), citam alguns dos benefícios da aprendizagem colaborativa enfatizada no trabalho em grupo:

[...] A responsabilidade individual assegura que cada membro do grupo contribua para o trabalho coletivo, enquanto a interação promotora de aprendizagem encoraja os alunos a explicarem e discutirem suas ideias, proporcionando assim uma compreensão mais profunda do conteúdo estudado. [...] em termos de desenvolvimento cognitivo e habilidades sociais são consideráveis, embora os desafios relacionados à estruturação e avaliação das atividades colaborativas necessitem de atenção cuidadosa (Santos *et al.*, 2024, p.6).

Quando o educador transforma o grupo em um espaço de cooperação, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, evita a exclusão. O acompanhamento atento e o planejamento de estratégias que favoreçam a participação, são fundamentais para que todos os alunos se sintam pertencentes, reconhecidos e capazes de contribuir com o coletivo. Quando há essa mediação intencional, o trabalho em grupo deixa de ser um desafio e passa a ser uma oportunidade real de aprendizado inclusivo.

A superlotação das salas mencionada por N3: "Tem uma turma de informática que se não me engano tem quatro ou cinco alunos com autismo e numa sala de quarenta e cinco alunos", agrava ainda mais as necessidades, pois, turmas numerosas dificultam a personalização do ensino, essencial para alunos neurodiversos.

A participação desses alunos nem sempre é acompanhada de métodos de ensino adequados, o que acarreta dificuldades significativas no processo de aprendizagem. Apesar dos avanços legais e teóricos, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para lidar com a neurodiversidade. [...] desafia as instituições de ensino a buscar metodologias inovadoras e práticas pedagógicas flexíveis, que permitam personalizar o ensino e garantir que as necessidades individuais sejam atendidas. (Oliveira *et al.*, 2025, p 61-62).

Esse cenário evidencia a urgência de repensar as condições estruturais e pedagógicas ofertadas pelas instituições de ensino. A superlotação compromete não apenas o desempenho dos alunos com TEA, mas também limita a atuação dos professores, que se veem impossibilitados de aplicar estratégias de ensino mais individualizadas e inclusivas. Para garantir uma aprendizagem efetiva, é fundamental reduzir o número de alunos por turma e promover formação continuada para os docentes. Somente assim será possível contribuir para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor e equitativo para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Grandin e Panek (2022), defendem o uso de interesses específicos (como tecnologia, música, artes) como pontes para a aprendizagem, "Na verdade, as obsessões podem ser grandes motivadoras. Um pai ou professor criativo pode canalizar as obsessões para habilidades relevantes para uma carreira". Se o aluno gosta de foguete, leia um livro sobre o assunto e ensine a disciplina com foguete. A fala de N7 também coopera nesse sentido:

[...] com paciência com o aluno dentro das capacidades dele, na área de interesse dele, o interesse que eles têm por dinossauro é incrível, se é dinossauro vou colocar dinossauro aqui nas histórias. Então é assim é muito bonito ver esse desenvolvimento do aluno, mas eu tenho experimentado isso o amor e a dedicação a valorização daquele aluno e nas suas capacidades e estímulo das capacidades dele tem me feito muito satisfeito (Roda de conversa, Membro do NAPNE N7, 2024).

A valorização dos interesses específicos como ferramenta pedagógica revela-se uma estratégia eficaz para engajar estudantes autistas no processo de aprendizagem. Ao integrar temas que despertam entusiasmo nos alunos, os educadores não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, como também promovem autoestima e pertencimento. Essa abordagem respeita a singularidade de cada estudante e transforma o que antes poderia ser visto como uma limitação em uma aliada para o desenvolvimento cognitivo e social.

Ao longo deste trabalho, alguns diálogos das rodas de conversa já foram destacados; contudo, é importante apresentar uma síntese das respostas construídas coletivamente a partir dos roteiros (Apêndices G e H). Essas falas, compartilhadas em um espaço de escuta e troca de experiências, estão sistematizadas nos quadros 8 e 9 a seguir.

**Quadro 8-** Síntese dos diálogos da roda de conversa com os alunos com TEA

<b>PERGUNTA (P)</b>	<b>RESPOSTA DOS ALUNOS (A)</b>	<b>EIXO/TÓPICO TEMÁTICO</b>
P1 - Motivo da escolha do curso para pesquisa	A1 - Interesse maior de alunos TEA por tecnologia; curso com mais matriculados com TEA	Motivação
P2 - Ações de inclusão para alunos conhecidas no IFRO/PVCAL	A1 - NAPNE orienta professores e oferece crachá; A3 - Tradutor/Intérprete Libras, piso tátil	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P3 - Experiência com o Edital de ingresso	A1 - Dificuldade no site, sugere mais clareza; A2 - Não lembra A3 - Tranquilo, A4 - Boas notas ajudaram..	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P4-Lugar do IFRO de maior/menor acolhimento	A1 - Gosta de ficar perto do “Aquário”; não sei se tem algum lugar que não me sinto acolhido. A2 - Nervosismo perto na sala dos professores A3 - Gosto Pátio, almoço, quadra. Não tem lugar que não me sinta acolhido.	3-Apoio Social e Comunitário
P5 - Divulgação das ações de inclusão	A3 - Divulgação ocorre por apresentações e falas do NAPNE	3-Apoio Social e Comunitário

P6 - Contribuição das ações para ingresso/acolhimento	A3 - Reconhece que há avanços, mas nem sempre os recursos estão disponíveis, e nem todos conseguem o apoio necessário (pessoal qualificado)	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P7 - Acesso às ações de inclusão	A3 - eu só preciso mesmo aprender, daí tenho que repetir até eu aprender a situação. Não preciso de muita coisa.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P8 - Dificuldade para acessar ações/divulgação	A1 - Palestra apresentou setores (NAPNE, PROEX), e os professores têm os documentos. explicaram o que cada um faz e como funciona, falou inclusive que atendem até quem não tem laudo ainda. mas não sei setem página eletrônica	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3- Apoio Social e Comunitário
P9 - Procura pelo NAPNE	A3 - Nunca procurou; apenas recebe algumas provas adaptadas	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P10 - Importância das ações de inclusão	A1 - Importante para todos; A3 -É importante pois ajuda na aprendizagem e socialização, mesmo tendo qualquer tipo de dificuldade.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3- Apoio Social e Comunitário
P11 - Sentimento de inclusão/acolhimento	A1, A2, A3 E A3 - Sim, mas A3 relata dificuldade em trabalhos em grupo por falta de amizade	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3- Apoio Social e Comunitário
P12 - Sugestões de ações de inclusão P/alunos com TEA	A1 - Sugere metodologias mais dinâmicas (vídeos, músicas);”misturar nas disciplinas coisas de nossas vidas no geral”; A3 - Analisar histórico dos alunos e sua dificuldades para dar apoio e treinamento docente	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3- Apoio Social e Comunitário
P13 - Qual Hiperfoco	A1 - Hiperfoco em tecnologia e jogos; A2 - Fica sem fazer nada e calado; A3 - Tecnologia, música e jogo celular; A4 - Jogos,TV, filmes e séries	Interesses
P14 - Sonhos e carreira	A1- Graduação em Informática ou em Direito; A2 - Seguir na informática; A3 - Criador de jogos, graduação A4 - Estudar Gastronomia.	Carreiras
P15 - Motivo da escolha do curso	A1- Gosta de informática em geral; A2 - Gosta de informática, pretende seguir.	Preferências
P16 - Comentários adicionais sobre inclusão	A1, A2, A3 E A3 - Não.	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A análise dos diálogos realizados na roda de conversa com os alunos autistas do curso TIEM do IFRO/PVCAL, sintetizados no quadro 8, evidencia as percepções desses estudantes sobre a inclusão na instituição. O cenário revelado mostra importantes avanços, mas também desafios que ainda precisam ser superados

Os estudantes reconhecem que a instituição tem buscado implementar ações inclusivas, principalmente por meio do NAPNE, que orienta professores, fornece crachás, intérprete de Libras, piso tátil e provas adaptadas. Apesar disso, há relatos de que esses recursos nem sempre estão disponíveis e que nem todos os alunos conseguem acessar o apoio necessário, especialmente por falta de pessoal qualificado.

Também se destacam dificuldades no acesso a informações no site da instituição, que é considerado pouco claro, e nas atividades em grupo, onde a socialização aparece como um ponto delicado para alguns alunos.

No que se refere ao ambiente físico e social, os espaços como pátio, quadra, refeitório e o chamado “Aquário” são percebidos como locais acolhedores. Em contrapartida, a sala dos professores gera certo nervosismo.

Quanto à divulgação das ações de inclusão, ela ocorre principalmente por palestras e apresentações do NAPNE, mas ainda é limitada, já que não há, por exemplo, uma página eletrônica dedicada, o que restringe a continuidade do acesso às informações. Mesmo assim, os estudantes afirmam sentir-se incluídos e acolhidos no IFRO, embora apontem dificuldades em trabalhos coletivos devido à falta de vínculos de amizade ou um melhor preparo dos docentes.

Os alunos também sugerem melhorias, como metodologias de ensino mais dinâmicas, envolvendo vídeos, músicas e temas do cotidiano, além de uma análise mais atenta ao histórico das dificuldades de cada estudante para orientar o apoio pedagógico e oferecer formação mais direcionada aos professores.

Outro ponto importante é que os interesses e hiperfocos relatados, principalmente em tecnologia, jogos, música, filmes e séries, estão fortemente relacionados à escolha do curso, como é o caso da informática, área em que muitos desejam seguir carreira. Esses interesses aparecem como um recurso valioso a ser aproveitado tanto na aprendizagem quanto na orientação vocacional.

De forma geral, os alunos com TEA reconhecem o IFRO como um espaço que busca acolher e incluir, mas apontam que ainda é necessário investir em ações de inclusão visando garantir a disponibilidade contínua de recursos e ampliar as formas de divulgação e acesso às ações inclusivas.

O comparativo entre os pontos fortes e os desafios percebidos pelos alunos com TEA no IFRO evidencia um equilíbrio entre conquistas já alcançadas e aspectos que ainda demandam maior atenção. Entre os pontos fortes, destaca-se que a instituição é vista como um ambiente acolhedor, com espaços em que os alunos se sentem confortáveis e integrados.

Há reconhecimento da importância do NAPNE e das ações inclusivas já implementadas, bem como a oferta de alguns recursos de acessibilidade que contribuem para a permanência e o aprendizado. Além disso, os estudantes valorizam as oportunidades de socialização, identificam avanços na inclusão e demonstram forte motivação e engajamento, uma vez que seus interesses e hiperfocos estão alinhados às áreas de estudo escolhidas, especialmente no campo da tecnologia.

Por outro lado, persistem desafios que precisam ser enfrentados. Os recursos inclusivos, embora existentes, nem sempre estão disponíveis de forma contínua, o que dificulta o acesso de todos os alunos ao apoio necessário. A divulgação das ações inclusivas ainda é limitada e carece de meios digitais permanentes que garantam maior alcance e clareza.

O próprio site da instituição apresenta barreiras de acesso e de compreensão, o que pode comprometer o processo seletivo. Além disso, há lacunas na formação e qualificação de professores e equipe de apoio, dificultando a adaptação pedagógica às necessidades específicas. Outro ponto sensível refere-se à socialização, especialmente nas atividades em grupo, que ainda representa um obstáculo para alguns estudantes. Por fim, observa-se a necessidade de maior diversificação das metodologias de ensino, de modo a contemplar diferentes formas de aprendizagem e garantir que todos possam avançar em seu processo educativo.

Segue abaixo, no quadro 9, a síntese das falas dos membros do NAPNE e o eixo temático a que pertence.

**Quadro 9** - Síntese dos diálogos da roda de conversa com os Membros do NAPNE

<b>PERGUNTA (P)</b>	<b>RESPOSTA (R)</b>	<b>EIXO/TÓPICO TEMÁTICO</b>
P1 - Divulgação das ações de inclusão escolar para alunos com TEA	N3 - Divulgação pelo site e Instagram, mas sem espaço exclusivo; N2 - Conscientização em salas;	3-Apoio Social e Comunitário
P2 - Eventos/recepção para divulgar inclusão a ingressantes com TEA	N1 - Palestras e identificação no SUAP; Coletivo 'Deficiência não me define'; N2 - Conscientização sobre deficiências;	3-Apoio Social e Comunitário
P3 - Auxílios de inclusão disponíveis para alunos com TEA	N4 - Auxílio monitoria, adaptações de professores, NAPNE; N1 - Monitoria geral e inclusiva, prioridade para alunos interpretes em Libras. ,tecnologias assistivas.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P4 - Serviços assistenciais além da inclusão estudantil	N1 - IFRO possui no DEPAE multiprofissionais (psicólogo, assistente socia entre outros), além de auxílios estudantis para baixa renda, pontuação extra para deficientes.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P5 - Recursos destinados às ações de inclusão estudantil	N1 - Recursos ainda insuficientes; “alguns precisam de uma atenção a mais dentro da sala de aula, até mesmo com cuidador como acompanhante em sala de aula. Infelizmente não conseguimos dar a devida atenção” N3-Muitos alunos não têm o acompanhamento necessário, “falta recursos é uma coisa que impede muito a gente, limita, o quantitativo de cuidadores por exemplo era pra ter um quantitativo maior, porque os cuidadores que vão estar atendendo esses alunos, são os alunos que precisam muito, mas são colocados em segundo plano. Também o professor auxiliar é o que mais precisamos aqui...”	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P6 - Participação de pais, alunos e servidores nas decisões	N7-Participação envolve pais e servidores, N1 - Muitas dificuldades e falta de recursos; pais cobram muito, “no IFRO a gente precisa ter muito mais apoio também dos pais na escola, não só cobrar tem que apoiar, a gente tem que ser muito unido, porque aqui dentro a gente tem muita resistência por exemplo nunca tem recurso para o NAPNE”, às vezes vistos como oposição.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3-Apoio Social e Comunitário
P7 - Estratégias para alunos TEA com necessidade de movimento	N5-Não sei informar N4 - Estratégias individualizadas com base nos interesses do aluno; N3 - Alunos perdem conteúdo sem apoio adequado; N2-Falta de vontade de alguns professores; “no IFRO tem um horário que o professor pode utilizar para dar reforço pro aluno, só que muitos não cumprem, é uma dificuldade institucional fazer com que o professor cumpra esse horário no reforço”	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem

	N4 - Necessidade de professor de apoio além do cuidador.	
P8-Ambientes/eventos destinados ao contato com a natureza	N4 - Não existem ambientes específicos; apenas piqueniques ocasionais do coletivo “fazem um piquenique aqui na grama do pátio”	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3-Apoio Social e Comunitário
P9 - Espaços extra-sala de acolhimento ou convivência	N3 - Sala de convivência geral, mas não reservada; alunos usam sala do NAPNE (que também não é reservada) em crises.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3-Apoio Social e Comunitário
P10 - Capacitação de docentes para trabalhar com alunos TEA	N2 - Não sabe dizer; N1 - Existe curso Agente de Inclusão (EaD); mas não específico para docentes; N2 - Docentes muitas vezes não sabem como agir.	3-Apoio Social e Comunitário
P11 - Aumento da matrícula de alunos com necessidades específicas	N3 - IFRO ampliou vagas, divulgação, porém as salas são superlotadas; N4 - IFRO oferece mais suporte que estado/município; N10 - Barreiras de percepção das famílias; N3 - Bom, mas Falta recursos, cuidadores e apoio adequado para manter esses alunos.(dificuldades)	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem
P12 - Considerações finais sobre inclusão/NAPNE	N1 - Destacou importância da autonomia do NAPNE e luta por se tornar diretoria; N11 - Falta de materiais adequados; N6 - Sugere portfólio individual de alunos; N7- Experiências positivas com acolhimento e afetividade; N12 - Falta política de sensibilização e necessidade de maior estrutura; 1 - Inclusão vista como processo coletivo e contínuo.	2-Melhorias no Ambiente de Aprendizagem e 3-Apoio Social e Comunitário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise das falas dos membros do NAPNE, no quadro 9, evidencia que o IFRO tem buscado desenvolver diferentes ações de inclusão para alunos com TEA. De modo geral, as iniciativas são reconhecidas pela comunidade, sobretudo nas áreas de divulgação, acolhimento e suporte pedagógico, mas permanecem marcadas pela insuficiência de recursos e pela necessidade de maior estruturação institucional.

Entre os pontos fortes, destacam-se as ações de divulgação e sensibilização, que ocorrem por meio do site institucional, do Instagram, de palestras, recepções aos ingressantes e atividades de coletivos como o “Deficiência não me define”. Os membros também ressaltam os auxílios de inclusão já existentes, como a monitoria inclusiva, as adaptações pedagógicas

feitas por professores, o apoio direto do NAPNE, a presença de intérpretes de Libras e o uso de tecnologias assistivas.

Além disso, a atuação do DEPAE, com equipe multiprofissional formada por psicólogos e assistentes sociais, e a oferta de auxílios estudantis voltados para alunos de baixa renda são vistas como fatores importantes. Foram citadas ainda experiências positivas relacionadas ao acolhimento e à afetividade, além da ampliação do número de matrículas de alunos com necessidades específicas, que indica avanços institucionais e maior suporte em comparação a redes estaduais e municipais.

Entretanto, os desafios permanecem expressivos. Os recursos disponíveis são considerados insuficientes, principalmente em relação ao número de cuidadores, professores auxiliares e materiais pedagógicos adequados, o que compromete o atendimento individualizado. A formação docente também aparece como uma fragilidade, já que não existe capacitação específica voltada para o trabalho com alunos com TEA, e muitos professores ainda não sabem como agir diante das demandas.

Outro ponto crítico refere-se às práticas pedagógicas e à socialização, uma vez que alguns docentes deixam de cumprir horários de reforço e há carência de estratégias mais individualizadas para alunos que necessitam de movimento ou outra necessidade. Também se observa a ausência de espaços exclusivos de acolhimento, já que tanto a sala de convivência geral quanto a sala do NAPNE não são estruturadas para esse fim.

A superlotação das salas e as barreiras de percepção de algumas famílias representam obstáculos adicionais, dificultando a manutenção de um acompanhamento adequado. Por fim, a fragilidade institucional é ressaltada pela equipe do NAPNE, que mencionam a falta de recursos específicos para o NAPNE, a ausência de uma política de sensibilização consolidada e a necessidade de ampliar a autonomia do núcleo, sugerindo sua transformação em diretoria.

Com relação aos eixos temáticos, verifica-se que a maioria das respostas se concentra em “melhorias no ambiente de aprendizagem”, especialmente no que diz respeito a recursos humanos, materiais, metodologias de ensino e acompanhamento individualizado. O eixo “apoio social e comunitário” também aparece de forma recorrente, associado às ações de divulgação, recepção de alunos, participação de pais e servidores e às experiências de convivência e acolhimento.

Em síntese, as falas dos membros do NAPNE mostram que as ações inclusivas no IFRO são percebidas como importantes e necessárias, mas ainda marcadas por limitações. O cenário revela que, enquanto há esforços de conscientização e suporte pedagógico, a consolidação de

uma política mais ampla de inclusão depende de investimentos em recursos, na formação de professores e na estrutura institucional, de forma a fortalecer tanto o ambiente de aprendizagem quanto a participação da comunidade acadêmica no processo.

Quando se compararam as falas dos alunos com TEA às falas dos membros do NAPNE, observa-se que ambos reconhecem a existência de ações inclusivas no IFRO e ressaltam avanços importantes, mas apontam limitações semelhantes.

Os alunos destacaram recursos como provas adaptadas, intérprete de Libras, piso tátil e orientações do NAPNE, enquanto os membros reforçaram a monitoria inclusiva, o apoio multiprofissional e as adaptações pedagógicas feitas pelos docentes.

Tanto estudantes quanto servidores, porém, percebem que esses recursos não são contínuos nem suficientes para atender a todas as demandas, especialmente pela falta de cuidadores, professores auxiliares e de formação docente específica.

Outra convergência está na percepção de acolhimento: os alunos afirmam sentir-se bem em espaços como pátio, refeitório e quadra, e os membros relatam experiências positivas de afetividade e convivência; contudo, ambos os grupos apontam fragilidades na socialização, na interação em grupos e na divulgação das ações inclusivas, que ainda ocorrem de maneira restrita.

Assim, as falas revelam uma sintonia entre as percepções dos dois lados: há reconhecimento de esforços institucionais e de conquistas importantes, mas também a consciência de que a inclusão ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e de comunicação que precisam ser superadas para se consolidar plenamente.

Diante das análises dos diálogos realizados a partir dos mapas mentais e das rodas de conversa, fica evidente a necessidade de ações mais estruturadas e empáticas no processo de inclusão de estudantes com TEA no contexto do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.

As falas dos participantes revelam lacunas na formação dos servidores, falta de conhecimento sobre o TEA e ausência de estratégias pedagógicas adaptadas que favoreçam o aprendizado e a permanência desses estudantes na instituição.

Como resposta a essas demandas, recomenda-se, a criação de espaços tranquilos e acessíveis (ambiente ‘escape’), criação de áreas sensoriais e jardins, que favorecem a interação com estímulos naturais e promovem bem-estar, turmas com menos alunos, a implementação de formações continuadas, para professores, voltadas especificamente à temática da inclusão de pessoas com TEA, abordando tanto aspectos pedagógicos quanto sociais.

O fortalecimento do NAPNE como departamento ou diretoria com mais autonomia no acompanhamento individualizado, especializado e na atuação direta em mediação entre estudantes, docentes e familiares. Além disso, é fundamental promover momentos de escuta ativa com os próprios estudantes autistas, garantindo que suas vozes orientem as práticas institucionais.

Em suma, a inclusão de alunos com TEA no Campus Porto Velho Calama é um processo contínuo que requer a colaboração de toda a comunidade escolar, desde os docentes e técnicos até os próprios alunos e suas famílias. A criação de espaços acolhedores, a capacitação dos profissionais e a implementação de outras ações de inclusão são passos essenciais para garantir que todos os alunos possam se sentir incluídos e acolhidos no ambiente escolar.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional “Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO” foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado “Representações sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama”, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.

O guia tem como propósito principal oferecer apoio, compreensão e orientações que favoreçam o acolhimento dos alunos com TEA no ambiente escolar. Para isso, reúne informações e ações práticas que levam em conta suas necessidades e percepções, alinhadas às suas Representações Sociais sobre inclusão e acolhimento no IFRO, ao mesmo tempo em que sugere à comunidade escolar ações inclusivas.

Além disso, o material está alinhado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fortalecendo o processo de acolhimento dos alunos com TEA por toda a comunidade acadêmica do IFRO. Destaca-se, ainda, que a instituição não dispunha de um guia com essas características, construído a partir das percepções e sugestões dos próprios estudantes com TEA, o que confere a este produto educacional um caráter inovador.

A estruturação do guia foi realizada em consonância com os estudos de Kaplún (2003) e com as orientações propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo o Documento Orientador da Área 46 de Ensino da CAPES, o mestrando deve desenvolver no Mestrado Profissional:

[...] um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, [...], entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (CAPES, 2019, p.15).

Nesse contexto, esse valioso recurso educacional, o “Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO” cumpre esse papel ao promover uma cultura de inclusão voltada não apenas aos estudantes com TEA, mas também a toda a comunidade acadêmica. Ele poderá ser implementado de forma prática em oficinas de sensibilização, formação docente e em acolhimento institucional. Sua principal contribuição está em disponibilizar informações e sugestões de forma acessível, favorecendo a implementação e o fortalecimento de práticas inclusivas.

Assim, após a validação final, que será realizada pela banca avaliadora do Mestrado, pretende-se disponibilizar o guia no site institucional do IFRO, preferencialmente na seção dedicada à inclusão escolar ou, na ausência desta, em outro espaço de fácil acesso no portal, bem como na plataforma EDUCAPES. Dessa forma, garante-se acesso amplo e gratuito aos alunos, à comunidade acadêmica e ao público em geral interessado no tema.

Podendo ser replicado, atualizado e adaptado para os outros *campi* da instituição, tendo em vista que todos seguem a mesma legislação e normativas para inclusão de alunos com TEA.

## 5.1 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi produzido com base na análise de documentos institucionais, da revisão bibliográfica e a partir da colaboração dos membros do NAPNE e dos alunos com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM) por meio dos diálogos das rodas de conversa e da elaboração de mapas mentais durante as interações com os alunos cujas ilustrações também compõem o guia. Levando em consideração as ações que o *Campus* já desenvolve e o que os pesquisados percebem sobre as ações de inclusão.

A partir da análise dos diálogos e dos dados levantados na pesquisa, orientada pela metodologia de Kozel (2009; 2010) e fundamentada na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978; 2007), foi possível identificar, inicialmente, que o IFRO, *Campus* Porto Velho Calama não dispõe de um canal ou página eletrônica específica para a divulgação de ações de inclusão para os alunos. Atualmente, essa responsabilidade é do NAPNE, que realiza essa função principalmente por meio de palestras e apresentações.

Nesse sentido, foi elaborado o produto educacional “Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO”, que tem como finalidade oferecer apoio e orientações para favorecer o acolhimento desses estudantes no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o guia sugere à comunidade acadêmica práticas inclusivas e contribui para ampliar a divulgação das ações de inclusão já desenvolvidas no IFRO.

A construção do guia foi estruturada com base no estudo de Kaplún (2003), que apresenta três eixos temáticos para análise e construção de mensagens educativas: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional. Nesse viés, buscou-se a utilização de tais eixos para viabilizar a elaboração do guia com a finalidade de preencher a lacuna apresentada na divulgação das ações de inclusão escolar disponibilizadas pela instituição.

A construção do guia foi estruturada pelo estudo de Kaplún (2003), que propõe três eixos principais para a criação de mensagens educativas: conceitual, pedagógico e comunicacional. Com base nessa perspectiva, adotou-se tais eixos como estratégia para estruturar o material, buscando cumprir objetivos já descritos anteriormente.

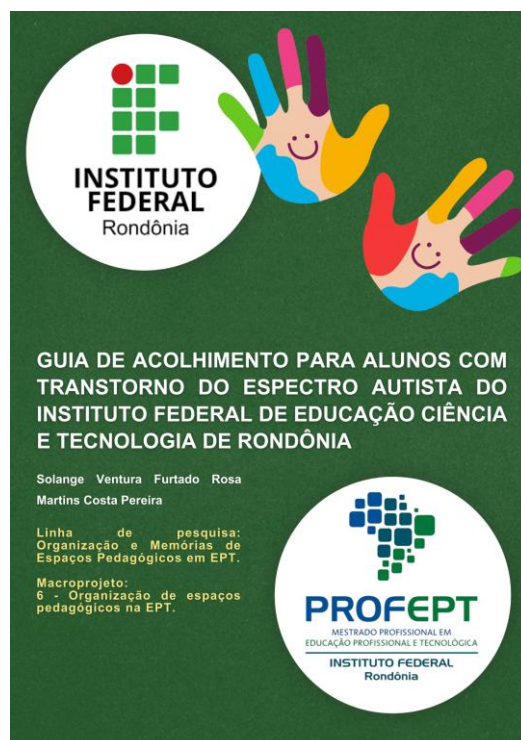
De acordo com a abordagem de Kaplún (2003), o eixo conceitual está relacionado à etapa inicial de elaboração de um material educativo, que envolve a pesquisa temática e a definição de um tema capaz de gerar experiências de aprendizagem. Nessa direção, o referencial teórico desempenhou um papel essencial na construção do guia, pois possibilitou fundamentar a análise das necessidades dos alunos com TEA e orientar a seleção dos conteúdos.

O eixo pedagógico constitui o elemento central de um material educativo, pois define o percurso de aprendizagem proposto, indicando a quem esse convite é dirigido e em que ponto inicial se encontram os participantes antes de iniciar essa jornada (Kaplún, 2003). Dessa forma, esse eixo se evidenciou durante os diálogos realizados nas rodas de conversa e nos mapas mentais, nos quais foram registradas as percepções sobre as ações de inclusão já existentes, bem como as proposições elaboradas a partir das representações sociais dos alunos com TEA e dos membros do NAPNE que participaram da pesquisa. Essas contribuições possibilitaram a criação de um produto educacional aplicável a todos os *campi* do IFRO.

No que diz respeito ao eixo comunicacional, o autor destaca que ele representa a forma concreta de interação com o público-alvo, demandando do comunicador criatividade para tornar o material mais envolvente e de fácil entendimento (Kaplún, 2003). Nesse sentido, o “Guia de acolhimento para alunos com TEA do IFRO”, foi elaborado com foco nos jovens com TEA e oferece informações de maneira clara, acessível e dinâmica com figuras, imagens e diálogos das rodas de conversa e dos mapas mentais dos alunos com TEA participantes da pesquisa.

O guia apresenta as cores de seu layout igual às do IFRO, além de apresentar os conteúdos de forma concisa e prática, evitando leituras extensas ou excessivamente técnicas, o que facilita a compreensão. Para tornar o material ainda mais completo, foram incluídos links para referências complementares, possibilitando ao leitor aprofundar-se nos temas de seu interesse. A versão final do guia será disponibilizada gratuitamente no site do IFRO, preferencialmente na seção voltada à inclusão escolar da instituição. Na figura 14, apresentada a seguir, é possível observar o layout da capa do guia:

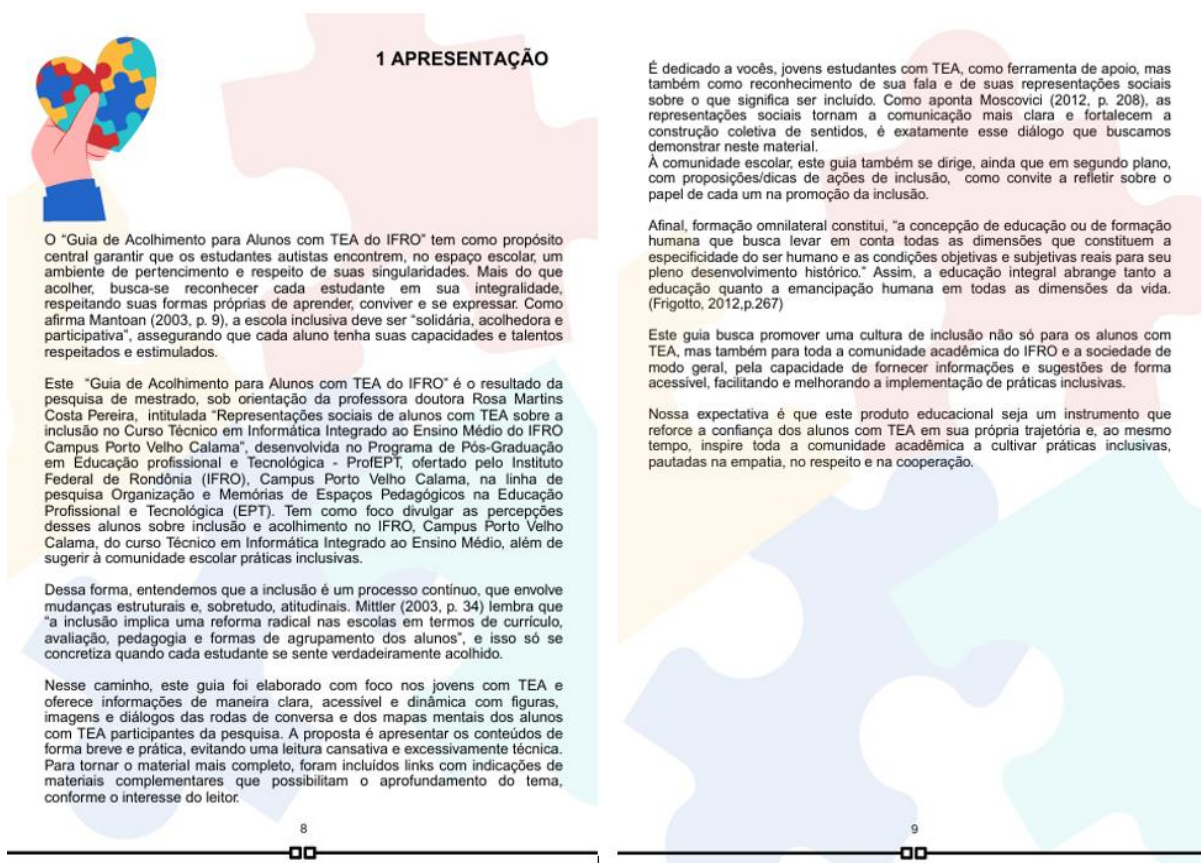
**Figura 14** - Capa do Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO



Fonte: Elaborado pela autora.

O guia está dividido em oito partes. A primeira corresponde à sua apresentação, trazendo elementos como o título e a identificação, os objetivos, o público-alvo, o contexto de elaboração, os diferenciais do material e o impacto almejado, conforme figura 15 a seguir:

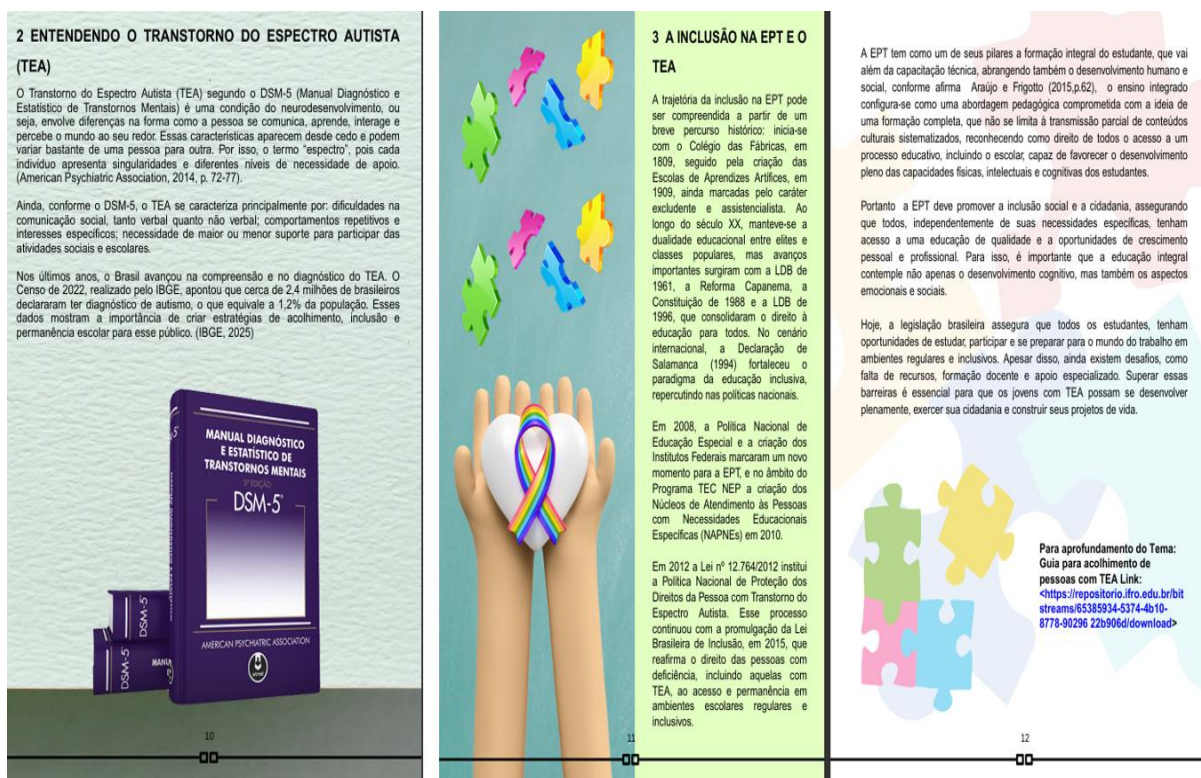
**Figura 15** - Apresentação do Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO



Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda e terceira parte do guia oferecem uma base conceitual e histórica para compreender a inclusão educacional. A parte 2 apresenta o TEA, segundo o DSM-5, destacando suas características, a diversidade de manifestações e dados recentes do IBGE, ressaltando a necessidade de estratégias de acolhimento e permanência escolar. Já a parte 3 situa a inclusão na EPT, abordando desde os marcos históricos e legislações nacionais e internacionais até a criação dos Institutos Federais e dos NAPNEs, evidenciando a concepção de formação omnilateral e os desafios ainda presentes, como falta de recursos e apoio especializado, além de indicar materiais complementares para aprofundamento, conforme figura 16 a seguir:

**Figura 16** - Segunda e terceira parte do Guia de Acolhimento para aluno com TEA do IFRO



Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta e a quinta parte trazem uma perspectiva aplicada, fundamentada nas percepções dos alunos com TEA e nas Representações Sociais. A parte 4 apresenta os mapas mentais elaborados pelos estudantes, interpretados à luz da metodologia de Kozel (2009; 2010) e na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978; 2007), revelando como percebem o ambiente escolar, suas dificuldades de comunicação, a importância de espaços de acolhimento e de apoio do NAPNE. Já a parte 5 reúne os relatos diretos dos alunos sobre como se sentem no IFRO, destacando tanto aspectos positivos, como locais de tranquilidade, convívio e segurança, quanto os desafios vividos em situações de interação social e sensorial. Esses itens ainda incluem links para aprofundamento, imagens ilustrativas dos mapas mentais e trechos das falas dos participantes, funcionando como complementos que aproximam o leitor da realidade dos estudantes e tornam o material mais vivo e acessível, conforme exposto na Figura 17 a seguir:

**Figura 17** - Quarta e quinta parte do Guia de Acolhimento para aluno com TEA do IFRO





As partes 7 e 8 tratam, respectivamente, da desconstrução de mitos e da valorização de produções culturais sobre o TEA. A parte 7 apresenta um quadro comparativo com mitos comuns, como a ideia de que todos os autistas são gênios, frios ou incapazes de interagir, contrapostos a evidências científicas que esclarecem as especificidades do espectro, reforçando informações fundamentadas e contribuindo para reduzir estigmas. Já a parte 8 amplia esse olhar por meio de recomendações de filmes, séries e livros que abordam o autismo de forma sensível e educativa, como Temple Grandin, Atypical, The Good Doctor, Rain Man, Meu Nome é Khan, entre outros, além de obras literárias como O Cérebro Autista e Autismo: Compreender e Agir. Assim, ambas as seções complementam-se ao oferecer, de um lado, conhecimento científico para desmistificar concepções equivocadas e, de outro, recursos culturais que favorecem a compreensão social e empática sobre a realidade vivida por pessoas autistas. conforme a figura 19 abaixo:

Figura 19 - Sétima e a oitava parte do Guia de Acolhimento para aluno com TEA do IFRO

### 7 MITOS E VERDADES SOBRE O TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é permeado por mitos, estigmas e concepções equivocadas. No entanto, o progresso das investigações científicas tem contribuído para desfazer essas crenças incorretas e ampliar o entendimento acerca das especificidades que envolvem o autismo.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados alguns mitos e verdades acerca do tema, organizados com base em referenciais científicos que contribuem para esclarecer equívocos e reforçar informações fundamentadas.

**Quadro 1 - Mitos e Verdades sobre o TEA**




MITO	VERDADE
Todos os autistas são gênios	O autismo apresenta variados perfis cognitivos. De acordo com o CDC, aproximadamente 44% das pessoas no espectro possuem QI médio ou superior, embora também existam aquelas com limitações intelectuais ou com talentos muito específicos em determinadas áreas.
Todo autista é igual e apresenta as mesmas características	O autismo está associado a diferenças na percepção sensorial. Pesquisas indicam que cerca de 90% das pessoas no espectro autista apresentam diferenças no modo como processam os estímulos sensoriais (Baranek et al., 2006). Isso pode se manifestar tanto por uma hipersensibilidade a sons, luzes e texturas quanto por uma hipossensibilidade, em que o indivíduo precisa de estímulos mais intensos para perceber determinados aspectos do ambiente.
O autismo é causado por vacinas	O autismo não é causado por vacinas. Em 1998, um estudo fraudulento sugeriu uma relação entre a vacina tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola) e o autismo. Pesquisas posteriores, no entanto, demonstraram de forma consistente que não há qualquer vínculo entre a vacinação e o desenvolvimento do TEA (Taylor et al., 2014).
Autistas não sentem emoções	Autistas sentem emoções. Embora exista a crença de que pessoas autistas sejam frias ou indiferentes, pesquisas mostram que elas podem vivenciar emoções de forma intensa, mas nem sempre conseguem expressá-las de maneira convencional (Bird et al., 2010).
Pessoas com autismo não querem interagir	Pessoas com autismo querem interagir. Pessoas autistas muitas vezes têm dificuldade em compreender sinais sociais, como expressões faciais, gestos ou tom de voz. Por isso, suas atitudes podem parecer desapetadas, mas isso não significa que não se interessem pelos outros. Na realidade, muitas querem fazer amigos e se envolver em atividades sociais, apenas processam essas interações de forma diferente. (Lima, et al 2024)
O autismo não está associado a condições de saúde mental	Indivíduos no espectro autista apresentam maior vulnerabilidade a condições como ansiedade, depressão e TOC. Estimativas apontam que até 40% deles convivem com algum transtorno de ansiedade, enquanto na população em geral essa taxa é de aproximadamente 15% (Hollocks et al., 2019).
Não incidência de sinestesia entre autistas	Há maior incidência de sinestesia entre autistas. A sinestesia, condição neurológica em que um sentido automaticamente ativa outro (como ouvir sons e perceber cores), é mais frequente entre pessoas autistas do que na população em geral (Neufeld et al., 2013).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025), baseado em: Carmo (2025), disponível em: [Curiosidades sobre o Autismo: Mitos, Verdades e Descobertas Científicas | Universo TEA](#).

### 8 FICA A DICA!

Explorar o autismo vai muito além da teoria: filmes, séries e livros podem nos ajudar a compreender melhor as experiências e perspectivas das pessoas no espectro. Neste capítulo, reunimos sugestões de obras que abordam o TEA de forma sensível, educativa e inspiradora, oferecendo um olhar mais próximo da realidade vivida por quem é autista.

#### Filmes e Séries sobre Autismo

Título	Ano	Resumo	Link para mais detalhes
Temple Grandin	2010	Biografia da cientista autista Temple Grandin, que revolucionou o manejo de animais e se tornou uma voz influente no autismo.	<a href="#">HBO - Temple Grandin</a> 
Atypical	2017-2021	Série da Netflix sobre Sam, um adolescente autista que busca independência e amor, enquanto sua família enfrenta seus próprios desafios.	<a href="#">Netflix - Atypical</a> 
The Good Doctor	2017-2021	Shaun Murphy, um jovem cirurgião autista com síndrome de Savant, enfrenta preconceitos e prova seu talento em um hospital renomado.	<a href="#">ABC - The Good Doctor</a> 

Nesse contexto, após a diagramação e finalização do guia, o produto educacional foi testado e avaliado por alunos e membros do NAPNE que participaram da pesquisa, conforme as etapas descritas a seguir.

## 5.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para a avaliação do produto educacional desenvolvido, foram elaborados dois instrumentos eletrônicos de coleta de dados, disponibilizados na plataforma Google Forms. O primeiro questionário, redigido em linguagem simples e objetiva, destinou-se aos quatro estudantes com TEA participantes da pesquisa, dos quais um respondeu à avaliação. O segundo instrumento foi direcionado aos quatorze membros do NAPNE, obtendo-se retorno de quatro avaliadores.

Ambos os formulários foram encaminhados por e-mail, acompanhados do Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO, a fim de subsidiar a análise do material. Para assegurar a validade do conteúdo, adotaram-se critérios de clareza, pertinência, relevância e coerência entre as informações apresentadas e os objetivos do Guia, considerando-se tanto a adequação do material à realidade institucional quanto sua potencial contribuição para o acolhimento e inclusão de estudantes com TEA no contexto da Educação Profissional.

As respostas coletadas foram submetidas a um processo de análise descritiva e interpretativa, com ênfase na identificação de padrões de concordância, sugestões de aprimoramento e aspectos de convergência ou divergência entre os avaliadores. A síntese dos resultados, organizada de forma a evidenciar as percepções dos participantes e os principais pontos apontados, está apresentada no quadro 10.

**Quadro 10** - Formulário de Avaliação do PE - alunos e membros do NAPNE (respostas)

<b>Item Avaliado</b>	<b>(Nº de participantes) Respostas</b>	<b>Análise/ Comentários</b>
<b>1.Atratividade e clareza do material</b>	(04)“Ótimo”  (01) “Muito Bom”	O Material foi considerado atrativo, com boa organização visual e linguagem de fácil compreensão do público-alvo.
<b>2.Adequação ao público-alvo</b>	(03)“Ótimo”  (02) “Muito Bom”	Todos acreditam que o conteúdo está adequado às necessidades de alunos com TEA e servidores que os acompanham.

<b>3.Relevância do conteúdo</b>	(04)“Ótimo” (01) “Bom”	Todos os participantes consideram o conteúdo relevante para o acolhimento de alunos com TEA
<b>4.Contribuição para práticas inclusivas</b> <b>Se contempla às necessidades apontadas durante a pesquisa</b>	(05)“Ótimo”,	Os participantes indicam que o produto contempla as necessidades apontadas durante a pesquisa.  ”Ele torna claro de como funciona o TEA no geral “
<b>5. Sentimento de pertencimento e integração</b>	(04)“Ótimo” (01) “Bom”	A percepção predominante é que o produto contribuirá para que alunos com TEA se sintam integrados e pertencentes ao ambiente escolar.
<b>6.Sugestões de melhoria</b>	Nenhuma registrada	“Não tenho uma melhoria, acredito que esteja bem satisfatório”  “Muito bom o trabalho, adorei o item 8 intitulado fica a dica. Muitas series e filmes muito bons para reflexão sobre a temática.”  “Esta excelente!”  “Está tudo muito bem organizado, compreensível e dinâmico! Parabéns!”

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas informações do quadro 10, observa-se que o material foi bem avaliado em todos os critérios analisados: atratividade e clareza, adequação ao público-alvo, relevância do conteúdo, contribuição para práticas inclusivas, além de pertencimento e acolhimento institucional. Não foram registradas sugestões de melhoria quanto ao conteúdo. De modo geral, os resultados indicam que o Guia está bem encaminhado para cumprir sua finalidade de oferecer apoio, compreensão e orientações que promovam a inclusão e o acolhimento dos alunos com TEA no IFRO.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Para tanto, a pesquisa foi organizada em cinco seções: a primeira apresentou a contextualização e a justificativa do problema investigado; a segunda reuniu os referenciais teóricos sobre educação inclusiva, políticas públicas e especificidades do TEA; a terceira delineou o percurso metodológico, fundamentado na abordagem qualitativa e no uso da roda de conversa como instrumento de coleta de dados; a quarta analisou as informações obtidas, destacando os avanços e os desafios identificados no contexto institucional, por fim, a quinta seção apresenta a elaboração e a análise do “Produto Educacional”, materializado em um “Guia de Acolhimento para estudantes com TEA no IFRO”.

Os resultados demonstraram que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que foi possível compreender as práticas inclusivas do IFRO a partir das perspectivas de diferentes sujeitos envolvidos. As falas dos alunos revelaram sentimentos de acolhimento e reconhecimento da importância das ações implementadas, como provas adaptadas, intérprete de Libras, apoio do NAPNE e recursos de acessibilidade.

Também evidenciaram a motivação decorrente da relação entre os interesses pessoais, especialmente em tecnologia e jogos, e a escolha do curso, o que contribuiu para a permanência e engajamento acadêmico. Entretanto, apontaram dificuldades relativas à socialização em grupos, à clareza nos processos de ingresso, à continuidade dos recursos inclusivos e à formação pedagógica dos docentes.

De modo convergente, os membros do NAPNE destacaram iniciativas de sensibilização, monitoria inclusiva, atuação de equipes multiprofissionais e experiências de afetividade no acolhimento dos alunos. Contudo, ressaltaram a insuficiência de recursos humanos e materiais, a ausência de formação docente específica para o atendimento de alunos com TEA, a inexistência de espaços estruturados de acolhimento e a necessidade de ampliar a autonomia institucional do NAPNE.

Assim, a hipótese que norteou a investigação, de que as ações de inclusão implementadas, contribuem para o ingresso e acolhimento dos alunos com TEA, no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama, foi

confirmada. E é percebida como um processo em construção, marcado por avanços, mas também por limites de recursos estruturais e pedagógicos.

A problemática da pesquisa também foi respondida pois as ações de inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO – Campus Porto Velho Calama atendem às necessidades de ingresso e acolhimento dos alunos com TEA principalmente por meio do NAPNE, que articula o diálogo com famílias, orienta professores e acompanha os estudantes desde a entrada. O acolhimento se concretiza em práticas de escuta, adaptação pedagógica e sensibilização da comunidade escolar. Os alunos autistas relataram sentir-se acolhidos, mas apontaram como desafio a necessidade de maior preparo docente e continuidade nas ações inclusivas.

A análise desenvolvida evidencia que a inclusão não se reduz à presença física dos estudantes no espaço escolar, mas envolve um conjunto de condições que garantam a participação, a aprendizagem e a socialização.

Essa compreensão está em consonância com os referenciais teóricos que apontam a inclusão como um processo contínuo, coletivo e sujeito a desafios decorrentes da própria estrutura educacional, das práticas pedagógicas e das relações sociais.

Nesse sentido, o estudo reafirma a necessidade de políticas institucionais mais consistentes, que articulem recursos, formação docente e participação da comunidade escolar para promover a efetividade das ações inclusivas.

Recomenda-se, assim, a ampliação de investimentos em formação continuada para os professores, a contratação de cuidadores e professores auxiliares, a criação de espaços adequados de acolhimento, o fortalecimento da autonomia do NAPNE e a diversificação das metodologias de ensino, de modo a contemplar as especificidades dos alunos com TEA.

Como balanço crítico, considera-se que esta pesquisa contribuiu de maneira significativa para dar visibilidade às vozes dos alunos e colaboradores, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre suas percepções e experiências no contexto da inclusão escolar. Contudo, reconhecem-se limitações decorrentes do recorte adotado, uma vez que o estudo foi desenvolvido em apenas um *Campus* do IFRO, abrangendo um único curso técnico — Informática Integrado ao Ensino Médio — e uma categoria específica de deficiência, o TEA, com a participação de um número restrito de colaboradores. Soma-se a isso o contexto de greve institucional vigente durante o período de coleta de dados, que dificultou o acesso aos participantes e restringiu a amplitude das interações previstas.

Ainda assim, tais delimitações não comprometem a validade dos resultados obtidos, os quais oferecem subsídios relevantes para o fortalecimento das políticas de inclusão no IFRO e em outros Institutos Federais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por fim, a pesquisa abre caminhos para investigações futuras, que podem explorar o impacto das ações do NAPNE em outros *campi* do IFRO, comparar práticas inclusivas em distintas instituições da Rede Federal, aprofundar a análise sobre a formação docente no contexto da educação inclusiva ou realizar estudos longitudinais sobre as trajetórias acadêmicas de alunos com TEA.

Tais investigações também poderão expandir o olhar para outros públicos da Educação Especial, como estudantes surdos, com deficiência física, com altas habilidades/superdotação, entre outros, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas mais abrangentes e equitativas.

Assim, os resultados aqui apresentados contribuem, simultaneamente, para o avanço do conhecimento científico sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica e para o aprimoramento das ações institucionais de acolhimento e permanência. O estudo dialoga com experiências relatadas na literatura ao evidenciar que a efetividade das políticas inclusivas depende do compromisso coletivo, da formação continuada e do engajamento institucional em favor de uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da S. R. Aumento exponencial de casos de autismo no mundo. *Instituto Inclusão Brasil*, 14 abr. 2024. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/aumento-exponencial-de-casos-de-autismo-no-mundo/>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- ALMEIDA, M. DAS G. F. DE. *O Plano Educacional Individualizado na perspectiva do Currículo Integrado: caminhos para a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -Porto Velho, RO: IFRO/MESTRADO PROFEPT, 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. 2013. Trad. Maria Inês Correa Nascimento e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.
- ATANASIO, Alinne Monteiro da Cruz. A perspectiva de Martin Buber para a educação inclusiva na EPT. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás, Anápolis, 2021. Disponível em: [https://ifg.edu.br/arquivos/Dissertacao\\_ALINNE\\_MONTEIRO\\_DA\\_CRUZ\\_ATANASI.pdf](https://ifg.edu.br/arquivos/Dissertacao_ALINNE_MONTEIRO_DA_CRUZ_ATANASI.pdf). Acesso em: 22 maio 2023.
- BATISTA, J. F.; OLEKSZECHEN, J. P. L. As funções e atribuições do cuidador no ambiente escolar bem como na relação com a família e com o professor titular. In: BATISTA, J. F.; PENHA, M. R. (org.). *Cuidador de aluno no ambiente escolar: por uma formação ontológica*. Porto Velho: Ed. das Autoras, 2021.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 78-89, 2006. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/19>. Acesso em: 5 maio 2024.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógicos*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2006. p. 135-146. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BEZERRA, L. N. V.; ANTERO, K. F. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, Maceió. *Anais [...]*. Maceió: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69621>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRAGA, L. P. da S. Uma análise do processo de construção da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2000–2015). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31., 2021, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2021. p. 1398. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-08/1724835600\\_0416eaa77e4e95f4735e757e5f2faf2e.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-08/1724835600_0416eaa77e4e95f4735e757e5f2faf2e.pdf). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 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: 8 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457620>. Acesso em: 11 jul. 2025

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf). Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853/1989 para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm). Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 maio 2024.

BRASIL. *Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm). Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Leis sobre os direitos das pessoas com deficiência. 2025. *Portal da Câmara dos Deputados*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-2/leis-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 27 maio 2025.

CDC - *Centers for Disease Control and Prevention*, 2023; MAENNER, Matthew J. Prevalência e características do transtorno do espectro autista em crianças de 8 anos — Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 961-978, jul./set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300016&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 9 jul. 2025.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 29, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 9 jul. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Documento da Área 46 de Ensino da CAPES*. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Mapa da Rede Federal*. 2024a. Disponível em: <https://portal.redefederal.org.br/instituicoes>. Acesso em: 15 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). *Painel – Planejamento Estratégico*. 2024b. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/planejamento-estrategico>. Acesso em: 15 out. 2024.

CÔRTEZ, André Luis da Silva e Silva. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, Campus Macapá. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

Seropédica, 2014. Disponível em:

<https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12195/3/2014%20-%20AndreLuisdaSilvaeSilvaCortes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COSTA, A. R. da. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. *Revista Rios*, Paulo Afonso, BA, v. 11, n. 12, p. 59-74, 1 jul. 2017. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/471/469>. Acesso em: 28 jun. 2025.

FARTES, V. L. B.; MOREIRA, V. C. (org.). *Cem anos de educação tecnológica no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia 1909 a 2009*. Salvador: Edufba, 2009.

FARIA, R.; NASCIMENTO, F. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (org.). *Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção*. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília: Editora IFB, 2013.

FEITOSA, D. G.; OLIVEIRA, R. L. de S. *Cartilha da Política de Assistência Estudantil do IFRO*. Porto Velho: IFRO, 2023.

FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>. Acessado em: 13 out. 2025.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos\\_Bloco\\_I/01\\_B\\_-\\_Roseli\\_S\\_Caldart\\_-\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Campo.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf). Acesso em: 3 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

GALVÃO, Wilson; KOZEL, Salete. Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 2, n. 5, p. 33-48, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/article/view/5333>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GEPNER, B.; FÉRON, F. Autism: a world changing too fast for a mis-wired brain? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 33, n. 8, p. 1227-1242, set. 2009.

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

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do autismo*. Rio de Janeiro: Record, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista – resultados preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. 80 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). Resolução Consup/IFRO nº 24, 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 IFRO. Porto Velho: IFRO, 2023a. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/consum-nav/resolucoes/2023/14506-resolucao-consup-ifro-n-24-de-26-de-maio-de-2023>. Acesso em: 23 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2023-2027)*. Porto Velho: IFRO, 2023b. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/pdi-2023-2027>. Acesso em: 28 set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). *Relatório de Autoavaliação Institucional - CPA 2022*. Divulgado em 2023c. Disponível em: [https://portal.ifro.edu.br/images/Conselhos\\_e\\_Orgaos\\_Colegiados/CPA/Relat%C3%B3rio\\_CPA\\_-\\_2023\\_Vers%C3%A3o\\_11\\_04\\_-Revisada\\_1\\_1.pdf](https://portal.ifro.edu.br/images/Conselhos_e_Orgaos_Colegiados/CPA/Relat%C3%B3rio_CPA_-_2023_Vers%C3%A3o_11_04_-Revisada_1_1.pdf). Acesso em: 9 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). Campus Porto Velho Calama. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/conteudo-do-site/811-campus-porto-velho-calama>. Acesso em: 12 maio 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA (IFRO). Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: IFRO, 2024. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/calama/cursos/4709-informatica>. Acesso em: 12 ago. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. *Comunicação & Educação*, n. 27, p. 46-60, 2003.

KOZEL, Salete. Representação do espaço sob a ótica dos conceitos: mundo vivido e dialogismo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010. *Anais [...]*. Porto Alegre: AGB, 2010. Disponível em: <https://1library.org/document/zlvn622y-representacao-do-espaco-sob-a-otica-dos-conceitos-mundo-vivido-e-dialogismo.html>. Acesso em: 17 nov. 2023.

KOZEL, Salete. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. *Anais [...]*. Montevideu: [s.n.], 2009. p. 1-13. Disponível em:

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/ Metodologicos/04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1991. v. 2, 125 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 331-354, jun. 2017.

LEOPOLDINO, C. B. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa para os brasileiros. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 22, p. 853-868, 2015. Disponível em: <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/2033>. Acesso em: 7 jul. 2025.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências*. [s.l.]: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LIMA, R. da C. A reorganização curricular da educação profissional após o Decreto nº 5.154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Araranguá. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/66295?show=full>. Acesso em: 7 jul. 2025.

LIMA, R. M.; SILVA, J. B. de C. S. da. *Conhecendo e reconhecendo o NAPNE: cartilha NAPNE*. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/730721/2/JESSICASILVA2022PRODEDUC.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

LÔBO, M. M. B. Lei Brasileira de Inclusão: análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015. 63 f. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15009>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LOUV, R. **Ar Livre para Todos: Um movimento global nascente advoga que o acesso à natureza é um direito humano-2019**. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Artigo-R.-Louv.docx.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2025.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2025.

NEVES, A. L. M. dos S. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. *Revista Foco*, Curitiba-PR, v. 17, n. 3, p. 1-12, 13 mar. 2024.

MACHADO, Vania Fernandes. Formação de professores nas modalidades de educação a distância e presencial: representações sociais de alunos sobre as modalidades de ensino. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1176>. Acesso em: 21 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão promove a justiça. *Revista Nova Escola*, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MACEDO, Damarys Ferreira de. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino superior do Distrito Federal. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15104/6/2016\\_DamarysFerreiradeMacedo\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15104/6/2016_DamarysFerreiradeMacedo_tcc.pdf). Acesso em: 2 jun. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKRAM, H, et al. The intense world syndrome — an alternative hypothesis for autism. *Frontiers in Neuroscience*, v. 1, n. 1, p. 77-96, 2007.

MARTINS, T. P. *O dispositivo do Transtorno do Déficit de Natureza: um estudo sobre a importância do contato com a “natureza” para a saúde dos sujeitos*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Porto Alegre: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2022.

MATTOS, J. C. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, v. 36, p. 87–95, 2019.

MELO, Márcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

MENDES, Rodrigo Hubner (org.). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Salamanca. In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1\\_15.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf). Acesso em: 21 maio 2023.

MIRANDA, T. GUIMARÃES. ORG. *Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar*. Salvador /BA: Edufba, 2016. v. 1. p.340.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTENEGRO, A. C. DE A. *et al.* Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. *Audiology - Communication Research*, Recife, PE, v. 26, p. 2442, 2021.

MORAL, A. *et al.* *Cartilha entendendo o autismo*. 2. ed. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/~eder/AUTISMO/>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen; trad. Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis; São Paulo: Vozes, 2007.

MOTA, Meiriédna Queiroz; WAECHTER, Hans da Nóbrega. Design da informação: análise de campanha de educação ambiental. 2019. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/9cidi/1.0029.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

OLIVEIRA, A. D. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1018214-arao-oliveira.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, L. N. S. *et al.* A (neuro)diversidade na escola contemporânea: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e seus desafios. *Revista Semiárido De Visu*, Petrolina, PE, v. 13, n. 1, p. 58-70, abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Autismo. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Doc. A/61/611. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Convencao-sobre-os-Direitos-das-Pessoas-com-Deficiencia>. Acesso em: 29 jul. 2025.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 67-77, fev. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PEREIRA, J. M. M. M. A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor. Lisboa, 2016.

PEREIRA, R. M. et al. A escola no Haiti em mapas mentais de crianças. In: PEREIRA, Rosa M. C.; LIMA, Solimária P.; SANTOS, Zuíla G. C. (org.). *Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. Porto Velho: EDUFRO, 2020. p. 33-54.

RAMOS, M. Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RASMUSSEN, F. D. S. M.; SILVA, R. D. C.; NEIX, C. D. S. V. O Ensino E A Atividade Estruturada Para A Aprendizagem De Pessoas Com Transtorno Do Espectro Autista. *Revista Construção Psicopedagógica, São Paulo*, v. 30, n. 31, p.101-112, CP2021/v30n31a08, 2021.

RUIZ-MORENO, L. et al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. *Ciência & Educação, Bauru*, v. 13, n. 3, p. 453-463, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300012>. Acesso em: 31 jul. 2025.

RUSSO, L; PEREIRA, L. P. Alguns aspectos históricos que registram o processo de inclusão das pessoas com deficiência. 2021. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Alguns-aspectos-historicos-que-registram-o-processo-de-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025

SÁ, T. V. L. da. A inclusão do estudante autista na educação profissional e tecnológica do IFB Campus Taguatinga: um diálogo com o NAPNE. 2025. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, 2025. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=16441268](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16441268). Acesso em: 20 maio 2025.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, N. S. de F. e SILVA, M. A. D. *Educação inclusiva e socioemocional: teorias e práticas*. [s.l.]: AYA Editora, 2024.

SANTOS, S. M. A. V. V.; MEDEIROS, J. M.; MEROTO, M. B. N. *Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias: o caminho para o processo de aprendizagem*. São José dos Pinhais: Editora Contemporânea, 2024.

SANTOS, V. C. M. D. Neuroarquitetura: como o ambiente construído influencia o cérebro humano. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, p. 96-113, 13 jul. 2023.

SANTOS, Z. G. C.; ARAÚJO, I. M. S. A representação da escola: espaço de subjetividades e escolhas. In: PEREIRA, Rosa M. C.; LIMA, Solimária P.; SANTOS, Zuíla G. C. (org.). *Geopedagogia: a escola em mapas mentais de estudantes brasileiros, bolivianos e haitianos*. Porto Velho: EDUFRO, 2020. p. 13-32.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, A. da. A roda de conversa e sua importância na sala de aula. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5fa34c65-89bd-4921-9e5e-6dc660be9f02>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, B. D. D.; ALVES, E. J.; PEREIRA, I. C. A. Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital. *Revista Observatório*, Palmas, v. 3, n. 3, p. 532-560, 1 maio 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52246/1/DO%20QUADRO%20NEGRO%20AO%20TABLET.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, ES, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, M.; MULICK, J. A. (PDF) Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009.

SILVA, R. L. da. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4528/2/2017%20-%20Rosilene%20Lima%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, U. R. da; MENDES, M. L. LDB e educação especial: conquistas de 1996 a 2021. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3108/1/TCC\\_UYARA%20RIBEIRO.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3108/1/TCC_UYARA%20RIBEIRO.pdf). Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, V. C. D. *O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2022.

SOUZA, H. A. S. de. O espectro da escola neurodiversa: uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOUZA, V. A. de; BARBOSA, X. de C. *Tutorial para acesso a recursos da assistência estudantil no Instituto Federal de Rondônia*. Porto Velho: [s.n.], 2025. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/972223/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20VALQUIRIA%20V.P%C3%93S-BANCA.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TRILICO, M. Sinais de autismo em mulheres: a arte de identificá-los. 14 maio 2023. Disponível em: <https://blog.matheustriliconeurologia.com.br/sinais-de-autismo-em-mulheres/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VILARONGA, C. A. R. et al. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 260, 28 abr. 2021.

VIEIRA, S. A. A educação profissional e tecnológica como fator de desenvolvimento e inclusão social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PROGRAMA TEC/NEP, 2006, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: MEC, 2006. p. 7-17.

TORREZANI, N. C. A prática docente e o conceito de paisagem: um estudo com professores de geografia. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, Luana S.; PEZZI, Fernanda A. S.; ZANON, Regina B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo/SP, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 24 out. 2023.



## APÊNDICE A - ENCARTE DO PRODUTO EDUCACIONAL:

“Guia de Acolhimento para alunos com TEA do IFRO”

**Autor:** Solange Ventura Furtado

**Orientador:** Rosa Martins Costa Pereira

**Linha de Pesquisa:** Linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

**Macroprojeto: 6** - Organização de espaços pedagógicos na EPT.

### 1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO OU PRODUTO EDUCACIONAL

#### a. Introdução/Justificativa (apresentação da proposta)

Este produto educacional foi elaborado como exigência do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Calama, resultando no Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO. O material foi pensado tanto para os estudantes com TEA quanto para toda a comunidade acadêmica, sendo aplicável em diferentes espaços formais e não formais de ensino.

No que se refere à sua aplicabilidade, o guia pode ser utilizado no ambiente escolar por alunos e professores do IFRO, especialmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como por profissionais dos NAPNEs dos Institutos Federais. Além disso, sua utilização pode se estender a outras etapas da educação e também a diferentes espaços da sociedade que recebem pessoas com autismo, como igrejas, associações, clubes e demais ambientes públicos. A proposta é disponibilizar informações e orientações de forma acessível, em versão digital no site do IFRO e na plataforma EDUCAPES, contribuindo para a implementação e o fortalecimento de práticas inclusivas.

#### b. Objetivos;

Um dos objetivos da pesquisa foi desenvolver um Guia de Acolhimento construído a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos. Para isso, contou-se com a colaboração de estudantes com TEA e de membros do NAPNE do IFRO, Campus Porto Velho Calama, com a finalidade de criar um material que apoie tanto os alunos

com autistas quanto professores e demais profissionais da instituição no processo de acolhimento.

Nesse contexto, o guia tem como propósito central oferecer apoio, compreensão e orientações que favoreçam a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar. O material reúne informações e propostas práticas que contemplam suas necessidades e percepções, em consonância com suas Representações Sociais sobre inclusão no IFRO, ao mesmo tempo em que sugere à comunidade acadêmica ações complementares às já existentes, promovendo uma formação integral e omnilateral. A proposta é que o produto educacional possa ser utilizado por professores, profissionais de apoio e toda a equipe escolar, fortalecendo a construção de um espaço mais inclusivo.

**c. Procedimentos Metodológicos (etapas da construção e validação do produto – passo a passo das etapas);**

A elaboração do guia ocorreu em várias etapas: análise documental e revisão bibliográfica; realização de rodas de conversa com membros do NAPNE e produção de mapas mentais de alunos com TEA; sistematização dos dados segundo a metodologia de Kozel (2009;2010) e fundamentação na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978;2007); organização do material com base nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional de Kaplún (2003), garantindo clareza, acessibilidade e atratividade visual. O guia foi diagramado em oito partes, incluindo fundamentos teóricos, percepções dos alunos, relatos, mitos e dicas culturais, visando ser disponibilizado em versão digital no site institucional.

Para a etapa de validação, foram aplicados dois questionários via Google Forms, um destinado a alunos com TEA e outro a membros do NAPNE, avaliando atratividade, clareza, adequação ao público, relevância, contribuição para práticas inclusivas e pertencimento. Os resultados foram altamente positivos, sem sugestões de melhoria, confirmando a pertinência e aplicabilidade do guia, que se configura como inovador no IFRO e replicável em outros campi da instituição.

**d. Materiais Utilizados;**

Para a elaboração do guia, utilizou-se a ferramenta gratuita de design gráfico “Canva”.

**e. Formas de utilização**

Este guia de acolhimento será, a princípio, disponibilizado em formato digital, de maneira que os materiais utilizados, até o presente momento, estão relacionados à pesquisa e às ferramentas para edição de texto e design gráfico.

Assim, pretende-se disponibilizar o produto educacional no site institucional do IFRO, preferencialmente na seção dedicada à inclusão escolar ou, na ausência desta, em outro espaço de fácil acesso no portal, bem como na plataforma EDUCAPES. Dessa forma, garante-se acesso amplo e gratuito aos alunos, à comunidade acadêmica e ao público em geral interessado no tema.

## **2. IMPACTO SOCIAL**

O Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO apresenta impactos sociais significativos ao promover uma cultura de inclusão e valorização da diversidade no ambiente escolar. Elaborado com base nas percepções dos próprios estudantes com TEA, o material fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a visibilidade das ações inclusivas e contribui para a redução de estigmas associados ao autismo. Além disso, está alinhado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentada na formação integral e omnilateral, ao considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais, humanos e afetivos dos estudantes. Seu alcance extrapola os limites institucionais, podendo ser utilizado em diferentes espaços sociais, como associações, igrejas e clubes, favorecendo a conscientização coletiva e a construção de ambientes mais acolhedores, respeitosos e equitativos.



## APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Na qualidade de Diretor-Geral do Campus Porto Velho Calama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), manifesto anuência em relação ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado: “**Representações Sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama**”, o qual será desenvolvido por **Solange Ventura Furtado**, acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Rosa Martins Costa Pereira.

Tenho ciência:

- 1- Dos objetivos e metodologia do projeto;
- 2- Que a pesquisadora precisará acessar informações públicas que se encontram disponíveis no site do IFRO, bem como informações restritas, a saber: endereço de e-mail de alunos que se encontram na base de dados do SUAP;
- 3- Que a pesquisadora enviará e-mail aos alunos, convidando-os para uma reunião de apresentação do projeto, o esboço de seu produto educacional, para avaliação e validação;
- 4- Compreendo os riscos e benefícios estimados pelo projeto, bem como as medidas mitigatórias adotadas, preventivamente, pela pesquisadora;

Manifesto concordância com o desenvolvimento da pesquisa, a qual deverá observar rigorosamente o disposto na Resolução 510/16 do CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos e outras orientações pertinentes que por porventura sejam emitidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRO.

Porto Velho, 26 de dezembro de 2023.

---

SIDIVAN ALVES DO NASCIMENTO

Diretor Geral Substituto

IFRO *Campus* Porto Velho Calama

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
(NAPNE)**

**I- Dados de Identificação:**

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

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

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

**II -Dados sobre a Pesquisa científica:**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais de Alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO *Campus Calama*”.

**III-Termo de consentimento:**

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tem como objetivos específicos: (1) Identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL); (2) Conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM), em relação às ações de Inclusão implementadas no IFRO/PVCAL, de como estes alunos pensam e refletem sobre as ações de inclusão;

(3) Desenvolver um “Guia de acolhimento” a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos.

A pesquisa será realizada utilizando a metodologia do Estudo de Caso. Buscaremos como fonte de geração de dados a pesquisa bibliográfico-documental, além de rodas de conversa com os membros do NAPNE e os alunos com TEA, e aplicação de mapas mentais para os alunos com TEA do Curso Técnico em Informática do *Campus Porto Velho Calama*.

Caso queira participar da pesquisa, fique ciente que: esta pesquisa será realizada de forma presencial no Campus Porto Velho Calama; em grupo: uma roda de conversa estruturada em roteiro; com duração máxima de 1 (uma) hora; com perguntas estruturado que abordarão as ações de Inclusão do IFRO/PVCAL para alunos com TEA; e não terá: gasto e nem compensação financeira, você precisará apenas participar da roda de conversa citada acima. Ao participar desta pesquisa você será beneficiado com oportunidade de refletir sobre as ações de inclusão e

acolhimento para alunos com TEA do IFRO, bem como, contribuir na formulação, avaliação e validação de mecanismo de melhoria das mesmas. Além de compreender como os alunos estão avaliando as ações de inclusão e acolhimento da Instituição para os discentes com TEA.

Podemos considerar alguns possíveis riscos aos participantes da pesquisa, como: desconforto; cansaço; aborrecimento; disponibilidade de tempo para participar da pesquisa; ter que responder sobre questões pertinentes a seu ambiente de trabalho; divulgação de dados confidenciais; dificuldade em interagir com o pesquisador e alteração na autoestima provocada por recordação na memória de assuntos pertinentes às ações de Inclusão escolar desenvolvidas na instituição.

Nesse sentido, para mitigar tais riscos, adotaremos como medidas minimizadoras, uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro, bem como deixando claro que a utilização das informações serão apenas para fins científicos, garantindo o anonimato dos participantes. Além disso, o participante da pesquisa terá o direito de acesso ao teor do conteúdo do projeto, para uma tomada de decisão, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento caso haja algum desconforto.

Quanto ao risco de vazamento da informação, os dados serão retidos exclusivamente pela pesquisadora, que os manterá armazenados em formato digital com senha, sob sua supervisão e responsabilidade em sua residência, de modo a se evitar extravio e acesso por terceiros, por pelo menos 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Após o período estipulado, todos os dados serão permanentemente descartados.

Possibilitaremos um ambiente confortável durante a geração de dados, obtendo as informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, esclarecendo e informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Poderão ser divulgados como artigo ou resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Também lhe será enviado por e-mail: o relatório, com formato e linguagem adequados para sua compreensão, a dissertação e o Guia de Acolhimento. Você poderá ter acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas. Você receberá uma via deste TCLE.

**IV- Consentimento de gravação e uso de imagem/áudio das rodas de conversa para elaboração e coletas de dados da pesquisa?**

- Sim. Estou consentindo a gravação e uso de minha imagem e voz durante as rodas de conversa nesta pesquisa.
- Não. Prefiro não ser gravado.

**V – Informações dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa e seus contatos:**

Caso surgir qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras

1-Solange Ventura Furtado, mestranda do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia- Campus Porto Velho Calama; Telefone 69 9929-7150; e-mail: solangeventura@unir.br.

2-Rosa Martins Costa Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO ProfEPT - Campus Porto Velho Calama; Telefone: 69 9998-7883, e-mail: rosamartins@ifro.edu.br .

Para quaisquer esclarecimentos quanto a questões éticas envolvendo seres humanos e a sua participação nesta pesquisa, podem ser obtidos junto ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Rondônia pelo e-mail: cepi@ifro.edu.br ou pelo telefone: (69) 2182-9611 ou pelo endereço Av. Tiradentes, 3009 - Setor Industrial, Porto Velho – RO.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

**VI- Consentimento Pós-Infomação (TCLE - NAPNE)**

Declaro que, após conveniente esclarecido (a) pela pesquisadora, e, tendo entendido o que me foi explicado, portanto, eu concordo em participar como voluntária (o) desta pesquisa.

Porto Velho /RO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Voluntária(o) da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE  
(Aluno +18 anos)**

**I- Dados de Identificação:**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **RG** \_\_\_\_\_

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

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

**II -Dados sobre a Pesquisa científica:**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais de Alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Calama”.

**III-Termo de consentimento:**

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tem como objetivos específicos: (1) Identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL); (2) Compreender as percepções dos alunos com Tea do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM), em relação às ações de inclusão implementadas no IFRO/PVCAL, de como estes alunos pensam e refletem sobre as ações de inclusão; (3) Desenvolver um “Guia de acolhimento” a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos.

A pesquisa será realizada utilizando a metodologia do Estudo de Caso. Buscaremos como fonte de geração de dados a pesquisa bibliográfico-documental, além de rodas de conversa com os membros do NAPNE e os alunos com TEA, e aplicação de mapas mentais para os alunos com TEA do Curso Técnico em Informática do Campus Porto Velho Calama.

Caso queira participar, fique ciente que: esta pesquisa será realizada de forma presencial no Campus Porto Velho Calama; em grupo: duas Rodas de conversa estruturadas em roteiro e aplicação de mapas mentais, com duração máxima de 2 (duas) horas; com questões que abordarão ações de inclusão do IFRO/PVCAL para alunos com TEA; e não terá: gasto e nem compensação financeira, você precisará apenas participar das rodas de conversa citadas acima. Ao participar desta pesquisa você será beneficiado com oportunidade de refletir sobre as ações de inclusão e acolhimento para alunos com TEA do IFRO, bem como, contribuir na formulação, avaliação e validação de mecanismo de melhoria. Além de compreender como os alunos estão avaliando as ações de inclusão escolar para os discentes com TEA.

Podemos considerar alguns possíveis riscos aos participantes da pesquisa, como: desconforto; cansaço; aborrecimento; disponibilidade de tempo para participar da pesquisa; ter que responder sobre questões pertinentes a seu ambiente de trabalho; divulgação de dados confidenciais; dificuldade em interagir com o pesquisador e alteração na autoestima provocada por recordação na memória de assuntos pertinentes às ações de Inclusão escolar desenvolvidas na instituição.

Nesse sentido, para mitigar tais riscos, adotaremos como medidas minimizadoras, uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro, bem como deixando claro que a utilização das informações serão apenas para fins científicos, garantindo o anonimato dos participantes. Além disso, o participante da pesquisa terá o direito de acesso ao teor do conteúdo do projeto, para uma tomada de decisão, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento caso haja algum desconforto.

Quanto ao risco de vazamento da informação, os dados serão retidos exclusivamente pela pesquisadora, que os manterá armazenados em formato digital com senha, em sua residência, de modo a se evitar extravio e acesso por terceiros, por pelo menos 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Após o período, todos os dados serão permanentemente descartados.

Possibilitaremos um ambiente confortável durante a geração de dados, obtendo as informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, esclarecendo e informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Poderão ser divulgados como artigos ou resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Também lhe será enviado por e-mail: o relatório, com formato e linguagem adequados para sua compreensão, a dissertação e o Guia de Acolhimento. Você poderá ter acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas. Você receberá uma via deste TCLE.

IV- Consentimento de gravação e uso de imagem/áudio das rodas de conversa para elaboração e coletas de dados da pesquisa?

Sim. Estou consentindo a gravação e uso de minha imagem e voz durante as rodas de conversa nesta pesquisa.

Não. Prefiro não ser gravado.

**V – Informações dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa e seus contatos:**

Caso surgir qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras

1-Solange Ventura Furtado, mestranda do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia- Campus Porto Velho Calama; Telefone 69 9929-7150; e-mail: solangeventura@unir.br.

2-Rosa Martins Costa Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO ProfEPT - Campus Porto Velho Calama; Telefone: 69 9998-7883, e-mail: rosamartins@ifro.edu.br

Para quaisquer esclarecimentos quanto a questões éticas envolvendo seres humanos e a sua participação nesta pesquisa, podem ser obtidos junto ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Rondônia pelo e-mail: cepi@ifro.edu.br ou pelo telefone: (69) 2182-9611 ou pelo endereço Av. Tiradentes, 3009 - Setor Industrial, Porto Velho – RO.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

**VI- Consentimento Pós-Informação (TCLE -Alunos maiores de idade )**

Declaro que, após conveniente esclarecido (a) pela pesquisadora, e, tendo entendido o que me foi explicado, portanto, eu concordo em participar como voluntário (a) desta pesquisa.

Porto Velho /RO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_

Voluntária(o) da pesquisa

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE E-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (para pais  
ou responsáveis de alunos menores de idade) -TCLE**

**I- Dados de Identificação:**

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

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

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

**II - Dados sobre a Pesquisa científica:**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais de Alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO *Campus Calama*”.

**III -Termo de consentimento:**

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tem como objetivos específicos: (1) Identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL); (2) Conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM), em relação às ações de Inclusão implementadas no IFRO/PVCAL, de como estes alunos pensam e refletem sobre as ações de inclusão; (3) Desenvolver um “Guia de acolhimento” a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos.

A pesquisa será realizada utilizando a metodologia do Estudo de Caso. Buscaremos como fonte de geração de dados: pesquisa bibliográfico-documental; rodas de conversa com os membros do NAPNE e os alunos com TEA; e aplicação de mapas mentais para os alunos com TEA do Curso TIEM do Campus Porto Velho Calama.

A participação dos alunos com TEA menores de idade, será realizada: de forma presencial no Campus Porto Velho Calama; em grupo: duas Rodas de conversa estruturadas em roteiro e aplicação de mapas mentais; com duração máxima de 2 (duas) horas; com questões que abordarão ações de Inclusão do IFRO/PVCAL para alunos com TEA; e não terá: gasto e nem compensação financeira, os alunos precisarão apenas participar das rodas de conversa citadas acima. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou ao IFRO, ou ao seu filho. Podendo desistir a qualquer momento da pesquisa.

Ao participar desta pesquisa você será beneficiado com oportunidade de refletir sobre as ações de inclusão e acolhimento para alunos com TEA do IFRO, bem como, contribuir na formulação, avaliação e validação de mecanismo de melhoria. Além de compreender como os alunos estão avaliando as ações de inclusão escolar para os discentes com TEA.

Podemos considerar alguns possíveis riscos aos participantes da pesquisa, como: desconforto; cansaço; aborrecimento; disponibilidade de tempo para participar da pesquisa; ter que responder sobre questões pertinentes a seu ambiente de trabalho; divulgação de dados confidenciais; dificuldade em interagir com o pesquisador e alteração na autoestima provocada por recordação na memória de assuntos pertinentes às ações de Inclusão escolar desenvolvidas na instituição.

Para mitigar tais riscos, adotaremos como medidas minimizadoras, uma abordagem cautelosa, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro, deixando claro que a utilização das informações serão apenas para fins científicos, garantindo o anonimato dos participantes. O participante da pesquisa terá acesso ao teor do conteúdo do projeto, para tomada de decisão, podendo desistir a qualquer momento caso haja algum desconforto.

Quanto ao risco de vazamento da informação, os dados serão retidos exclusivamente pela pesquisadora, que os manterá armazenados em formato digital com senha, sob sua supervisão e responsabilidade em sua residência, de modo a se evitar extravio e acesso por terceiros, por pelo menos 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Após o período, todos os dados serão permanentemente descartados.

Possibilitaremos um ambiente confortável durante a geração de dados, apenas àquelas necessárias para a pesquisa, informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Poderão ser divulgados como artigos ou resumos em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Também lhe será enviado por e-mail: o relatório, com formato e linguagem adequados para sua compreensão, a dissertação e o Guia de Acolhimento. Você terá acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas. Você receberá uma via deste TCLE.

#### **IV- Consentimento de gravação e uso de imagem/áudio das rodas de conversa para elaboração e coletas de dados da pesquisa?**

Sim. Estou consentindo a gravação e uso de imagem e voz do menor sob minha guarda durante as rodas de conversa nesta pesquisa.

Não. Prefiro que o menor sob minha guarda não seja gravado.

**V – Informações dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa e seus contatos:**

Caso surgir qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras

1-Solange Ventura Furtado, mestranda do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia- Campus Porto Velho Calama; Telefone 69 9929-7150; e-mail: solangeventura@unir.br.

2-Rosa Martins Costa Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO ProfEPT - Campus Porto Velho Calama; Telefone: 69 9998-7883, e-mail: rosamartins@ifro.edu.br

Para quaisquer esclarecimentos quanto a questões éticas envolvendo seres humanos e a sua participação nesta pesquisa, podem ser obtidos junto ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Rondônia pelo e-mail: cepi@ifro.edu.br ou pelo telefone: (69) 2182-9611 ou pelo endereço Av. Tiradentes, 3009 - Setor Industrial, Porto Velho – RO.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

**VI- Consentimento Pós-Informação (TCLE -Pais e/ou Responsáveis )**

Após conveniente esclarecido (a) pela pesquisadora, e, tendo entendido o que me foi explicado. O responsável legal do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ autoriza a participação voluntária nesta pesquisa do (a) menor sob sua guarda.

Porto Velho /RO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

**APÊNDICE F-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para  
menores) - TALE**

**I- Dados de Identificação:**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **RG** \_\_\_\_\_

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

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

**II-Termo de consentimento:**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Representações Sociais de Alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Calama”.

Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com a proposição de ações voltadas ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, partindo da investigação de suas habilidades, necessidades e suas representações sociais sobre a inclusão e o acolhimento escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Tem como objetivos específicos: (1) Identificar as ações de inclusão escolar e o contexto histórico das ações de inclusão escolar nos Institutos Federais, com foco no Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Calama (IFRO/PVCAL); (2) Conhecer as percepções dos alunos autistas do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (TIEM), em relação às ações de Inclusão implementadas no IFRO/PVCAL, de como estes alunos pensam e refletem sobre as ações de inclusão; (3) Desenvolver um “Guia de acolhimento” a partir da visão dos alunos, de como eles se sentem e como gostariam de ser acolhidos.

A pesquisa será realizada utilizando a metodologia do Estudo de Caso. Buscaremos como fonte de geração de dados a pesquisa bibliográfico-documental, além de rodas de conversa com os membros do NAPNE e os alunos com TEA, e aplicação de mapas mentais para os alunos com TEA do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Porto Velho Calama.

Informamos que: seu pai/mãe ou responsável legal permitiu sua participação; a pesquisa será realizada de forma presencial no Campus Porto Velho Calama; em grupo: duas rodas de conversa estruturadas em roteiro e aplicação de mapas mentais; com duração máxima de 2 (duas) horas; com perguntas que abordarão as ações de inclusão do IFRO Campus Porto Velho Calama para alunos com TEA; não terá: gasto e compensação financeira, os alunos precisarão apenas participar das rodas de conversa citadas acima.

Ao participar desta pesquisa você será beneficiado com oportunidade de refletir sobre as ações de inclusão e acolhimento para alunos com TEA do IFRO, bem como, contribuir na formulação, avaliação e validação de mecanismo de melhoria. Além de compreender como os alunos estão avaliando as ações de inclusão escolar para os discentes com TEA.

Podemos considerar alguns possíveis riscos aos participantes da pesquisa, como: desconforto; cansaço; aborrecimento; disponibilidade de tempo para participar da pesquisa; ter que responder sobre questões pertinentes a seu ambiente de trabalho; divulgação de dados confidenciais; dificuldade em interagir com o pesquisador e alteração na autoestima provocada por recordação na memória de assuntos pertinentes às ações de Inclusão escolar desenvolvidas na instituição.

Nesse sentido, para mitigar tais riscos, adotaremos como medidas minimizadoras, uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças; promoção de privacidade em ambiente tranquilo e seguro, bem como deixando claro que a utilização das informações serão apenas para fins científicos, garantindo o anonimato dos participantes. Além disso, o participante da pesquisa terá o direito de acesso ao teor do conteúdo do projeto, para uma tomada de decisão, podendo desistir da pesquisa a qualquer momento caso haja algum desconforto.

Quanto ao risco de vazamento da informação, os dados serão retidos exclusivamente pela pesquisadora, que os manterá armazenados em formato digital com senha, sob sua supervisão e responsabilidade em sua residência, de modo a se evitar extravio e acesso por terceiros,, por pelo menos 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa. Após o período estipulado, todos os dados serão permanentemente descartados.

Possibilitaremos um ambiente confortável durante a geração de dados, obtendo as informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, esclarecendo e informando a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Poderão ser divulgados como artigo ou resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Também lhe será enviado por e-mail: o relatório, com formato e linguagem adequados para sua compreensão, a dissertação e o Guia de Acolhimento. Você terá acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas. Você receberá uma via deste TALE.

### III- Consentimento de gravação e uso de imagem/áudio das rodas de conversa para elaboração e coletas de dados da pesquisa?

Sim. Estou consentindo a gravação e uso de minha imagem e voz durante as rodas de conversa nesta pesquisa.

Não. Prefiro não ser gravado.

### IV – Informações dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa e seus contatos:

Caso surgir qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras

1-Solange Ventura Furtado, mestranda do ProfEPT pelo Instituto Federal de Rondônia- Campus Porto Velho Calama; Telefone 69 9929-7150; e-mail: solangeventura@unir.br.

2-Rosa Martins Costa Pereira, docente do Programa de Mestrado do IFRO ProfEPT - Campus Porto Velho Calama; Telefone: 69 9998-7883, e-mail: rosamartins@ifro.edu.br

Para quaisquer esclarecimentos quanto a questões éticas envolvendo seres humanos e a sua participação nesta pesquisa, podem ser obtidos junto ao Comitê de Ética do Instituto Federal de Rondônia pelo e-mail: cepi@ifro.edu.br ou pelo telefone: (69) 2182-9611 ou pelo endereço Av. Tiradentes, 3009 - Setor Industrial, Porto Velho – RO.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “*múnus público*”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

### V- Consentimento Pós-Informação (TALE -Alunos menores de idade )

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Representações Sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama”. Entendi os riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Porto Velho /RO \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE G - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS MEMBROS DO NAPNE DO IFRO *CAMPUS* PORTO VELHO CALAMA**

Com o objetivo de identificar quais são as ações de inclusão estudantis para os alunos com TEA desenvolvidas no IFRO/PVCAL, será realizada a Roda de conversa I, com os membros do NAPNE.

1. Como é realizada a divulgação das ações de inclusão estudantis para os alunos com TEA no IFRO/PVCAL?
2. A Instituição realiza algum evento com a finalidade de divulgar informações pertinentes às ações de inclusão escolar para os alunos com TEA ingressantes? Se sim, como é realizada essa recepção?
3. Quais são os Auxílios para inclusão escolar para alunos com TEA disponibilizados pelo IFRO/PVCAL?
4. Além da ação de inclusão escolar, a Instituição realiza outros serviços assistenciais aos alunos com TEA (Ex. Psicológico, odontológico, etc)? Quais?
5. Como você considera os recursos destinados às ações de inclusão escolar? Na sua concepção, esse recurso da inclusão escolar atende aos discentes com TEA no que eles necessitam?
6. Como funciona a participação dos pais, alunos e servidores nas decisões que envolvem as ações de Inclusão escolar para alunos com TEA?
7. Existe alguma estratégia para atender os alunos com TEA que não conseguem ficar parado o tempo todo da aula, que possuem necessidade de sair da sala no decorrer da aula (necessidade de movimento)?
8. Existe algum ambiente ou evento destinado ao contato com a natureza?
9. Existem espaços extra sala de aula acolhedores para que os alunos possam ter um tempo para meditar ou ficar sozinho (se auto regular) lendo ou descansando ou mesmo socializando com os colegas( espaços de convivência)?
10. Existe alguma capacitação para os docentes trabalharem com alunos com TEA? Por exemplo para desenvolver suas habilidades sociais?
11. Há algo que o senhor (a) gostaria de acrescentar?

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Solange Ventura Furtado

**APÊNDICE H - ROTEIRO PARA RODAS DE CONVERSA COM OS ALUNOS COM TEA**

PÚBLICO -ALVO	OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Alunos com TEA do 1º ao 3º anos do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO <i>Campus</i> Porto Velho Calama do IFRO.</p>	<p>Levantamento de dados e informações com os alunos autistas da pesquisa sobre suas dificuldades, facilidades, experiências no IFRO Porto Velho Calama e no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.</p>	<p align="center">Roda de conversa II</p> <p>a) Questões para discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 01-Para você, o que é inclusão escolar?</li> <li>● 02-Quais as ações de inclusão escolar desenvolvidas no IFRO que você conhece?</li> <li>● 03- Você acredita que estas ações de fato estão contribuindo para o ingresso e acolhimento, do aluno com TEA, no campus e no curso? Porque?</li> <li>● 04-Na sua opinião, o IFRO/PVCAL realiza ampla divulgação das ações de inclusão escolar para alunos com TEA?</li> <li>● 05-Você já teve acesso a alguma ação de inclusão? Se sim: Qual? Se não: qual gostaria de ter acesso?</li> <li>● 06-Teve alguma dificuldade para acessar algumas dessas ações?</li> <li>● 07-Na sua opinião, qual a importância das ações de inclusão escolar, para alunos com TEA disponibilizadas pelo IFRO/PVCAL?</li> <li>● ( ) Muito importante</li> <li>● ( ) Importante</li> <li>● ( ) Pouco importante</li> <li>● Justifique sua resposta:</li> <li>● 08-Você se sente Incluído/acolhido no IFRO Campos Porto Velho Calama?</li> <li>● 09- Gostaria de sugerir alguma ação de inclusão escolar para alunos com TEA?</li> <li>● 10-Você gostaria de falar algo sobre a inclusão escolar que não foi contemplado?</li> </ul> <p>b) Definir a estrutura do Guia de Acolhimento, visando a inclusão de informações que facilitem a leitura e compreensão das ações de inclusão escolar disponibilizadas pelo IFRO.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● c) Dialogar sobre o layout do Guia de Acolhimento, tornando-o com um visual atrativo para os leitores.</li> </ul>

	<p>Iremos buscar o que o Campus faz e o que esses alunos percebem sobre as ações de inclusão e acolhimento. E solicitar sugestão para o produto educacional</p>	<p><b>Roda de Conversa I- Parte 2 - Mapa Mental</b>  Aplicação de mapas mentais aos alunos com TEA será por meio de desenhos ou pinturas, sobre a questão norteadora: <b>“Como me sinto no IFRO Campus Porto Velho Calama e no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?”</b> em 04 etapas conforme metodologia de Kozel (2009). Com duração de aproximadamente 02 (duas) horas:  Na primeira etapa, constam os seguintes procedimentos:  - Inicialmente, explica-se que aquela atividade, fará parte de uma atividade de um projeto de pesquisa acadêmica e de um Guia de acolhimento conforme explicado na Roda de conversa anterior;  - Comunica-se que todos estão fazendo parte do trabalho e que a colaboração será fundamental;  -Adverte-se que seria importante a seriedade na produção das imagens e esclarece que os alunos não estão sendo avaliados. Portanto, não há o certo ou o errado, não vale nota, mas, a tarefa deverá ser feita individualmente;  - A referida atividade consiste na representação, expressada por meio de um desenho ou pinturas em uma folha de papel no formato A4, sobre a questão norteadora: <b>“Como me sinto no IFRO Campus Calama e no Curso técnico em Informática?”</b>., tendo em vista a sua vivência no referido campus e curso;  -Para a realização da tarefa, os alunos receberão alguns materiais de desenho para a confecção do mapa mental, entre os quais: folha de papel, lápis de cor, canetas hidrocor, lápis preto, etc;  -Estipula-se o tempo de 50 minutos para a confecção dos mapas mentais;  Na segunda etapa:-Perguntaremos individualmente o que o aluno desenhou.  Por fim, o agradecimento e a despedida.</p>
--	---	--

**APÊNDICE I - QUADRO GERAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS, ACOMPANHADAS DE SEUS RESPECTIVOS EIXOS TECNOLÓGICOS E LINHAS DE PESQUISA, CONFORME DISPONÍVEL NO PORTAL DO CONIF (2024a)**

Instituição	Eixos Tecnológicos	Linhas de Pesquisa
Instituto Federal do Acre (IFAC)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e Negócios</li> <li>2. Informação e Comunicação</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Recursos Naturais</li> <li>5. Ambiente e Saúde</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Práticas Educativas em EPT e Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT</li> <li>2. Agroecologia, Agronegócios, Análise territorial, Biotecnologia</li> <li>3. Compostagem e biodiversidade</li> <li>4. Controle biológico</li> <li>5. Cooperativismo</li> <li>6. Culturas extrativistas</li> <li>7. Desenvolvimento agrário</li> <li>8. Desenvolvimento de comunidades (humanas)</li> <li>9. Desenvolvimento regional e municipal</li> <li>10. Desenvolvimento sustentável</li> <li>11. Diversidade cultural e etnicidade</li> <li>12. Ecologia das populações e comunidades</li> <li>13. Eco toxicologia</li> <li>14. Educação e consciência ambiental</li> <li>15. Educação em ciências naturais</li> <li>16. Educação profissional tecnológica</li> <li>17. Empreendedorismo</li> <li>18. Estado e governo</li> <li>19. Fontes alternativas na construção civil</li> <li>20. Fontes de energia alternativa</li> <li>21. Geotecnologia</li> <li>22. Gerência de risco de processos</li> <li>23. Gestão de negócios</li> <li>24. Gestão de recursos hídricos</li> <li>25. Gestão de resíduos sólidos</li> <li>26. Gestão de segurança do trabalho</li> <li>27. Impactos ambientais</li> <li>28. Indicadores de qualidade de água e do solo</li> <li>29. Inovação tecnológica</li> <li>30. Linguagem e relações fronteiriças</li> <li>31. Logística e transporte</li> <li>32. Manejo de pastagem</li> <li>33. Monitoramento e conservação dos recursos hídricos</li> <li>34. Mundo do trabalho</li> <li>35. Pesquisa em informática</li> <li>36. Piscicultura</li> <li>37. Planejamento e monitoramento de ecossistemas e da paisagem</li> <li>38. Planejamento urbano</li> <li>39. Plantas medicinais</li> <li>40. Práticas de cultivo em agroecologia</li> <li>41. Práticas de plantio</li> <li>42. Produção agroflorestal</li> <li>43. Qualidade do solo e da água</li> <li>44. Química ambiental</li> <li>45. Recuperação de áreas degradadas</li> </ol>

		<p>46. Relações sociais</p> <p>47. Saúde mental</p> <p>48. Silvicultura e melhoramento de espécies florestais</p> <p>49. Uso e manejo dos recursos florestais madeireiros e não madeireiros</p> <p>50. Uso, conservação e manejo da biodiversidade em ecossistema</p>
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	<p>1. Gestão e Negócios</p> <p>2. Informação e Comunicação</p> <p>3. Recursos Naturais</p> <p>4. Controle e Processos Industriais</p>	<p>1. Linguagem, Arte, Comunicação e Ciência</p> <p>2. Ensino de Línguas Adicionais mediado pelas Tecnologias Digitais</p>
Instituto Federal do Amapá (IFAP)	<p>1. Ambiente e Saúde</p> <p>2. Gestão e Negócios</p> <p>3. Infraestrutura</p> <p>4. Informação e Comunicação</p> <p>5. Produção Industrial</p> <p>6. Produção Alimentícia</p> <p>7. Recursos Naturais</p>	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>
Instituto Federal do Pará (IFPA)	<p>1. Informação e Comunicação</p> <p>2. Recursos Naturais</p> <p>3. Turismo, Esporte e Lazer</p> <p>4. Ambiente e Saúde</p> <p>5. Controle e Processos Industriais</p> <p>6. Gestão e Negócios</p> <p>7. Infraestrutura</p> <p>8. Produção Alimentícia</p> <p>9. Produção Industrial</p> <p>10. Produção Cultural e Design</p>	<p>1. Estudos e pesquisas em história e ciência no tempo da Amazônia</p> <p>2. Pesquisa em economia solidária, cooperativismo e desenvolvimento rural sustentável</p> <p>3. Estudos em aquicultura e recursos aquáticos na Amazônia-paraense</p> <p>4. Arte, cultura, educação e política</p> <p>5. Recursos naturais, tecnologia, linguagens e qualidade de vida na Amazônia</p> <p>6. Ciências exatas, engenharia aplicada e transformação de materiais</p> <p>7. Desenvolvimento, agropecuária e sociobiodiversidade na Amazônia</p> <p>8. Pesquisa em ciências do solo e da água</p> <p>9. Modelagem computacional de materiais e fenômenos físicos, químicos e biológicos</p> <p>10. Pesquisa em Ecologia humana e saneamento na Amazônia</p>
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	<p>1. Eficiência Energética</p> <p>2. Agropecuária 4.0</p> <p>3. Biotecnologia e Saúde</p> <p>4. Tecnologias Sustentáveis</p> <p>5. Recursos Naturais da Amazônia</p> <p>6. Café</p> <p>7. Eficiência na Gestão</p> <p>8. Alimentos</p>	<p>1. Agropecuária</p> <p>2. Alimentos</p> <p>3. Café</p> <p>4. Comércio</p> <p>5. Construção Civil</p> <p>6. Extração Vegetal</p> <p>7. Meio Ambiente</p> <p>8. Produtos da Sociobiodiversidade</p> <p>9. Piscicultura</p> <p>10. Saúde</p> <p>11. Arranjos Produtivos Locais</p> <p>12. Saúde Animal</p> <p>13. Serviços</p> <p>14. Tecnologia</p>

<p>Instituto Federal de Roraima (IFRR)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente, Saúde e Segurança</li> <li>2. Gestão e Negócios</li> <li>3. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Recursos Naturais</li> <li>7. Controle e Processos Industriais</li> <li>8. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>9. Produção Alimentícia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação profissional e tecnológica na Amazônia</li> <li>2. Formação docente na/para Amazônia</li> <li>3. Estudos urbanos e políticas públicas</li> <li>4. Agricultura familiar, agroecologia e sustentabilidade</li> <li>5. [...]</li> </ol>
<p>Instituto Federal do Tocantins (IFTO)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Recursos Naturais</li> <li>11. Segurança</li> <li>12. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agricultura de precisão</li> <li>2. Produção agrícola</li> <li>3. Educação e tecnologia</li> <li>4. Empreendedorismo inovador</li> <li>5. Meio ambiente e biodiversidade</li> </ol>
<p>Instituto Federal de Alagoas (IFAL)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Segurança, Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>2. Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>3. Manejo e Monitoramento Ambiental</li> <li>4. Tecnologias e Inovações Ambientais</li> <li>5. Desempenho empresarial, análise de dados e inteligência em gestão</li> <li>6. Síntese, Análise Química, Caracterização de Materiais</li> <li>7. Extração, Isolamento e Caracterização de Produtos Naturais</li> <li>8. Agroecologia, Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar</li> <li>9. Desenvolvimento e Formulação de Novos Produtos Alimentícios</li> <li>10. Dinâmica do carbono do solo</li> <li>11. Ecofisiologia de cultivos de base ecológica</li> <li>12. Emissões de gases do efeito estufa em sistemas agropecuários</li> <li>13. Fixação Biológica de Nitrogênio</li> <li>14. Sistemas de produção agroecológicos</li> <li>15. Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural Sustentável</li> <li>16. Materiais e Componentes de Construção</li> <li>17. Tecnologias e Sistemas Construtivos</li> <li>18. Aplicações de inteligência artificial</li> <li>19. Prototipagem</li> <li>20. Robótica e Meio Ambiente</li> </ol>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>21. Robótica Educacional</li> <li>22. Robótica e Saúde</li> <li>23. Interdisciplinaridade na Robótica</li> <li>24. Comunicação e Tecnologia da Informação</li> <li>25. Sistemas de Energia</li> <li>26. Ambientes de Simulação Computacional</li> <li>27. Análise e Desenvolvimento de software e aplicativos</li> <li>28. Desenvolvimento de tecnologias para gestão de água no semiárido brasileiro</li> <li>29. Desenvolvimento de tecnologias para comunicação e de tecnologias assistivas (ênfase de educação especial)</li> </ul>
Instituto Federal da Bahia (IFBA)	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Construção do Conhecimento: Cognição, Linguagens e Informação</li> <li>2. Difusão do Conhecimento – Informação, Comunicação e Gestão</li> <li>3. Cultura e Conhecimento: Transversalidade, Interseccionalidade e (in)formação</li> </ul>
Instituto Federal Baiano (IFBaiano)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>2. Recursos Naturais</li> <li>3. Produção Industrial</li> <li>4. Produção Alimentícia</li> <li>5. Meio ambiente</li> <li>6. Linguística, Letras e Artes</li> <li>7. Infraestrutura</li> <li>8. Informação e Comunicação</li> <li>9. Gestão e Negócios</li> <li>10. Educação</li> <li>11. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>12. Controle e Processos Industriais</li> <li>13. Apoio Educacional</li> <li>14. Ambiente e Saúde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ciências Agrárias</li> <li>2. Química</li> <li>3. Computação</li> <li>4. Educação</li> </ul>
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Produção Industrial</li> <li>9. Recursos Naturais</li> <li>10. Segurança</li> <li>11. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Tecnologia da Informação</li> <li>2. Ciência da Computação</li> <li>3. Automação</li> <li>4. Engenharias</li> <li>5. Física</li> <li>6. Química</li> <li>7. Ciências Agrárias</li> <li>8. Ciências Ambientais</li> </ul>
<b>Instituto Federal do Maranhão (IFMA)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Química</li> <li>2. Engenharia de Materiais</li> <li>3. Engenharia Mecânica</li> <li>4. Educação Profissional</li> <li>5. Ensino de Ciências e Matemática</li> <li>6. Ciências Agrárias</li> <li>7. Educação</li> </ul>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Recursos Naturais</li> <li>11. Segurança</li> <li>12. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Engenharia Elétrica</li> <li>9. Computação</li> </ol>
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Ciências Agrárias</li> <li>3. Ciências Biológicas</li> <li>4. Ciências da Saúde</li> <li>5. Ciências Exatas e da Terra</li> <li>6. Ciências Sociais Aplicadas</li> <li>7. Controle e Processos Industriais</li> <li>8. Engenharias</li> <li>9. Gestão e Negócios</li> <li>10. Informação e Comunicação</li> <li>11. Infraestrutura</li> <li>12. Linguística, Letras e Artes</li> <li>13. Produção Alimentícia</li> <li>14. Produção Cultural e Design</li> <li>15. Produção Industrial</li> <li>16. Recursos Naturais</li> <li>17. Segurança</li> <li>18. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolvimento de Alimentos Funcionais</li> <li>2. Gestão de resíduos agroindustriais</li> <li>3. Internet das Coisas e Indústria 4.0</li> <li>4. Inteligência Artificial e Aprendizagem de Máquina</li> <li>5. Métodos de Aprendizagem Ativa e Educação a Distância</li> <li>6. Oceanografia e Pesca</li> <li>7. Leitura, Literatura e Ensino</li> <li>8. Telecomunicações e Eletromagnetismo Aplicado</li> <li>9. Processamento digital de sinais</li> <li>10. Agricultura Familiar</li> <li>11. Áreas Degradadas e Desertificadas no Semiárido Paraibano</li> <li>12. Diagnóstico, controle e profilaxia das enfermidades infectocontagiosas de animais no Semiárido</li> <li>13. Ovinocaprinocultura sustentável: controle alternativo para a verminose gastrointestinal de ruminantes</li> <li>14. Durabilidade de materiais e componentes aplicados à construção civil</li> <li>15. Materiais e construções sustentáveis</li> <li>16. Caracterização do Comportamento de Materiais</li> </ol>
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Meio Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Recursos Naturais</li> <li>11. Segurança</li> <li>12. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Energia renováveis</li> <li>2. Inteligência artificial</li> <li>3. Tecnologias assistivas</li> <li>4. Eletrônica e eletrotécnica</li> <li>5. Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável</li> <li>6. Agroecologia</li> <li>7. Ensino e formação docente</li> <li>8. Manejo de solos e cultivos</li> <li>9. Tecnologia de alimentos</li> <li>10. Enfermagem de Saúde Pública</li> </ol>
Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão-PE)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciências Agrárias</li> <li>2. Ciências Biológicas</li> <li>3. Ciências da Saúde</li> <li>4. Ciências Exatas e da Terra</li> <li>5. Ciências Humanas</li> <li>6. Ciências Sociais Aplicadas</li> <li>7. Engenharias</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Recursos Naturais</li> <li>11. Segurança</li> <li>12. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	8. Linguística, Letras e Artes
Instituto Federal do Piauí (IFPI)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e negócios</li> <li>2. Recursos naturais</li> <li>3. Infraestrutura</li> <li>4. Produção alimentícia</li> <li>5. Ambiente e saúde</li> <li>6. Turismo, hospitalidade e lazer</li> <li>7. Informação e comunicação</li> <li>8. Controle e processos industriais</li> <li>9. Produção cultural e design</li> <li>10. Segurança e produção industrial</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e negócios (Administração, Gestão de RH, Logística)</li> <li>2. Segurança do trabalho</li> <li>3. Contabilidade</li> <li>4. Informática</li> <li>5. Eletrônica</li> <li>6. Eletrotécnica</li> <li>7. Engenharias (Mecânica, Civil e Materiais)</li> <li>8. Refrigeração e Climatização</li> <li>9. Energias Renováveis</li> <li>10. Geoprocessamento</li> <li>11. Gestão Ambiental</li> <li>12. Mineração</li> <li>13. Alimentos e Gastronomia</li> <li>14. Vestuário e Moda</li> <li>15. Humanidades, Educação e Ensino</li> </ol>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e saúde</li> <li>2. Controle e processos industriais</li> <li>3. Desenvolvimento educacional e social</li> <li>4. Gestão e negócios</li> <li>5. Informação e comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção alimentícia</li> <li>8. Produção cultural e design</li> <li>9. Produção industrial</li> <li>10. Recursos naturais</li> <li>11. Segurança</li> <li>12. Turismo, hospitalidade e lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administração</li> <li>2. Planejamento Urbano e Regional</li> <li>3. Serviço social</li> <li>4. Turismo</li> <li>5. Ciência da Computação</li> <li>6. Física</li> <li>7. Geociências</li> <li>8. Matemática</li> <li>9. Química</li> <li>10. Engenharias</li> <li>11. Letras</li> <li>12. Linguística</li> <li>13. Artes</li> <li>14. Agronomia</li> <li>15. Ciência e Tecnologia de Alimentos</li> <li>16. Recursos pesqueiros e Engenharia de Pesca</li> <li>17. Zootecnia</li> <li>18. Biologia Geral</li> <li>19. Bioquímica</li> <li>20. Botânica</li> <li>21. Ecologia</li> <li>22. Fisiologia</li> <li>23. Genética</li> <li>24. Antropologia</li> <li>25. Ciência Política</li> <li>26. Educação</li> <li>27. Saúde Coletiva</li> </ol>
<b>Instituto Federal de Sergipe (IFS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>2. Ambiente e Saúde</li> <li>3. Informação e Comunicação</li> <li>4. Engenharia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e Inovação Tecnológica na Agricultura Familiar</li> <li>2. Políticas Públicas, Cultura e Ruralidades;</li> <li>3. Agricultura Familiar, Sustentabilidade e Meio Ambiente</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Ciências Exatas e da Terra</li> <li>6. Gestão e Negócios</li> <li>7. Gestão de Sistemas de informação e da Tecnologia da Informação</li> <li>8. Controle e Processos Industriais</li> <li>9. Produção Alimentícia</li> <li>10. Recursos naturais</li> <li>11. Produção Industrial</li> <li>12. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>13. Ambiente, Saúde e Segurança</li> <li>14. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>15. Infraestrutura</li> <li>16. Produção Alimentícia</li> <li>17. Informação e Comunicação</li> <li>18. Controle e Processos Industriais</li> <li>19. Produção Alimentícia</li> <li>20. Recursos Naturais</li> <li>21. Gestão e Negócios</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Agropecuária e Meio Ambiente</li> <li>5. Gestão e produção na engenharia civil</li> <li>6. Ciência e Tecnologia de Alimentos</li> <li>7. Automação e Controle</li> <li>8. Ciência da Computação</li> <li>9. Educação Planejamento Urbano e Regional</li> <li>10. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>11. Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>12. Gestão de Destinos Turísticos: Sistemas,</li> <li>13. Processos e Inovação</li> <li>14. Gestão de Turismo de Base Comunitária</li> </ol>
<b>Instituto Federal de Brasília (IFB)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e saúde;</li> <li>2. Controle de processos industriais;</li> <li>3. Desenvolvimento social e educacional;</li> <li>4. Gestão e negócios</li> <li>5. Informação e comunicação;</li> <li>6. Infraestrutura;</li> <li>7. Produção alimentícia;</li> <li>8. Produção cultural e design;</li> <li>9. Produção industrial;</li> <li>10. Turismo, hospitalidade e lazer;</li> <li>11. Recursos naturais;</li> <li>12. Linguagens, códigos e suas tecnologias;</li> <li>13. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias;</li> <li>14. Ciências humanas e suas tecnologias.</li> </ol>	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>
<b>O Instituto Federal de Goiás (IFG)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Propedêutico</li> <li>11. Recursos Naturais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arte, Cultura e Linguagens</li> <li>2. Tecnologia de Processos Sustentáveis</li> <li>3. Educação</li> <li>4. Educação para Ciências e Matemática</li> <li>5. Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>6. Educação para Cidadania</li> <li>7. Inteligência Artificial Aplicada</li> <li>8. Gestão dos Serviços de Hospitalidade</li> <li>9. Cultura, Memória e Patrimônio</li> <li>10. História Oral e Imagem</li> <li>11. Desenvolvimento Econômico e Social</li> <li>12. Design, Imagem e Recursos Educacionais</li> </ol>

	12. Segurança 13. Turismo, Hospitalidade e Lazer	13. Estudos e Análises Ambientais 14. Estudos em Caracterização de Materiais 15. Energias Renováveis e Laboratório 16. Design Factory (Prototipagem)
<b>Instituto Federal Goiano (IFGoiano)</b>	1. Recursos Naturais 2. Informação e Comunicação 3. Gestão e Negócios 4. Infraestrutura 5. Ambiente e Saúde 6. Controle e Processos Industriais 7. Produção Alimentícia	1. Agroquímica 2. Biodiversidade e Conservação 3. Zootecnia 4. Ciências Agrárias Agronomia 5. Engenharia Aplicada e Sustentabilidade 6. Bioenergia e Grãos 7. Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado 8. Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) 9. Ensino para a Educação Básica 10. Irrigação do Cerrado 11. Olericultura 12. Proteção de Plantas 13. Tecnologia de Alimentos
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)</b>	1. Controle e processos industriais 2. Gestão e negócios 3. Infraestrutura 4. Produção alimentícia 5. Recursos naturais 6. Ciências agrárias 7. Ciências sociais e aplicadas 8. Engenharias 9. Ciências exatas e da terra	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>
<b>Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)</b>	1. Gestão e Negócios 2. Recursos Naturais 3. Produção Industrial 4. Produção Alimentícia 5. Informação e Comunicação 6. Ambiente e Saúde 7. Controle e Processos Industriais 8. Infraestrutura 9. Turismo, Hospitalidade e Lazer 10. Informação e Comunicação 11. Controle e Processos Industriais 12. Infraestrutura 13. Gestão e Negócios 14. Ambiente e Saúde 15. Produção Alimentícia 16. Recursos Naturais	1. Alimentos 2. Biodiversidade 3. Biotecnologia 4. Ciências Agrárias 5. Ciências Ambientais 6. Ciências Humanas 7. Cultura 8. Educação 9. Energias Renováveis 10. Ensino 11. Tecnologia 12. Turismo Sustentável 13. Virologia
<b>Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)</b>	1. Ciências Sociais Aplicadas 2. Ciências Agrárias 3. Ciências da Vida 4. Ciências Exatas 5. Ciências da Saúde 6. Ciências da Natureza 7. Ciências Humanas 8. Ciências Tecnológicas 9. Linguística, Letras e Artes/Educação	1. Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra 2. Engenharia 3. Ciências Humanas 4. Agronomia 5. Educação

	10. Ciências Biológicas	
<b>Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controle e processos industriais</li> <li>2. Informação e comunicação</li> <li>3. Infraestrutura</li> <li>4. Produção industrial</li> <li>5. Turismo, hospitalidade e lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Biomateriais e reciclagem</li> <li>2. Construção Sustentáveis</li> <li>3. Educação tecnológica</li> <li>4. Modelagem matemática e computacional</li> <li>5. Processamento de minérios e rejeitos</li> <li>6. Processos e Sistemas Decisórios em Arranjos Organizacionais</li> <li>7. Tecnologia de produtos e processos</li> <li>8. Tecnologias e processos discursivos</li> </ol>
<b>Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Recursos Naturais</li> <li>9. Segurança</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Computação e Engenharia</li> <li>2. Ciências agrárias</li> <li>3. Administração e gestão</li> <li>4. Arquitetura, design de interiores, conservação e restauro, gastronomia</li> <li>5. Ensino</li> </ol>
<b>Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Produção Alimentícia</li> <li>6. Produção Cultural e Design</li> <li>7. Recursos Naturais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</li> <li>2. Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT</li> <li>3. Biotecnologia Aplicada à Reprodução Animal</li> <li>4. Nutrição Animal Aplicada; Produção agrícola</li> <li>5. Ciências Exatas e da Terra</li> <li>6. Física Aplicada</li> <li>7. Química Aplicada</li> <li>8. Desenvolvimento de Sistemas</li> <li>9. Sistemas Aplicados à Engenharia e Gestão</li> <li>10. Inteligência Artificial</li> <li>11. Meio Ambiente</li> <li>12. Gestão de Micro e Pequenas Empresas</li> <li>13. Empreendedorismo</li> </ol>
<b>Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão e negócios</li> <li>2. Informação e comunicação</li> <li>3. Controle e processos industriais</li> <li>4. Ambiente e saúde</li> <li>5. Desenvolvimento educacional e social</li> <li>6. Recursos Naturais</li> <li>7. Infraestrutura</li> <li>8. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>9. Segurança</li> <li>10. Produção Alimentícia</li> <li>11. Produção Cultural e Design</li> <li>12. Produção Industrial</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciências exatas e da terra</li> <li>2. Ciências Agrárias</li> <li>3. Ciências Humanas</li> <li>4. Engenharias</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inovação e Desenvolvimento de Produtos Alimentícios</li> <li>2. Tecnologia de produtos alimentícios</li> </ol>

<b>Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSul de Minas)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Recursos Naturais</li> <li>9. Segurança</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Aproveitamento tecnológico de subprodutos da indústria alimentícia</li> <li>4. Gestão da Qualidade na Cadeia Produtiva de Alimentos</li> <li>5. Controle de processos industriais e validação dos métodos de análise</li> <li>6. Estudo de antimicrobianos naturais e sintéticos para aplicação no processamento de alimentos</li> <li>7. Indústria de máquinas e implementos</li> <li>8. Indústria de torra e moagem do café</li> <li>9. Insumos para Cafeicultura: Adubos, Condicionadores de Solo, Levedura para Fermentação e Agroquímicos</li> <li>10. Validação de Tecnologias em Cafeicultura</li> <li>11. Equipamentos e insumos da área da cafeicultura</li> <li>12. Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</li> <li>13. Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental</li> <li>15. Educação Física no Ensino Médio</li> <li>16. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</li> <li>17. Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)</li> </ol>
<b>Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM),</b>	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>
<b>Colégio Pedro II (CPII)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e saúde</li> <li>2. Gestão e Negócios</li> <li>3. Produção Cultural e Design</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>6. Desenvolvimento Educacional e Social</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A formação de professores na escola</li> <li>2. A literatura contemporânea e o leitor do cotidiano</li> <li>3. Ações Inovadoras no Ensino Básico</li> <li>4. Análise do perfil genético e motor de crianças e adolescentes com necessidades específicas.</li> <li>5. Animação 2D e 3D</li> <li>6. Animação e Jogos</li> <li>7. Aplicações de Robótica e Multimídia</li> <li>8. Ciência, Ambiente e Sociedade</li> <li>9. Ciências humanas: ensino e perspectivas</li> <li>10. Ciências humanas: extensão e saberes interdisciplinares</li> <li>11. Clássicos em sala de aula</li> <li>12. Complexidade e Corporeidade</li> <li>13. Correspondência de músicos e artistas</li> <li>14. Cultura de massa e o ensino de literatura</li> <li>15. Cultura e Sociedade/Ensino e Aprendizagem de Matemática</li> <li>16. Currículo e Ensino</li> <li>17. Currículo, planejamento e avaliação</li> <li>18. Matemática/Educação Matemática</li> <li>19. Diversidade no Espaço Escolar</li> <li>20. Educação científica: as tecnologias educativas no processo de ensino e aprendizagem</li> <li>21. Educação Estatística/Laboratório de Matemática</li> </ol>

		<p>22. Educação física, intervenções socioculturais e inclusão escolar</p> <p>23. Educação Matemática no Ensino Básico</p> <p>24. Educação Musical</p> <p>25. Educação, Tecnologia e Inovação</p> <p>26. Ensino de Geografia e Cartografia Tátil</p> <p>27. Ensino de geografia e pensamento espacial</p> <p>28. Estudo das bases antropológicas, filosóficas e psicomotoras do movimento humano</p> <p>29. Estudo sobre as relações da Educação Psicomotora com o ensino e a aprendizagem</p> <p>30. Estudo sobre o perfil pessoal, genético, corporal e físico de atletas</p> <p>31. Etnomusicologia</p> <p>32. Feminismos e Educação Antissexista</p> <p>33. Grupo de Estudos em Ciências Sociais e Memória</p> <p>34. Historiografia: Música e Educação</p> <p>35. Inclusão no Ensino Básico</p> <p>36. Infância, Linguagem e Filosofia</p> <p>37. Laboratório de criação e produção musical</p> <p>38. Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED)</p> <p>39. Linguagens e Letramentos no Ensino Básico</p> <p>40. Linguagens e Letramentos no Ensino Básico Letramento literário</p> <p>41. Linguagens: tecnologias e saberes</p> <p>42. Literatura e Direitos Humanos</p> <p>43. Literatura e identidade</p> <p>44. Literatura e Mídia: novos diálogos</p> <p>45. Literatura e outras linguagens no Ensino Básico</p> <p>46. Literatura infantojuvenil e a formação do leitor</p> <p>47. Literatura, discurso e identidade</p> <p>48. Mentalidades em Matemática</p> <p>49. Metodologias e Estratégias Inovadoras para o Ensino de Humanidades na Escola Básica</p> <p>50. Modelo de formação esportiva para os estudantes do Colégio Pedro II</p> <p>51. Pensamento computacional no Ensino Fundamental</p> <p>52. Perfil Genético e Coordenativo de Pessoas com Necessidades Específicas</p> <p>53. Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos</p> <p>54. Poesia brasileira contemporânea</p> <p>55. Poesia e canção: gêneros em diálogo</p> <p>56. Poesia moderna e modernista</p> <p>57. Práticas de Linguagens, Literatura, Humanidades e Ensino</p> <p>58. Práticas musicais em processos de ensino e aprendizagem e música</p> <p>59. Processos Avaliativos, Educação e Inclusão</p> <p>60. Residência Docente e Formação do Professor:</p> <p>61. Práticas, Recursos e Materiais Pedagógicos</p> <p>62. Robótica Educacional</p> <p>63. Tecnologia no Ensino Básico</p> <p>64. Teoria Social Cognitiva Ensino e Aprendizagem</p>
--	--	---

<b>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)</b>	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciência da Computação</li> <li>2. Ciência, Tecnologia e Educação</li> <li>3. Engenharia Elétrica</li> <li>4. Engenharia Mecânica e Tecnologia de Materiais</li> <li>5. Relações Etnico-raciais -</li> <li>6. Engenharia de Produção e Sistemas</li> <li>7. Instrumentação e Óptica Aplicada</li> <li>8. Filosofia e Ensino</li> <li>9. Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos PPDSP (indicadores)</li> </ol>
<b>Instituto Federal Fluminense (IFFluminense)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Industrial</li> <li>8. Recursos Naturais</li> <li>9. Segurança</li> <li>10. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>2. Processos de Ensino e Aprendizagem mediados por TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação)</li> <li>3. Políticas Públicas, Cultura e Gestão nas instituições da RFEPCT</li> <li>4. Arquitetura da Paisagem</li> <li>5. Gestão de Recursos Hídricos</li> <li>6. Avaliação Ambiental</li> <li>7. Tecnologias para o Meio Ambiente</li> <li>8. Sistemas Aplicados à Engenharia e Gestão</li> <li>9. Energias Renováveis</li> </ol>
<b>Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Produção Industrial</li> <li>9. Recursos Naturais</li> <li>10. Segurança</li> <li>11. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>12. Ambiente e Saúde</li> <li>13. Controle e Processos Industriais</li> <li>14. Informação e Comunicação</li> <li>15. Produção Industrial</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciências Agrárias</li> <li>2. Ciências Biológicas</li> <li>3. Ciências da Saúde</li> <li>4. Ciências Humanas</li> <li>5. Ciências Sociais Aplicadas</li> <li>6. Ciências Exatas e da Terra</li> <li>7. Letras, linguística e artes</li> <li>8. Engenharias</li> <li>9. Ensino Multidisciplinar</li> </ol>
<b>Instituto Federal de São Paulo (IFSP)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controle e Processos Industriais</li> <li>2. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e Comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Produção Industrial</li> <li>9. Recursos Naturais</li> <li>10. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> <li>11. Ambiente e Saúde</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação</li> <li>2. Ciência da Computação</li> <li>3. Engenharia Elétrica</li> <li>4. Pesquisa e desenvolvimento de processos e métodos de análise de alimentos</li> <li>5. Desenvolvimento de novos produtos e agregação de valor</li> <li>6. Resíduos, subprodutos, coprodutos e energia nas indústrias de alimentos</li> </ol>

<b>Instituto Federal do Paraná (IFPR)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. ContrLole e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design</li> <li>9. Produção Industrial</li> <li>10. Propedêutico</li> <li>11. Recursos Naturais</li> <li>12. Segurança</li> <li>13. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arte, Cultura e Linguagens</li> <li>2. Tecnologia de Processos Sustentáveis</li> <li>3. Educação</li> <li>4. Educação para Ciências e Matemática</li> <li>5. Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>6. Educação para Cidadania</li> <li>7. Inteligência Artificial Aplicada</li> <li>8. Gestão dos Serviços de Hospitalidade</li> <li>9. Cultura, Memória e Patrimônio</li> <li>10. História Oral e Imagem</li> <li>11. Desenvolvimento Econômico e Social</li> <li>12. Design, Imagem e Recursos Educacionais</li> <li>13. Estudos e Análises Ambientais</li> <li>14. Estudos em Caracterização de Materiais</li> <li>15. Energias Renováveis e Laboratório</li> <li>16. Design Factory (Prototipagem)</li> </ol>
<b>Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Infraestrutura</li> <li>7. Produção Alimentícia</li> <li>8. Produção Cultural e Design, Recursos Naturais</li> <li>9. Segurança</li> <li>10. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e Saúde</li> <li>2. Controle e Processos Industriais</li> <li>3. Desenvolvimento Educacional e Social</li> <li>4. Gestão e Negócios</li> <li>5. Informação e Comunicação</li> <li>6. Produção Alimentícia</li> <li>7. Produção Cultural e Design</li> <li>8. Produção Industrial</li> <li>9. Recursos Naturais, Segurança</li> <li>10. Turismo, Hospitalidade e Lazer</li> </ol>
<b>Instituto Federal Farroupilha (IFFar)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente e saúde</li> <li>2. Controle e processos industriais</li> <li>3. Gestão e Negócios</li> <li>4. Informação e comunicação</li> <li>5. Infraestrutura</li> <li>6. Produção alimentícia</li> <li>7. Produção industrial</li> <li>8. Recursos Naturais</li> <li>8. Turismo, hospitalidade e lazer</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agronomia</li> <li>2. Educação</li> <li>3. Zootecnia</li> <li>4. Ciência da Computação</li> <li>5. Administração</li> </ol>
<b>Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Controle e processos industriais;</li> <li>2. Informação e comunicação;</li> <li>3. Infraestrutura;</li> <li>4. Ambiente e saúde;</li> <li>5. Produção alimentícia;</li> <li>6. Produção cultural e design;</li> <li>7. Produção industrial;</li> <li>8. Recursos naturais.</li> <li>9. Turismo, hospitalidade e lazer;</li> </ol>	<p><b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b></p>

	10. Desenvolvimento educacional e social; 11. Gestão e negócios.	
<b>Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)</b>	1. Desenvolvimento Educacional e Social 2. Informação e Comunicação 3. Infraestrutura 4. Gestão e Negócios 5. Engenharias 6. Ciência da Computação 7. Geociências 8. Sistemas Inteligentes de Energia	<b>Não consta na Página Eletrônica do CONIF</b>
<b>Instituto Federal Catarinense (IFC)</b>	1. Formação de Professores 2. Recursos Naturais 3. Informação e Comunicação 4. Controle e processos Industriais 5. Gestão e Negócios	1. Produção Sustentável e Sanidade Aquícola, suínos e aves 2. Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica 3. Ciência tecnologia e inovação tecnológica 4. Desenvolvimento Rural Sustentável 5. Processos Formativos e Políticas Educacionais 6. Processos educativos e inclusão 7. Formação docente em Geografia 8. Turismo gestão e sustentabilidade

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora, baseado em dados coletados no Portal do CONIF(2024a) em 15 de outubro de 2024.

**APÊNDICE J – PRODUTO EDUCACIONAL: “GUIA DE ACOLHIMENTO  
PARA ALUNOS COM TEA DO IFRO”**



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

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLOGICA**

**Reitor:** Moisés José Rosa Souza

**Pró-Reitor de Ensino:** Jean Peixoto Campos

**Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação:** Xênia de Castro  
Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão:**

Márcia Cristina Tesser

**Pró-Reitor de Planejamento e Administração:**

Elisandro de Moura Martins

**Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional:**

Mauro Henrique Miranda de Alcântara

**Diretor-Geral do Campus Porto Velho Calama:**

Willians de Paula Pereira,

**Diretora de Ensino:** Sheylla Chediak

**Chefe do Departamento de Apoio ao Ensino:**

Darlene Mary Campos

**Chefe do Departamento de Assistência ao Educando:** Ana Cláudia  
Oliveira

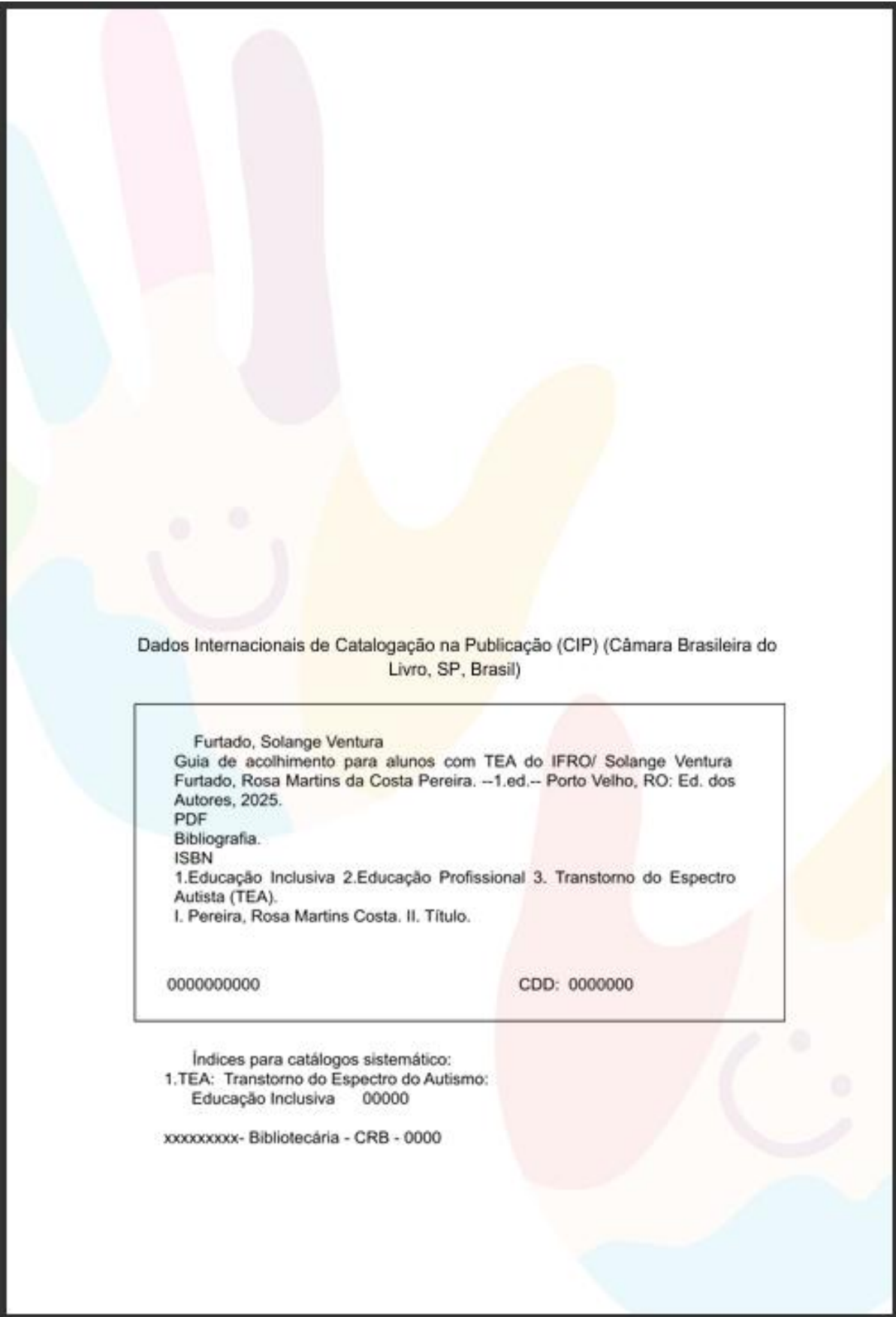
**Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com**

**Necessidades Educacionais Específicas:**

Livia Catarina Matoso dos Santos Telles

**Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação  
Profissional e Tecnológica:**

Josélia Fontenelle



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Furtado, Solange Ventura  
Guia de acolhimento para alunos com TEA do IFRO/ Solange Ventura  
Furtado, Rosa Martins da Costa Pereira. --1.ed.-- Porto Velho, RO: Ed. dos  
Autores, 2025.  
PDF  
Bibliografia.  
ISBN  
1.Educação Inclusiva 2.Educação Profissional 3. Transtorno do Espectro  
Autista (TEA).  
I. Pereira, Rosa Martins Costa. II. Título.

0000000000

CDD: 0000000

Índices para catálogos sistemático:  
1.TEA: Transtorno do Espectro do Autismo:  
Educação Inclusiva 00000

xxxxxxx- Bibliotecária - CRB - 0000



## SOBRE AS AUTORAS

**Solange Ventura Furtado** é mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRO). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integra a Linha de Pesquisa "Neurodiversidade, Inclusão e Educação" do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO/CNPq). Atualmente, exerce o cargo de servidora técnico-administrativa na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É mãe atípica de um adolescente de 13 anos.



**Rosa Martins Costa Pereira** possui Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Especialização em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar (UNIR), além de Licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. Coordena a linha de pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO/CNPq). Atualmente, exerce o cargo de professora EBTT na área de Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e integra o quadro permanente de docentes do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e do Mestrado em Geografia (PROFGEO). É mãe atípica de um menino de seis anos.

## FICHA TÉCNICA



**Título:** Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO

Produto educacional desenvolvido por Solange Ventura Furtado, sob a orientação da professora doutora Rosa Martins Costa Pereira. Sua elaboração integra os requisitos parciais para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica, além de contribuir para o aprofundamento teórico e prático sobre a temática. As informações fundamentais que embasam o guia podem ser encontradas na dissertação intitulada Representações sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO, *Campus* Porto Velho Calama.



**Apoios:**

- Financeiro: Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação – DEPEP, *Campus* Porto Velho Calama, 2024.
- Afastamento: Concessão de afastamento de seis meses das atividades laborais: Universidade Federal de Rondônia (UNIR).



**Área do conhecimento:** Educação Profissional e Tecnológica.  
**Recomendações:** Espaços formais e não formais.

**Modelo de produto:** Guia digital informativo.



**Objetivo:** Contribuir para que os alunos com TEA recebam apoio, compreensão e orientações necessárias para se sentirem mais acolhidos no ambiente escolar, por meio de informações e ações práticas que considerem suas necessidades e percepções, conforme suas Representações Sociais.

**Público-alvo:** Discentes, Docentes, Técnicos Administrativos e Comunidade Externa.

**Finalidade:** Guia de caráter informativo destinado a toda comunidade acadêmica, em especial aos discentes com TEA da instituição.



**Acessibilidade:** Ilimitada; é vedada a comercialização sem a permissão das autoras.

**Divulgação:** Em formato digital.

**Idioma:** Língua portuguesa.

**Instituição responsável:** Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama.

**URL:** <https://portal.ifro.edu.br>



**Diagramação e Revisão:** João Rudá Menezes Macedo.

**Cidade:** Porto Velho.

## ABREVIATÖES

- CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- DEPESP - Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
- DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EaD - Educação a Distância
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- IFRO - Instituto Federal de Rondônia
- IFRO/PVCAL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia Campus Porto Velho Calama
- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
- PcD- Pessoa com Deficiência
- PEI - Plano Educacional Individualizado
- PPC - Projeto Pedagógico do Curso
- PROFEPT - Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- TEA - Transtorno do Espectro Autista.



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....</b>	<b>10</b>
<b>3 A INCLUSÃO NA EPT E O TEA .....</b>	<b>11</b>
<b>4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OMNILATERALIDADE .....</b>	<b>13</b>
<b>5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MAPAS MENTAIS DOS ALUNOS COM TEA DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>14</b>
<b>6 COMO ME SINTO NO IFRO <i>CAMPUS</i> PORTO VELHO CALAMA E NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO? .....</b>	<b>16</b>
<b>7 O QUE PENSA O SETOR DE APOIO: NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)? .....</b>	<b>24</b>
7.1 QUAIS AS AÇÕES DE INCLUSÃO DESENVOLVIDAS PELO IFRO/PVCAL DISPONÍVEIS PARA OS ALUNOS COM TEA? .....	25
7.2 PROPOSIÇÃO DE AÇÕES VOLTADAS AO ALUNO COM TEA ....	27
<b>8 MITOS E VERDADES SOBRE O TEA .....</b>	<b>30</b>
<b>9 FICA A DICA! .....</b>	<b>32</b>
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>38</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>41</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

O “Guia de Acolhimento para Alunos com TEA do IFRO” tem como propósito central garantir que os estudantes autistas encontrem, no espaço escolar, um ambiente de pertencimento e respeito às suas singularidades. Mais do que acolher, busca-se reconhecer cada estudante em sua integralidade, respeitando suas formas próprias de aprender, conviver e se expressar. Como afirma Mantoan (2003, p. 9), a escola inclusiva deve ser “solidária, acolhedora e participativa”, assegurando que cada aluno tenha suas capacidades e talentos respeitados e estimulados.

Este Guia é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Representações sociais de alunos com TEA sobre a inclusão no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Porto Velho Calama”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, sob orientação da professora doutora Rosa Martins Costa Pereira, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tem como foco divulgar as percepções dos alunos sobre inclusão e acolhimento no campus e no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, além de sugerir à comunidade escolar práticas inclusivas.

Entende-se que a inclusão é um processo contínuo, que envolve mudanças estruturais e, sobretudo, atitudinais. Mittler (2003, p. 34) lembra que “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos”, e isso só se concretiza quando cada estudante se sente verdadeiramente acolhido.

Nesse sentido, o Guia foi elaborado com foco nos jovens com TEA e oferece informações de maneira clara, acessível e dinâmica, integrando figuras, imagens e trechos das rodas de conversa e dos mapas mentais produzidos pelos participantes. A proposta é apresentar os conteúdos de forma breve e prática, evitando uma leitura cansativa ou excessivamente técnica. Para tornar o material mais completo, foram incluídos links com indicações de materiais complementares que possibilitam o aprofundamento do tema, conforme o interesse do leitor.

É dedicado a vocês, jovens estudantes com TEA, como ferramenta de apoio, mas também como reconhecimento de sua fala e de suas representações sociais sobre o que significa ser incluído. Como aponta Moscovici (2012, p. 208), as representações sociais tornam a comunicação mais clara e fortalecem a construção coletiva de sentidos, é exatamente esse diálogo que buscamos demonstrar neste material.

À comunidade escolar, este guia também se dirige, ainda que em segundo plano, com proposições/dicas de ações de inclusão, como convite a refletir sobre o papel de cada um na promoção da inclusão.

Afinal, formação omnilateral constitui, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação integral abrange tanto a educação quanto a emancipação humana em todas as dimensões da vida. (Frigotto, 2012, p. 267)

Este guia busca promover uma cultura de inclusão não só para os alunos com TEA, mas também para toda a comunidade acadêmica do IFRO e a sociedade de modo geral, pela capacidade de fornecer informações e sugestões de forma acessível, facilitando e melhorando a implementação de práticas inclusivas.

Nossa expectativa é que este produto educacional seja um instrumento que reforce a confiança dos alunos com TEA em sua própria trajetória e, ao mesmo tempo, inspire toda a comunidade acadêmica a cultivar práticas inclusivas, pautadas na empatia, no respeito e na cooperação.

## 2 ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) é uma condição do neurodesenvolvimento, ou seja, envolve diferenças na forma como a pessoa se comunica, aprende, interage e percebe o mundo ao seu redor. Essas características aparecem desde cedo e podem variar bastante de uma pessoa para outra. Por isso, o termo "espectro", pois cada indivíduo apresenta singularidades e diferentes níveis de necessidade de apoio. (American Psychiatric Association, 2014, p. 72-77).

Ainda, conforme o DSM-5, o TEA se caracteriza principalmente por: dificuldades na comunicação social, tanto verbal quanto não verbal; comportamentos repetitivos e interesses específicos; necessidade de maior ou menor suporte para participar das atividades sociais e escolares.

Nos últimos anos, o Brasil avançou na compreensão e no diagnóstico do TEA. O Censo de 2022, realizado pelo IBGE, apontou que cerca de 2,4 milhões de brasileiros declararam ter diagnóstico de autismo, o que equivale a 1,2% da população. Esses dados mostram a importância de criar estratégias de acolhimento, inclusão e permanência escolar para esse público. (IBGE, 2025)





### 3 A INCLUSÃO NA EPT E O TEA

A trajetória da inclusão na EPT pode ser compreendida a partir de um breve percurso histórico: inicia-se com o Colégio das Fábricas, em 1809, seguido pela criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, ainda marcadas pelo caráter excludente e assistencialista. Ao longo do século XX, manteve-se a dualidade educacional entre elites e classes populares, mas avanços importantes surgiram com a LDB de 1961, a Reforma Capanema, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que consolidaram o direito à educação para todos. No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) fortaleceu o paradigma da educação inclusiva, repercutindo nas políticas nacionais.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial e a criação dos Institutos Federais marcaram um novo momento para a EPT, e no âmbito do Programa TEC NEP a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) em 2010.

Em 2012 a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse processo continuou com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015, que reafirma o direito das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, ao acesso e permanência em ambientes escolares regulares e inclusivos.

A EPT tem como um de seus pilares a formação integral do estudante, que vai além da capacitação técnica, abrangendo também o desenvolvimento humano e social, conforme afirma Araújo e Frigotto (2015,p.62), o ensino integrado configura-se como uma abordagem pedagógica comprometida com a ideia de uma formação completa, que não se limita à transmissão parcial de conteúdos culturais sistematizados, reconhecendo como direito de todos o acesso a um processo educativo, incluindo o escolar, capaz de favorecer o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais e cognitivas dos estudantes.

Portanto a EPT deve promover a inclusão social e a cidadania, assegurando que todos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Para isso, é importante que a educação integral contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais e sociais.

Hoje, a legislação brasileira assegura que todos os estudantes, tenham oportunidades de estudar, participar e se preparar para o mundo do trabalho em ambientes regulares e inclusivos. Apesar disso, ainda existem desafios, como falta de recursos, formação docente e apoio especializado. Superar essas barreiras é essencial para que os jovens com TEA possam se desenvolver plenamente, exercer sua cidadania e construir seus projetos de vida.



Para aprofundamento do Tema:  
Guia para acolhimento de  
pessoas com TEA Link:  
<<https://repositorio.ifro.edu.br/bitstreams/65385934-5374-4b10-8778-9029622b906d/download>>

## 4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OMNILATERALIDADE



A EPT traz em sua concepção a formação omnilateral — isto é, integral — e busca concretizá-la nos espaços de convivência e aprendizagem, mesmo considerando a diversidade que caracteriza esses ambientes. A proposta educacional deve ser pensada e aplicada com foco no desenvolvimento completo do estudante, tornando-o autônomo e crítico, respeitando suas capacidades e incentivando um ensino colaborativo, acolhedor e inclusivo. Esse modelo formativo, como defendido pelo projeto educacional inclusivo, emerge da vivência diária da cooperação e do respeito mútuo, sem comprometer o contato com as múltiplas áreas do conhecimento que compõem a proposta da EPT.

Frigotto (2012, p.267) afirma que a educação omnilateral constitui, “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação omnilateral abrange tanto a educação quanto a emancipação humana em todas as dimensões da vida.

Dessa forma, a proposta é assegurar que o estudante não apenas acumule conteúdos fragmentados, mas que esses saberes estejam interligados e façam sentido em sua trajetória de vida. O objetivo é promover uma educação completa, que prepare o aluno para atuar de forma plena, integrando suas competências e habilidades em diversas esferas do conhecimento e da experiência humana.

Ao considerar o ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, emocional, social, cultural e ética —, a perspectiva omnilateral fortalece a proposta de uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas que a valoriza como fundamento do processo educativo (Frigotto, 2012).

Compreende-se que somente por meio de práticas pedagógicas alicerçadas na cooperação, na reflexão crítica e na formação omnilateral — como defendem Mantoan (2003), Frigotto (2012) e outros estudiosos comprometidos com a inclusão e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica — será possível consolidar uma escola verdadeiramente democrática, voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados.

Afinal, como afirma Kuenzer (2017, p. 14), “[...] se não é possível apreender a realidade, também não é possível transformá-la.”. Assim, a educação que se propõe emancipadora deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, para que possam agir conscientemente e contribuir para sua transformação.



## 5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MAPAS MENTAIS DOS ALUNOS COM TEA DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

As Representações Sociais, segundo Serge Moscovici, constituem um corpo de explicações, conceitos e ideias produzidos no cotidiano, no decorrer das interações sociais. Elas funcionam como uma forma de conhecimento prático que possibilita ao indivíduo interpretar a realidade, construir significados e situar-se no mundo. Embora sua vivência seja facilmente perceptível, o próprio autor destaca que o conceito é de difícil apreensão, justamente por abarcar crenças e explicações compartilhadas no senso comum (Moscovici, 1978, p. 41).

Dessa forma, as Representações Sociais não apenas refletem a realidade, mas a reconstruem simbolicamente, influenciando atitudes, opiniões e a forma como os sujeitos se relacionam com o meio social.

Ao compreender os mapas mentais como uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido, Kozel (2009, p. 11) enfatiza que "as representações são imprescindíveis no 'fazer pedagógico', pois permitem ressignificar as ações e relações entre os seres humanos e o espaço geográfico".

Dessa forma, eles favorecem a mediação, a construção compartilhada de sentidos e a escuta das subjetividades, sendo particularmente relevantes em contextos educacionais inclusivos.

Nos mapas mentais elaborados pelos alunos com TEA participantes da nossa pesquisa, destacam-se lugares de acolhimento como o local próximo a sala 'Aquário', as áreas verdes, que foram associados a momentos de calma e interação e a capacitação dos professores. Essas representações evidenciam que o espaço físico exerce influência no sentimento de pertencimento e inclusão.

[Link para aprofundamento do Tema: A melhor Aula sobre Representações Sociais](#)



Antes da construção dos mapas mentais, os alunos com TEA participaram da Roda de Conversa II. Para orientar as reflexões que dariam origem aos mapas, foram apresentadas as seguintes questões motivadoras (as mesmas utilizadas na roda):

Para você, o que é inclusão escolar?

Quais as ações de inclusão escolar desenvolvidas no IFRO que você conhece?

Você acredita que estas ações de fato estão contribuindo para o ingresso e acolhimento do aluno com TEA no campus e no curso? Por quê?

Na sua opinião, o IFRO/PVCAL realiza ampla divulgação das ações de inclusão escolar para alunos com TEA?

Você já teve acesso a alguma ação de inclusão?

- Se sim: qual?
- Se não: qual gostaria de ter acesso?

Teve alguma dificuldade para acessar alguma dessas ações?

Na sua opinião, qual a importância das ações de inclusão escolar para alunos com TEA disponibilizadas pelo IFRO/PVCAL?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

Você se sente incluído/acolhido no IFRO – Campus Porto Velho Calama?

Gostaria de sugerir alguma ação de inclusão escolar para alunos com TEA?

Você gostaria de falar algo sobre a inclusão escolar que não foi contemplado?

Após a apresentação das questões, os estudantes foram orientados a representar, em formato de mapa mental, suas percepções, sentimentos e vivências no curso e no *campus*, utilizando palavras, desenhos, cores e símbolos de sua escolha.



## 6 COMO ME SINTO NO IFRO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA E NO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO?

Nesta seção, apresentamos as percepções dos alunos com TEA do IFRO, participantes da pesquisa, com base nos diálogos da roda de conversa, dos mapas mentais e nas contribuições de autores pertinentes.

*"Eu gosto de ficar tanto nas cadeiras, lendo, assistindo ou só descansando mesmo, mas também na parte de trás, onde tem um banner com as informações sobre o IFRO. É um local de que gosto, porque é mais silencioso, calmo, bom para descansar entre as aulas e confortável. Gosto de sentar com pessoas próximas, lendo, assistindo ou apenas descansando."* (Fala do aluno A1 participante da Pesquisa-2024)

Figura 11- Mapa Mental do aluno A1



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal Furtado (2025). Aluno A1, 16 anos, 2º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio/IFRO/PUV.

O espaço em frente ao "Aquário" mostrou-se significativo para o aluno A1, pois oferece tanto conforto para o descanso quanto possibilidades de interação social. Ambientes de convivência e autorregulação são fundamentais para estudantes com TEA, já que auxiliam no bem-estar emocional e na redução da ansiedade. Como observa Souza (2019, p. 53), "considerando as dificuldades sensoriais dos indivíduos dentro do TEA, fica clara a importância que o espaço pode exercer para o bem-estar físico, emocional, sensorial e o desenvolvimento do indivíduo".

Além disso, a organização no mapa mental de A1, sugere uma percepção estruturada do ambiente, favorecendo a sensação de segurança e previsibilidade. Nesse sentido, Santos (2023, p. 109) reforça que as pessoas podem ser estimuladas por meio dos espaços, considerando que a arquitetura se configura como uma extensão do próprio ser humano e deve ser concebida de maneira multissensorial. Nesse contexto, a experiência arquitetônica envolve principalmente memórias visuais, auditivas, olfativas, táteis e emocionais.

Segundo Liberalesso e Lacerda (2020, p.22), as alterações nos sistemas sensoriais são ainda pouco compreendidas no TEA. Muitas pessoas com autismo apresentam diferenças em percepções sensoriais diversas, o que pode explicar comportamentos como seletividade alimentar e reações atípicas a estímulos. Sabe-se que circuitos talâmicos, cerebelares e do córtex parietal e pré-frontal participam da regulação dessas respostas.

Essas diferenças sensoriais podem impactar a rotina e a interação social dos indivíduos com TEA, influenciando desde a adaptação ao ambiente escolar até a participação em atividades cotidianas.

Souza (2019, p. 130) destaca a importância do chamado "espaço de escape", entendido como um local de descanso e privacidade que pode auxiliar em situações de hiperestimulação sensorial. Para alunos com TEA, essa sobrecarga, causada por ruídos, luz intensa ou cheiros fortes, pode comprometer o bem-estar e o desempenho acadêmico. No IFRO, conforme relato de um membro do NAPNE (N3, 2024), existe uma sala de convivência para uso geral, os alunos, quando necessitam, buscam a sala de atendimento geral do NAPNE.



Link para aprofundamento:  
Arquitetura e Autismo  
com Ana Paula Chacur  
<https://www.youtube.com/watch?v=cJbslCPd1Ww>



O uso de frases fora dos quadros e os diálogos com a pesquisadora revelam a percepção do aluno A2 sobre a inclusão no *Campus*. A progressão nos quadros evidencia a valorização do espaço externo e da interação social. Yi-Fu Tuan (2015, p.10) destaca que é: '[...] o "amor ao lugar", o laço afetivo que nos envolve com o ambiente, em busca daquela esperança e força necessárias para superar momentos de crise [...]']

Louv (2019, p.2) destaca que a valorização da natureza como recurso de cuidado tem influenciado saúde, políticas públicas, arquitetura e educação, apoiando-se em evidências que associam o contato com ambientes verdes à melhora do bem-estar e à redução da mortalidade, com um crescimento significativo das pesquisas sobre seus benefícios na última década.

*"Aqui é o lugar que eu fico sozinho olhando a natureza Eu conversando com meus amigos na mesinha. e este é onde eu mais gosto é na mesinha embaixo da arvorezinha com meus amigos."*(Fala do aluno A2 participante da Pesquisa-2024)

Além disso, estudos apontam o surgimento do ‘Transtorno do Déficit de Natureza’ (TDN), decorrente da redução do contato de crianças e adolescentes com ambientes naturais, o que pode provocar estresse, ansiedade, depressão, TDAH e dependência excessiva de telas (Louv, 2016 apud Martins, 2022, p.210).

Tais experiências podem ser especialmente benéficas para estudantes que se sentem sobrecarregados pelos estímulos do cotidiano escolar, proporcionando momentos de calma, introspecção e reconexão com o próprio corpo e com o ambiente ao redor.



Link para aprofundamento:  
[Projeto Ecoaprender natureza como terapia - Entrevista Ivana Matos A](#)

Figura 13 - Mapa Mental do aluno A3



Fonte: Pesquisa de campo, junho 2024. Arquivo pessoal Furiedo (2025) - Aluno A3 15 anos, 1º ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (PROE/CAL)

*“Esta é a sala de aula. Desenhei meus colegas, cada um com uma cor diferente. Tem o professor com a régua em frente ao quadro.” (Fala do aluno A3 participante da Pesquisa-2024)*

O mapa mental do aluno A3 ao representar pessoas em cores diferentes, expressa pertencimento, valorização das diferenças e interação social significativa. Essa percepção reforça o que Silva, Alves e Pereira (2017, p.9) apontam ao analisarem a escola como espaço de encontro, onde o convívio se organiza em torno de relações humanas que vão além da estrutura formal.

Além disso, a experiência narrada evidencia que a diversidade presente no ambiente escolar é reconhecida como riqueza, fortalecendo laços e ampliando a convivência social. Nesse sentido, Mantoan (2003, p.33-34) lembra que a inclusão escolar deve ser vista como oportunidade de transformação positiva, pois promove ambientes acolhedores e colaborativos, capazes de favorecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral dos estudantes.

*"Aqui sou eu, sentado com a mão levantada. Eu gostaria de ser assim, mas não consigo responder quando o professor pergunta. [...] Os trabalhos são em grupo, mas eu faço sozinho com minha mãe em casa."* (Fala do aluno A4 participante da Pesquisa-2024)



Link para aprofundamento:  
<https://www.youtube.com/watch?v=Du8VTMfOjR8>

A representação dialógica do mapa mental do aluno A4, acima, revela uma forte relação entre sua percepção do ambiente escolar mas, também aponta as suas dificuldades de comunicação e participação, o que evidencia a necessidade de suporte para participar das atividades sociais e escolares.



Pessoas com autismo frequentemente enfrentam dificuldades em manter a reciprocidade e a continuidade de conversas, tendendo a interpretar mensagens de forma muito literal e realizando menos atos de fala do que indivíduos com desenvolvimento típico, refletindo desafios na motivação social (Lima, Britto, et al, 2024, p.10).

Além disso, o mapa do aluno A4 revela um mundo imaginário criativo, porém distante da realidade pedagógica, evidenciando estratégias de evasão comuns entre estudantes com TEA quando o ensino não dialoga com suas formas de aprendizagem.

Mantoan (2003) ressalta a importância da escola como espaço de acesso ao conhecimento e de combate à exclusão. As representações dialógicas dos alunos A3 e A4 apontam traços de uma prática tradicional, centrada no professor e na memorização, que limita a participação discente. Saviani (2021, p. 55-56) defende superar os extremos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, promovendo uma educação que una formação intelectual e transformação social.

*"Algumas vezes, como tem bastante trabalho em grupo, a pessoa que já é amiga da outra tem um pouco mais de conversa, e eu acabo tendo um pouquinho de atraso, porque não sei o que fazer. A monitora sabe algum jeito de como fazer, então eu fico esperando que me passe alguma coisa. Mas, como elas são mais amigas, dividem mais o trabalho entre si. É complicado trabalhar em grupo, pois, como não tenho muita amizade, fico com pouca coisa para fazer." (Fala do aluno A3 participante da Pesquisa-2024)*



*"Eu falo de misturar, nas disciplinas, coisas de nossas vidas no geral. Teve uma vez que eu estava vendo um vídeo e pensei: nossa, esse se encaixa perfeitamente no conteúdo do professor tal; que bom seria se ele passasse. Mas a gente acaba esquecendo... Ainda assim, seria muito bom se o professor variasse assim." (Fala do aluno A1 participante da Pesquisa-2024)*



O contexto escolar precisa ser compreendido como um espaço de convivência e construção coletiva. A inclusão efetiva de estudantes com autismo, especialmente em atividades em grupo, exige uma mediação pedagógica ativa e sensível por parte do professor.

Nesse sentido, a legislação brasileira, por meio da **Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)**, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No ambiente escolar, essa equiparação implica não apenas o direito de matrícula em instituições regulares, mas também a necessidade de adaptação curricular, apoio especializado e formação continuada dos profissionais da educação para assegurar o desenvolvimento pleno e a participação ativa dos estudantes autistas (Brasil, 2012).

É importante lembrar que cada estudante autista é único. Alguns podem apresentar ansiedade, dificuldades de concentração ou de comunicação, enquanto outros demonstram grande interesse em áreas específicas e habilidades diferenciadas.

*"A dificuldade que tenho é ter foco e me concentrar. A fala é meio enrolada, mas só preciso de fono mesmo para melhorar. Algumas vezes, as provas são adaptadas de Matemática e Português" (Fala do aluno A3 participante da Pesquisa-2024).*

Como ressalta Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 31), "cuidar dos indivíduos que apresentam apenas traços de autismo pode ser tão importante quanto cuidar das crianças com autismo clássico", destacam ainda, a necessidade da identificação precoce e do suporte contínuo.



## **Lei 12.764/2012**

**Política Nacional de  
Proteção dos Direitos da  
Pessoa com transtorno do  
Espectro Autista**



**Link para aprofundamento:**

10 anos da Lei Berenice  
Piana: contribuições para a  
educação inclusiva

*"[...] meu hiperfoco é voltado para a tecnologia mesmo , ... muitas coisas que eu faço e diversão, jogos no celular, então eu passo mais horas com as tecnologias, e tudo nessa área eu gosto." (Fala do aluno A1 participante da Pesquisa-2024)*

Os demais alunos participantes da pesquisa também mencionaram a tecnologia e a informática como uma de suas principais áreas de interesse. Grandin e Panek (2022, p. 189-195) destacam que reconhecer as potencialidades das pessoas com TEA é essencial para valorizar suas habilidades cognitivas e sociais. Dessa forma, compreender o TEA não implica apenas conhecer seus aspectos clínicos, mas também identificar os desafios e, sobretudo, as potencialidades de cada estudante, favorecendo a construção de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e respeitoso à diversidade.



Veja também: Autismo - como o hiperfoco está relacionado ao espectro: <https://www.youtube.com/watch?v=rHEBusxsLhY>

A análise das representações sobre as percepções dos alunos com TEA do IFRO, participantes da pesquisa, com base nos diálogos da roda de conversa, dos mapas mentais dos alunos autistas do curso TIEM do IFRO/PVCAL mostram um cenário de avanços importantes na inclusão, mas também de desafios a serem superados. Os estudantes reconhecem o esforço da instituição e do NAPNE, que oferecem recursos como intérprete de Libras, provas adaptadas, piso tátil e ações de orientação, embora esses nem sempre estejam disponíveis de forma contínua, em parte pela falta de pessoal qualificado. Também apontam dificuldades em atividades em grupo, no acesso às informações pelo site da instituição, considerado pouco claro, e na divulgação restrita das ações inclusivas, que ocorre mais por palestras do que por meios digitais permanentes. Ainda assim, valorizam os espaços de convivência como pátio, quadra, refeitório e o espaço próximo à sala "Aquário", que são percebidos como acolhedores, e afirmam sentir-se incluídos e acolhidos no *campus*.

Os estudantes sugerem melhorias como metodologias mais dinâmicas, envolvendo recursos audiovisuais e temas do cotidiano, além de um olhar pedagógico mais atento às dificuldades individuais e formação continuada dos docentes. Também destacam que seus interesses e hiperfocos, especialmente em tecnologia, jogos, música, filmes e séries, têm forte relação com a escolha do curso e representam recursos que podem ser aproveitados para potencializar a aprendizagem e orientar a carreira. Assim, o comparativo entre conquistas e desafios revela equilíbrio: de um lado, a instituição é reconhecida como ambiente acolhedor e em busca de inclusão; de outro, ainda precisa investir na continuidade dos recursos, na ampliação da divulgação e em estratégias que fortaleçam a participação social e acadêmica dos alunos com TEA.

#### ◆ Como os alunos se sentiram durante as atividades

Durante as rodas de conversa e a produção dos mapas mentais, os alunos com TEA demonstraram sentimentos plurais, porém consistentes com suas vivências no IFRO. De modo geral, houve boa receptividade e engajamento, especialmente quando puderam se expressar por meio do desenho, pois relataram sentir que essa forma de comunicação era mais confortável e menos exaustiva que a fala direta. A1 mostrou-se tranquilo e cooperativo, descrevendo o "Aquário" como um espaço de descanso, indicando sensação de bem-estar e segurança.

A2 demonstrou entusiasmo ao falar dos espaços ao ar livre, revelando sentimentos positivos, vínculo afetivo com a natureza e prazer na interação com os amigos. A3 participou de forma serena, descrevendo colegas e professor no mapa, sinalizando percepção de pertencimento, conforto e valorização da diversidade, mesmo em meio a uma organização de sala tradicional. A4, embora engajado, expressou insegurança, dificuldade de comunicação e sensação de sobrecarga em alguns momentos, o que refletiu em seu desejo de fuga para lugares mais tranquilos, como representado em seu mapa mental. No conjunto, os alunos relataram que a dinâmica foi acessível, acolhedora e respeitosa, permitindo que se expressassem de maneira menos pressionada e mais espontânea.

## 7 O QUE PENSA O SETOR DE APOIO: NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE)?



A inclusão escolar, segundo Mantoan (2005), vai além de simplesmente estar junto; envolve a interação e o acolhimento de todos os alunos, considerando suas particularidades e necessidades específicas. No IFRO/PVCAL, essa responsabilidade é compartilhada pelo NAPNE, que atua de forma multiprofissional e multidisciplinar para promover avaliação, intervenção e apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O histórico do Programa TEC NEP, que originou os NAPNEs, evidencia o esforço da Rede Federal para estruturar políticas de inclusão, garantindo a permanência e o sucesso acadêmico de pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. A Resolução nº 24/REIT - CONSUP/IFRO (2023) formaliza a atuação desses núcleos, estabelecendo metas e diretrizes que promovem acessibilidade, igualdade de oportunidades e superação de barreiras educacionais, sociais e arquitetônicas.

Os membros do NAPNE relataram que o núcleo funciona como um espaço de construção coletiva de práticas inclusivas, embora ainda enfrente desafios estruturais e de recursos. Como destacou um participante: "Hoje vivemos um momento em que o NAPNE precisa se consolidar como setor autônomo, para oferecer um trabalho mais estruturado" (N1). Outro reforçou a importância da capacitação docente: "Infelizmente muitos professores não sabem como agir com alunos com deficiência, e precisamos de mais capacitação" (N2). Esses depoimentos evidenciam o papel central do NAPNE no apoio aos estudantes, ao mesmo tempo em que sinalizam a necessidade de fortalecimento institucional.

Apesar dos avanços, persistem desafios, especialmente relacionados à contratação e à formação continuada de professores e profissionais de apoio. Muitos ingressam em salas com alunos com deficiência ou TEA sem preparo adequado, gerando insegurança e improviso no atendimento. A experiência demonstra que a inclusão efetiva depende não apenas de normas e recursos, mas também do compromisso ético e técnico dos profissionais. Nesse contexto, o NAPNE exerce um papel estratégico ao promover sensibilização, adequação pedagógica, acompanhamento individualizado e articulação institucional. O fortalecimento dessas ações é essencial para consolidar uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e assegure o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à convivência e à dignidade.



Núcleo de Atendimento às Pessoas  
com Necessidades Educacionais  
Específicas (NAPNE)

IFRO/2025  
Módulo 1: Apresentação da Instituição e do NAPNE  
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades  
Educacionais Específicas (NAPNE)

Link para aprofundamento:

<<https://mooc.ifro.edu.br/mod/page/view.php?id=2031>>



## 7.1 QUAIS AS AÇÕES DE INCLUSÃO DESENVOLVIDAS PELO IFRO/PVCAL DISPONÍVEIS PARA OS ALUNOS COM TEA?

As ações de inclusão em uma instituição de ensino devem envolver práticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Isso implica reconhecer e valorizar suas diferenças e potencialidades, em alinhamento às políticas nacionais de educação inclusiva, que têm como princípio assegurar iguais oportunidades de aprendizagem, respeitando as singularidades de cada sujeito.

O IFRO, Campus Porto Velho Calama desenvolve diversas ações de inclusão, entre elas:

- Atuação do NAPNE como suporte aos alunos com TEA;
- Monitoria inclusiva;
- Adequação de provas e recursos pedagógicos;
- Auxílios estudantis via PNAES (alimentação, transporte, moradia, permanência);
- Atendimento multiprofissional (psicólogos, assistentes sociais e cuidadores);
- Uso de tecnologias assistivas (intérprete de Libras, audiodescrição, piso tátil);
- Política de Inclusão com aplicação de reservas de cotas para o sistema de Ações Afirmativas/Cotas Sociais, incluindo cotas para PcD /autistas, em seu processos seletivos, com a reserva é de 5% (cinco por cento), das vagas de ampla concorrência, como política de inclusão. Os candidatos desta modalidade poderão concorrer tanto às vagas ofertadas pela Ampla Concorrência, quanto pelas Ações Afirmativas/Cota Sociais (Edital Nº 86/2024/REIT - CEA/IFRO, DE 2024 do Processo Seletivo Unificado – PSU 2025/1,p.2 e 4);

- Campanha de conscientização -Produção de material audiovisual;
- Promover visibilidade, acessibilidade e respeito aos direitos das pessoas com deficiência ("Setembro Verde", movimento nacional de conscientização sobre a inclusão social de pessoas com deficiência.);
- "Café com Inclusão" promove reflexão sobre diversidade no IFRO (Iniciativa pensada para sensibilizar os docentes e técnicos administrativos sobre a importância da inclusão e valorização da diversidade);
- Curso de Formação Inicial em Agente de Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na modalidade Educação a Distância (EAD);
- Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP) - promove diálogo para desenvolvimento de um PPC para um curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em que uma das abordagens será essa para sensibilização do tema dentro e fora da instituição;
- Elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para os alunos com TEA;
- Contratação de profissionais para acompanhar os autistas que necessitam desse suporte;
- Para os estudantes dos cursos técnicos integrados, é feita entrevista com os pais e responsáveis para conhecer melhor as características dos estudantes com TEA.

#### Dicas de como ter acesso:

- Manual do PROGRAMA DE AUXÍLIO À PERMANÊNCIA - PROAP - 2024: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748933/2/Cartilha-PROAP-IFRO.pdf>
- Tutorial para acesso a recursos da assistência estudantil no IFRO: Link: <https://repositorio.ifro.edu.br/server/api/core/bitstreams/3a94b8c7-1be4-4cd1-9073-de28af6ad31b/content>
- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas: E-mail: [napne.pvhcalama@ifro.edu.br](mailto:napne.pvhcalama@ifro.edu.br)

## 7.2 PROPOSIÇÃO DE AÇÕES VOLTADAS AO ALUNO COM TEA

Como resultado desta pesquisa, cujo objetivo foi contribuir com proposições de ações direcionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional, a partir da investigação de suas habilidades, necessidades e representações sociais sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), apresentamos, a seguir, as proposições construídas com base nas percepções e representações sociais dos membros do NAPNE e dos alunos com TEA participantes da pesquisa.

- 1- Criar um espaço de "escape" ou sala de autorregulação sensorial, silencioso, acessível e reservado, destinado a alunos que necessitem se afastar temporariamente de estímulos intensos para recuperar o equilíbrio emocional;
- 2- Requalificar e ampliar os espaços de convivência já existentes (como o entorno da sala "Aquário"), assegurando mobiliário confortável, iluminação difusa e materiais que reduzam ruídos e favoreçam o acolhimento;
- 3- Ampliar e arborizar os espaços externos do campus, criando áreas sombreadas com mesas e bancos que favoreçam tanto momentos de introspecção quanto de socialização;
- 4- Sensibilizar a comunidade escolar quanto ao uso desses espaços, reconhecendo-os como instrumentos pedagógicos e de cuidado, e não apenas como áreas de lazer;
- 5- Promover atividades pedagógicas ao ar livre, vinculando práticas formativas ao contato com a natureza, estimulando a aprendizagem experiencial, a educação ambiental e o desenvolvimento socioemocional;
- 6- Estabelecer parcerias e projetos interdisciplinares que explorem o uso pedagógico dos ambientes naturais, ampliando o vínculo afetivo dos estudantes com o espaço escolar;
- 7- Incentivar visitas extraclasse a ambientes naturais (parques, reservas, trilhas), favorecendo o desenvolvimento sensorial, cognitivo e social dos estudantes.
- 8- Implementar formações continuadas para professores, com foco específico na inclusão de estudantes com TEA, contemplando dimensões pedagógicas e sociais. Tais formações devem assegurar o equilíbrio entre a valorização do conhecimento sistematizado e o reconhecimento das singularidades dos alunos, constituindo-se como diretriz permanente da política institucional de inclusão;

9- Promover formação continuada para docentes e monitores, a fim de capacitá-los em estratégias de ensino colaborativo e inclusão, para que eles conduzam as atividades em grupo de forma a incluir os alunos com autismo nessas atividades e nas demais. Criando um canal de escuta dos alunos pelos professores reduzindo situações de isolamento e favorecendo a participação ativa dos estudantes;

10- Estimular, de forma sistemática, a cooperação em sala de aula e a diversificação de estratégias de socialização, garantindo a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem e assegurando a participação equitativa de todos os estudantes;

11- Divulgar, caso haja, no portal do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) de forma temas relacionados a inclusão em seus Eixos Tecnológicos e Linhas de Pesquisa;

12- Ampliar a divulgação das ações e aprimorar a acessibilidade aos canais de informação, garantindo uma linguagem clara e objetiva, especialmente no site do IFRO, nos editais de processos seletivos e nos comunicados institucionais. Essa medida busca atender às demandas dos estudantes participantes da pesquisa, que apontaram dificuldades na organização das informações e a ausência de um canal direto para esclarecimento de dúvidas.

13- Criar um espaço digital de divulgação exclusivo para ações de inclusão para PcD's.

14- Alocar recursos para contratação de profissionais de apoio e cuidadores;

15 - Rever a política de lotação das salas, considerando a diversidade dos estudantes de forma a garantir melhores condições de ensino-aprendizagem;

16 - Avaliar a possibilidade de ampliar turmas em cursos de maior demanda, evitando a concentração excessiva de estudantes por sala;

17 - Trabalhar pela consolidação do NAPNE como setor autônomo, com maior reconhecimento administrativo, inclusive avançando no debate sobre sua transformação em uma diretoria, o que garantiria mais poder de decisão, orçamento e condições de atuação;

18 - Garantir dotação orçamentária específica para aquisição de materiais adequados ao atendimento inclusivo (tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, materiais visuais, instrumentos de apoio à comunicação, entre outros);

19- Criar um banco de recursos pedagógicos inclusivos disponível para docentes e técnicos.

A interpretação dos dados obtidos ao longo da pesquisa sugere a necessidade de criação de espaços voltados à sociabilidade dentro do *Campus*, considerando que a interação entre os estudantes com TEA e os demais colegas ainda se mostra limitada a contextos estritamente pedagógicos. Embora não tenha havido uma indicação direta por parte dos participantes, a análise dos resultados aponta que a ampliação de momentos de convivência informal poderia favorecer a construção de vínculos sociais, a expressão criativa e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Entre as possibilidades de ações que poderiam atender a essa demanda, destacam-se iniciativas como:

- a formação de um Clube do Livro;
- a criação de jardins e hortas comunitárias; e
- a oferta de oficinas de artesanato.

Tais atividades, desenvolvidas no interior do *Campus*, mas desvinculadas das disciplinas curriculares, poderiam funcionar de forma voluntária e aberta, estimulando o engajamento espontâneo dos estudantes. Além de promover a socialização, esses espaços colaborariam para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para o fortalecimento de uma cultura institucional mais inclusiva e acolhedora.

As proposições, aqui apresentadas, são direcionadas à gestão institucional do IFRO, especialmente à direção-geral do *Campus* Porto Velho Calama e ao NAPNE como núcleo articulador das ações de acessibilidade. Também se destinam aos docentes, técnicos administrativos e estudantes, que exercem papel essencial no processo de acolhimento e acompanhamento. De forma ampliada, devem alcançar ainda a Reitoria do IFRO, ou seja, toda a comunidade acadêmica, visto que a inclusão é responsabilidade coletiva.

Cabe destacar que a inclusão de alunos com TEA no contexto da EPT não se restringe apenas a garantir o acesso às salas de aula ou adaptações curriculares, mas representa um compromisso com a formação integral, em consonância com a concepção de educação omnilateral. Pois, a formação omnilateral busca abarcar todas as dimensões humanas, reconhecendo tanto as condições objetivas quanto as subjetivas necessárias ao pleno desenvolvimento histórico do indivíduo (Frigotto, 2012, p. 267).

Assim, ao promover práticas inclusivas, investir em acolhimento, acessibilidade e apoio social, o IFRO/PVCAL não apenas assegura direitos, mas também possibilita que os estudantes com TEA desenvolvam suas potencialidades de maneira ampla, favorecendo sua emancipação e fortalecendo sua constituição enquanto sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade em que vivem.

## 8 MITOS E VERDADES SOBRE O TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é permeado por mitos, estigmas e concepções equivocadas. No entanto, o progresso das investigações científicas tem contribuído para desfazer essas crenças incorretas e ampliar o entendimento acerca das especificidades que envolvem o autismo.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados alguns mitos e verdades acerca do tema, organizados com base em referenciais científicos que contribuem para esclarecer equívocos e reforçar informações fundamentadas.

Quadro 1 - Mitos e Verdades sobre o TEA

MITO	VERDADE
<b>Todos os autistas são gênios</b>	<b>O autismo apresenta variados perfis cognitivos.</b> De acordo com o CDC, aproximadamente 44% das pessoas no espectro possuem QI médio ou superior, embora também existam aquelas com limitações intelectuais ou com talentos muito específicos em determinadas áreas.
<b>Todo autista é igual e apresenta as mesmas características</b>	<b>O autismo está associado a diferenças na percepção sensorial</b> Pesquisas indicam que cerca de 90% das pessoas no espectro autista apresentam diferenças no modo como processam os estímulos sensoriais (Baranek et al., 2006). Isso pode se manifestar tanto por uma hipersensibilidade a sons, luzes e texturas quanto por uma hipossensibilidade, em que o indivíduo precisa de estímulos mais intensos para perceber determinados aspectos do ambiente.
<b>O autismo é causado por vacinas</b>	<b>O autismo não é causado por vacinas.</b> Em 1998, um estudo fraudulento sugeriu uma relação entre a vacina tríplice viral (sarampo, caxumba e rubéola) e o autismo. Pesquisas posteriores, no entanto, demonstraram de forma consistente que não há qualquer vínculo entre a vacinação e o desenvolvimento do TEA (Taylor et al., 2014).
<b>Autistas não sentem emoções</b>	Autistas sentem emoções Embora exista a crença de que pessoas autistas sejam frias ou indiferentes, pesquisas mostram que elas podem vivenciar emoções de forma intensa, mas nem sempre conseguem expressá-las de maneira convencional (Bird et al., 2010).
<b>Pessoas com autismo não querem interagir</b>	Pessoas com autismo querem interagir Pessoas autistas muitas vezes têm dificuldade em compreender sinais sociais, como expressões faciais, gestos ou tom de voz. Por isso, suas atitudes podem parecer desajeitadas, mas isso não significa que não se interessem pelos outros. Na realidade, muitas querem fazer amigos e se envolver em atividades sociais, apenas processam essas interações de forma diferente. (Lima, et al 2024)
<b>O autismo não está associado a condições de saúde mental</b>	Indivíduos no espectro autista apresentam maior vulnerabilidade a condições como ansiedade, depressão e TOC. Estimativas apontam que até 40% deles convivem com algum transtorno de ansiedade, enquanto na população em geral essa taxa é de aproximadamente 15% (Hollocks et al., 2019).
<b>Não incidência de sinestesia entre autistas</b>	Há maior incidência de sinestesia entre autistas A sinestesia, condição neurológica em que um sentido automaticamente ativa outro (como ouvir sons e perceber cores), é mais frequente entre pessoas autistas do que na população em geral (Neufeld et al., 2013).

Fonte.: Elaborado pelas autoras (2025), baseado em: Carmo (2025), disponível em: [Curiosidades sobre o Autismo: Mitos, Verdades e Descobertas Científicas | Universo TEA](#),



Esses exemplos de mitos e verdades reforçam a importância de compreender as particularidades do TEA, reconhecendo que cada pessoa apresenta características e necessidades únicas. Com esse entendimento, torna-se possível criar estratégias de apoio mais eficazes, que favoreçam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a inclusão social, promovendo um ambiente mais acolhedor e acessível para todos.

## 9 FICA A DICA!

Explorar o autismo vai muito além da teoria: filmes, séries e livros podem nos ajudar a compreender melhor as experiências e perspectivas das pessoas no espectro. Neste capítulo, reunimos sugestões de obras que abordam o TEA de forma sensível, educativa e inspiradora, oferecendo um olhar mais próximo da realidade vivida por quem é autista.

### FILMES E SÉRIES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Título	Ano	Resumo	Link para mais detalhes
<b>Temple Grandin</b>	2010	Biografia da cientista autista Temple Grandin, que revolucionou o manejo de animais e se tornou uma voz influente no autismo.	<a href="#">HBO - Temple Grandin</a> 
<b>Atypical</b>	2017–2021	Série da Netflix sobre Sam, um adolescente autista que busca independência e amor, enquanto sua família enfrenta seus próprios desafios.	<a href="#">Netflix - Atypical</a> 
<b>The Good Doctor</b>	2017–2021	Shaun Murphy, um jovem cirurgião autista com síndrome de Savant, enfrenta preconceitos e prova seu talento em um hospital renomado.	<a href="#">ABC - The Good Doctor</a> 
<b>Meu Nome é Khan</b>	2010	Rizwan Khan, muçulmano com síndrome de Asperger, embarca numa jornada pelos EUA para provar que "meu nome é Khan e eu não sou um terrorista".	<a href="#">IMDb - Meu Nome é Khan</a> 

<b>Rain Man</b>	1988	Charlie descobre que seu irmão Raymond, autista com habilidades extraordinárias, é herdeiro de uma fortuna. Juntos, embarcam numa viagem transformadora.	<a href="#">IMDb - Rain Man</a> 
<b>Gilbert Grape: Aprendiz de Sonhador</b>	1993	Gilbert cuida de seu irmão autista Arnie e de sua mãe obesa, enquanto busca sentido para sua vida numa cidade pequena.	<a href="#">IMDb - What's Eating Gilbert Grape</a> 
<b>The A Word: A Vida com Joe</b>	2016– 2020	Série britânica sobre uma família que lida com o diagnóstico de autismo do pequeno Joe, explorando os impactos emocionais e sociais.	<a href="#">BBC.jpg</a> 
<b>Paraíso no Oceano</b>	2010	Drama chinês sobre um pai solteiro e seu filho autista, mostrando o vínculo profundo entre eles e os desafios da inclusão.	<a href="#">blogparaíso-no-oceano.html</a> 
<b>Uma Lição de Amor</b>	2001	Sam, um homem com deficiência intelectual, luta pela guarda de sua filha Lucy, enfrentando o sistema judicial e preconceitos.	<a href="#">IMDb - I Am Sam</a> 
<b>Um Certo Olhar (Snow Cake)</b>	2006	Após um acidente fatal, Alex conhece Linda, uma mulher autista, e descobre novas formas de conexão e empatia.	<a href="#">AdoroCinema - Um Certo Olhar</a> 

**Vida,  
Animada  
(Life,  
Animated)**

016

Documentário sobre Owen Suskind, que aprendeu a se comunicar através dos filmes da Disney. Uma história real de superação.

[AdoroCinema - Vida Animada](#)



## LIVROS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Título	Autor(es)	Resumo	Link para detalhes
<b>O Cérebro Autista</b>	Temple Grandin & Richard Panek	Explora as diferenças neurológicas do cérebro autista e como elas moldam a percepção e o comportamento.	<a href="#">Resenha completa</a> 
<b>Autismo: Compreender e Agir</b>	Lucelmo Lacerda	Guia prático e acessível para pais e educadores, com base em evidências científicas.	<a href="#">Nexo Jornal - indicação</a> 
<b>Autismo: Azul e de Todas as Cores</b>	Wilson Candido Braga	Aborda o autismo a partir da neurociência, com foco em sinais, estratégias e mitos.	<a href="#">Amazon - Azul e de Todas as Cores</a> 
<b>Outra Sintonia: A História do Autismo</b>	John Donvan & Caren Zucker	Panorama histórico e social do autismo, desde os primeiros diagnósticos até os movimentos de inclusão.	<a href="#">Google Books - Outra Sintonia</a> 
<b>Autismo: Compreender e Agir em Família</b>	Sally J. Rogers, Geraldine Dawson, Laurie A. Vismara	Baseado no Modelo Denver, oferece estratégias para pais estimularem o desenvolvimento de seus filhos.	<a href="#">Amazon - Compreender e Agir em Família</a> 



**Leve Pra Quem?**

Annelise  
Júlio-Costa,  
Isabella  
Starling-Alves,  
Andressa  
Moreira Antunes

Questiona o rótulo "leve" do autismo nível 1 e traz relatos de autistas e especialistas.

[Vetor Editora - Leve Pra Quem?](#)

**Sou Autista! E Agora?**

Camila Batista

Livro em quadrinhos que narra a descoberta do autismo por um adolescente, com foco em aceitação e informação.

[Amazon - Sou Autista! E Agora?](#)

**Autismo e Educação – Como Eu Vejo**

Temple Grandin

Dicas práticas para pais e professores, com foco nos pontos fortes das crianças autistas.

[Grupo A - Autismo e Educação](#)

**Mundo Singular – Entenda o Autismo**

Ana Beatriz  
Barbosa Silva,  
Mayra Gaiato,  
Leonardo  
Reveles

Guia acessível sobre sintomas, diagnóstico e inclusão, com relatos reais.

[Site da autora](#)

**Brilhante**

Kristine Barnett

História real de Jacob, um menino autista que se tornou um gênio da física, graças à abordagem inovadora da mãe.

[Bookey - Brilhante](#)



Ao mergulharmos em filmes, séries e livros sobre autismo, somos convidados a enxergar o mundo por novas perspectivas e valorizar a diversidade humana. Cada história nos inspira a agir com mais compreensão, respeito e criatividade, reforçando que pequenas atitudes podem fazer grande diferença na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.



## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações propostas neste Guia de Acolhimento reforçam o compromisso do IFRO em construir ambientes verdadeiramente inclusivos, em que estudantes autistas possam desenvolver sua trajetória acadêmica com dignidade, segurança e reconhecimento de suas singularidades. A elaboração deste material nasce das vozes dos próprios alunos com TEA e dos profissionais do NAPNE, o que lhe confere legitimidade e pertinência institucional. A partir das representações sociais expressas nas rodas de conversa e nos mapas mentais, identificaram-se percepções, necessidades, barreiras e possibilidades concretas para o fortalecimento de práticas de acolhimento no Campus Porto Velho Calama.

O Guia será implementado de forma articulada ao trabalho desenvolvido pelo NAPNE, especialmente nas ações de recepção aos ingressantes e nas orientações dirigidas às coordenações de curso, equipes pedagógicas e docentes. A proposta é que se torne um instrumento de referência para o planejamento das estratégias de acolhimento, podendo ser utilizado tanto no início de cada ano letivo quanto ao longo das atividades regulares, conforme surgirem demandas específicas dos estudantes. Além disso, o documento poderá subsidiar reuniões de alinhamento com equipes administrativas, atendimentos individualizados e construção de fluxos institucionais mais claros, fortalecendo a comunicação interna entre servidores e setores envolvidos na permanência e no sucesso dos alunos com TEA.

A comunidade escolar poderá utilizar este Guia como apoio para compreensão das especificidades do Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo que inclusão não se resume à oferta de recursos, mas exige postura ética, escuta sensível e disponibilidade para adaptar práticas pedagógicas. Alunos, professores, técnicos e gestores encontrarão neste material orientações que auxiliam na construção de relações mais humanizadas, bem como sugestões para tornar o cotidiano escolar mais acessível e previsível, respeitando ritmos, modos de aprender e expressar-se.

Também se prevê que este Guia seja incorporado às ações de formação continuada promovidas pelo campus. Oficinas, encontros pedagógicos, rodas de diálogo e momentos de estudo poderão utilizar este material como base para reflexões coletivas sobre inclusão, neurodiversidade e educação omnilateral, ampliando o repertório teórico e metodológico de toda a comunidade acadêmica. Assim, o produto educacional extrapola sua função informativa e passa a constituir-se como ferramenta formativa, capaz de promover mudanças de postura e fortalecer práticas sustentáveis de acolhimento.

Espera-se que este material contribua, de forma concreta e sensível, para que o IFRO siga avançando em políticas inclusivas, consolidando uma cultura institucional que valoriza a diversidade e assegura o direito de todos os estudantes a uma educação plena, democrática e humanizadora.



## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 18 out. 2023.

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: 6 jun. 2025.

CARMO, L. *Curiosidades sobre o autismo: mitos, verdades e descobertas científicas*. [S. l.], [s. n.], [s. d.].

CDC – CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION; MAENNER, M. J. Prevalência e características do transtorno do espectro autista em crianças de 8 anos — Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2020. *MMWR*, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 7 ago. 2025.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos\\_Bloco\\_I/01\\_B\\_-\\_Roseli\\_S\\_Caldart\\_-\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_Campo.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf). Acesso em: 3 jun. 2023.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista – resultados*

*preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

KOZEL, S. As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu. *Anais [...]*. Montevideu, 2009. p. 1-13. Disponível em: <http://www.observatorigeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 331-354, jun. 2017.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. *Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências*. [S. l.]: Marcos Valentin de Souza, 2020.

LIMA, L. J. C. D. et al. Funcionalidade da linguagem no transtorno do espectro do autismo: uma revisão de escopo. *Revista CEFAC*, 2024. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462024000200602&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462024000200602&tlng=pt). Acesso em: 28 ago. 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. *Revista Nova Escola*, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 24 jun. 2025.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, V. C. M. D. Neuroarquitetura: como o ambiente construído influencia o cérebro humano. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, p. 96-113, 13 jul. 2023.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. *Mundo singular: entenda o autismo*. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, B. D. D.; ALVES, E. J.; PEREIRA, I. C. A. Do quadro negro ao tablet: desafios da docência na era digital. *Revista Observatório*, v. 3, n. 3, p. 532-560, 1 maio de 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52246/1/DO%20QUADRO%20NEGRO%20AO%20TABLET.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SOUZA, H. A. S. O espectro da escola neurodiversa: uma análise dos espaços de aprendizagem voltados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

## APÊNDICE

Fornulário de Avaliação do PE - alunos e membros do NAPNE (respostas)

Item Avaliado	(Nº de participantes) Respostas	Análise/ Comentários
1.Atratividade e clareza do material	(04) "Ótimo" (01) "Muito Bom"	O Material foi considerado atrativo, com boa organização visual e linguagem de fácil compreensão do público-alvo.
2.Adequação ao público-alvo	(03) "Ótimo" (02) "Muito Bom"	Todos acreditam que o conteúdo está adequado às necessidades de alunos com TEA e servidores que os acompanham.
3.Relevância do conteúdo	(04) "Ótimo" (01) "Bom"	Todos os participantes consideram o conteúdo relevante para o acolhimento de alunos com TEA
4.Contribuição para práticas inclusivas Se contempla às necessidades apontadas durante a pesquisa	(05) "Ótimo",	Os participantes indicam que o produto contempla as necessidades apontadas durante a pesquisa.  "Ele torna claro de como funciona o TEA no geral "
5. Sentimento de pertencimento e integração	(04) "Ótimo" (01) "Bom"	A percepção predominante é que o produto contribuirá para que alunos com TEA se sintam integrados e pertencentes ao ambiente escolar.
6.Sugestões de melhoria	Nenhuma registrada	"Não tenho uma melhoria, acredito que esteja bem satisfatório"  "Muito bom o trabalho, adorei o item 8 intitulado fica a dica. Muitas series e filmes muito bons para reflexão sobre a temática."  "Esta excelente!"  "Está tudo muito bem organizado, compreensível e dinâmico! Parabéns!"

Fonte: Elaborado pela autora.

