



MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA/PROFEI – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA III: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Amazonas

Campus
Manaus Centro

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES

MANAUS - AM
2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA/PROFEI- MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA III: PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marreiro dos Santos Júnior.

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

L583i Leones, Mara Betanha de Andrade.

A inclusão de estudantes com o transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: percepções de docentes do ensino médio integrado / Mara Betanha de Andrade Leones. – Manaus, 2026. 222 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marreiro dos Santos Júnior.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Santos Júnior, Paulo Marreiro dos (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES

TÍTULO DISSERTAÇÃO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: PODCAST TEA: VOZES DA INCLUSÃO NA EPT

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Instituto Federal do Amazonas, vinculado (a) ao Campus Manaus Centro, pela seguinte banca examinadora:

Manaus, 11/03/2026.

Membros da Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
PAULO MARREIRO DOS SANTOS JUNIOR
Data: 21/03/2026 00:05:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Marreiro dos Santos Junior (Presidente)
(PROFEI/ IFAM)



Documento assinado digitalmente
RODRIGO MILHOMEM DE MOURA
Data: 11/03/2026 17:30:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Milhomem de Moura
(UFPA - Membro Externo)



Documento assinado digitalmente
JOSEMAR FARIAS DA SILVA
Data: 12/03/2026 13:05:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Josemar Farias da Silva
(PROFEI/IFAM - Membro Interno)

Dedico este trabalho ao meu filho, João Miguel, cuja existência ilumina meus dias com amor, coragem e propósito. João, com sua essência única, me ensina diariamente sobre resiliência, sensibilidade e a beleza das diferenças. Sua trajetória como pessoa com TEA, TDAH e TOD é a inspiração mais genuína e profunda desta caminhada acadêmica. Que cada conquista aqui registrada represente não apenas um passo meu, mas uma ponte para um mundo mais justo, inclusivo e amoroso — um mundo onde todas as singularidades sejam acolhidas com respeito e dignidade. Este trabalho é, antes de tudo, por você e para você.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pela força concedida nos momentos de incerteza e pela luz que guiou meu caminho até aqui.

À minha mãe, Maria do Socorro Ferreira, e à minha irmã, Elene Ferreira, exemplos de amor incondicional, por serem abrigo, parceria e apoio nos momentos mais desafiadores. Suas presenças constantes fizeram diferença nesta jornada.

Ao meu esposo João Gomes, companheiro incansável, que sempre acreditou no meu potencial e me amparou com amor, paciência e compreensão durante cada etapa desta caminhada.

Aos meus filhos Lorena, Luciana e João Miguel, razão do meu viver. Cada um, à sua maneira, me inspira a ser uma pessoa melhor e uma educadora mais sensível. Em especial ao meu amado João Miguel, cuja vivência singular com TEA, TDAH e TOD foi o fio condutor desta pesquisa, que carrego com o coração repleto de propósito.

Ao PROFEI, pela oportunidade ímpar de aprofundar meus estudos na Educação Inclusiva, campo que me move e desafia, permitindo que eu deixe aqui minha contribuição para uma escola mais justa e sensível às diferenças.

Aos colegas de caminhada da turma 4 e aos amigos, com destaque especial para Rodrigo, Ricardo Regis, Azenclever, Priscilla e Rangel, cuja escuta, incentivo e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até o PROFEI. Minha gratidão também aos colegas do IFPA, com quem compartilho o compromisso ético de uma educação transformadora e inclusiva.

Ao meu orientador, professor doutor Paulo Marreiro dos Santos Júnior, por sua escuta generosa, orientação competente e sensível, e por acreditar nesta pesquisa desde o início. Sua presença foi fundamental na construção de cada etapa deste trabalho.

“A inclusão escolar não é um favor, nem um ato de caridade. É um direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo uns com os outros e se desenvolvendo em um ambiente que respeite as diferenças como parte da condição humana”.

Maria Teresa Eglér de Mantoan

LEONES, Mara Betanha de Andrade. **A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica: percepções de docentes do Ensino Médio Integrado.** Orientador: Paulo Marreiro dos Santos Júnior, 2026. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2025.

RESUMO

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem avançado no campo normativo brasileiro; entretanto, ainda se observa uma lacuna significativa entre as diretrizes institucionais e a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos interiorizados da Amazônia. Nesse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das percepções de docentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, buscando identificar desafios e possibilidades relacionados à implementação de práticas pedagógicas inclusivas no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de análise documental de instrumentos institucionais (PDI, PPC, resoluções e normativas internas) e da aplicação de questionários semiestruturados a 15 docentes que atuam no curso Técnico em Informática do Ensino Médio Integrado. Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), possibilitando a organização e interpretação de categorias temáticas. Os resultados evidenciaram avanços no plano normativo e no reconhecimento institucional da inclusão como princípio estruturante, destacando dispositivos como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Entretanto, também revelaram fragilidades na operacionalização das políticas inclusivas, como lacunas na formação docente, insuficiência de suporte especializado, ausência de planejamento colaborativo sistemático e recorrência de estratégias pedagógicas improvisadas, frequentemente sustentadas pelo esforço individual dos professores. Como contribuição científica, o estudo amplia o debate sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, campo ainda pouco explorado em pesquisas brasileiras, especialmente em contextos amazônicos. Como desdobramento aplicado, apresenta-se o Produto Educacional “TEA: Vozes da Inclusão na EPT”, um *podcast* formativo voltado à sensibilização e ao fortalecimento das práticas inclusivas no âmbito da Rede Federal.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Percepções Docentes.

LEONES, Mara Betanha de Andrade. **The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Professional and Technological Education: teachers' perceptions in Integrated High School.** Supervisor: Paulo Marreiro dos Santos Júnior, 2026. 222 p. Dissertation (Master in Inclusive Education) – Federal Institute of Amazonas, Manaus, 2025.

ABSTRACT

Special Education from the perspective of Inclusive Education has advanced within the Brazilian normative framework; however, a significant gap remains between institutional guidelines and the effective implementation of inclusive pedagogical practices in the daily context of Professional and Technological Education (PTE), particularly in the educational provision for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inland regions of the Amazon. In this context, this study aimed to analyze the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Professional and Technological Education, based on the perceptions of teachers working in Integrated High School at the Federal Institute of Pará (IFPA), Óbidos Campus, seeking to identify challenges and possibilities related to the implementation of inclusive pedagogical practices in the Technical Course in Informatics integrated with High School. Methodologically, this research adopts a qualitative approach, developed through documentary analysis of institutional instruments (Institutional Development Plan – PDI, Pedagogical Course Project – PPC, resolutions, and internal regulations) and the application of semi-structured questionnaires to 15 teachers working in the Integrated High School Technical Course in Informatics. The data were analyzed using Content Analysis as proposed by Bardin (2016), enabling the organization and interpretation of thematic categories. The results revealed advances at the normative level and in the institutional recognition of inclusion as a structuring principle, highlighting mechanisms such as the Center for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE) and the Individualized Educational Plan (IEP). However, persistent weaknesses were also identified in the operationalization of inclusive policies, including gaps in teacher training, insufficient specialized support, the absence of systematic collaborative planning, and the frequent use of improvised pedagogical strategies, often sustained by the individual efforts of teachers. As a scientific contribution, this study expands the debate on the inclusion of students with ASD in Professional and Technological Education, a field still underexplored in Brazilian research, particularly in Amazonian contexts. As an applied outcome, the study presents the Educational Product “ASD: Voices of Inclusion in PTE”, a training podcast aimed at raising awareness and strengthening inclusive practices within the Federal Education Network.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Professional and Technological Education. Integrated High School. Teachers' Perceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Expectativas docentes para inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA, campus Óbidos (n = 15)	131
Gráfico 2 - Avaliação do Conteúdo do Podcast	175
Gráfico 3 - Avaliação pedagógica do Podcast	176
Gráfico 4 - Avaliação Técnica e Comunicacional	178
Gráfico 5 - Avaliação do Impacto Formativo do Recurso	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrícula na Educação Especial	20
Figura 2 - Autismo – Classificação CID-10 e CID-11.....	42
Figura 3 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Óbidos.....	75
Figura 4 - Relação de Palavras frequentes na análise dos documentos Institucionais.....	90
Figura 5 - Capa do Recurso Educacional – Podcast “TEA: Vozes da Inclusão na EPT”	166
Figura 6 - A série do Podcast “TEA: Vozes da Inclusão na EPT” na plataforma Spotify	168
Figura 7 - Estrutura do Episódio 1	168
Figura 8 - Estrutura do Episódio 2	169
Figura 9 - Estrutura do Episódio 3	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro Síntese: Principais Definições Conceituais e Marcos Legais	69
Quadro 2 - Quadro Síntese: Fundamentos Metodológicos do Capítulo 3.....	83
Quadro 3 - Documentos Institucionais Analisados	86
Quadro 4 - Base da categoria: Acessibilidade e Suporte Institucional	92
Quadro 5 - Base da categoria: Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas	96
Quadro 6 - Base da categoria: Gestão e Políticas Institucionais de Inclusão	100
Quadro 7 - Matrículas de estudantes da Educação Especial no IFPA, campus Óbidos	106
Quadro 8 - Perfil identitário dos participantes que responderam ao questionário	107
Quadro 9 - Organização das questões elaboradas para o questionário	111
Quadro 10 - Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin aplicadas aos questionários	114
Quadro 11 - Categorias de análise e subcategorias	116
Quadro 12 - Base da categoria: Inclusão.....	117
Quadro 13 - Base da categoria: Compreensão das Políticas de Inclusão	120
Quadro 14 - Base da categoria: Desafios enfrentados na prática pedagógica	123
Quadro 15 - Base da categoria: Estratégias didáticas adotadas pelos professores.....	127
Quadro 16 - Base da categoria: Formação e Capacitação Profissional	134
Quadro 17 - Base da categoria: Recursos Humanos e Materiais	136
Quadro 18 - Base da categoria: Cultura e Compromisso Institucional	140
Quadro 19 - Base da categoria: Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo	143
Quadro 20 - Sugestões do que pode ser implementado para a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA, Campus Óbidos	148
Quadro 21 - Quadro Síntese: Principais Resultados do Capítulo 4	157
Quadro 22 - Perfil dos Docentes Avaliadores	173
Quadro 23 - Síntese da Avaliação Global do Recurso Educacional (Questões 17 a 19)	181
Quadro 24 - Considerações finais dos docentes sobre o Produto Educacional (Questão 20)	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com Deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI – Plano Educacional Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
PE – Produto Educacional
RE – Recurso Educacional
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TA – Tecnologia Assistiva
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDIC's – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TOD – Transtorno Opositor Desafiador
UFPA - Universidade Federal do Pará.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 2	31
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	31
2.1 Educação Inclusiva: Conceitos, Fundamentos e Legislação	32
2.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Aspectos Conceituais e Diagnósticos	40
2.3 Formação de Professores para a Educação Inclusiva.....	489
2.4 O Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento estratégico para a Inclusão de estudantes com TEA	53
2.5 Estratégias Pedagógicas e Tecnológicas para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio.....	58
2.6 Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva ...	62
2.7 Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado	64
CAPÍTULO 3	72
3 PERCURSO METODOLÓGICO	72
3.1 Abordagem e Delineamento da Pesquisa	72
3.2 Local da Pesquisa	74
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	77
3.4 Etapas da Pesquisa: instrumentos de geração dos dados e análise e discussão dos resultados	79
3.5 Aspectos Éticos, Risco e Benefícios da Pesquisa	81
CAPÍTULO 4	85
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES -	85
4 ENTRE REGISTROS E PERCEPÇÕES: CONSTRUÇÕES DE SENTIDO NAS ANÁLISES	85
4.1 Análise Documental.....	85
4.1.1 Pré-análise: leitura flutuante dos documentos institucionais	87
4.1.2 Exploração do Material	90
4.1.3 Categorias de Análise: O que dizem os Documentos Institucionais.....	91
4.2 Análise dos Questionários – Percepções Docentes	104
4.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa	106
4.2.3 Etapas da Análise.....	114
4.2.4 Categorias de Análise.....	116
4.2.5 Expectativas docentes para inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio	

Integrado do IFPA, campus Óbidos.....	131
4.2.6 Proposições para o fortalecimento das práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos.....	147
4.2.5 Tratamento e Interpretação dos Resultados.....	152
CAPÍTULO 5	159
5 RECURSO EDUCACIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL: DA PESQUISA À TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	159
5.1 Contextualização e justificativa do Recurso Educacional.....	159
5.2 Objetivos do Recurso Educacional.....	160
5.3 Fundamentação Teórica e Normativa do Recurso Educacional.....	161
5.4 Análise e Fundamentação do Recurso Educacional	162
5.5 Planejamento do Produto Educacional.....	163
5.6 Prototipagem e Estrutura Narrativa do Recurso Educacional.....	165
5.7 Estrutura e Organização do Recurso Educacional	167
5.8 Potencial Formativo e Aplicabilidade do Recurso Educacional	169
5.9 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Inclusiva	170
5.10 Validação do Recurso Educacional	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	206

PRÓLOGO

Sou Mara Betanha de Andrade Leones, natural de Parintins, Amazonas, nascida em 8 de janeiro de 1983, filha de Benedito de Souza Ferreira e Maria do Socorro Ferreira de Andrade. Meus pais, embora semianalfabetos, sempre acreditaram no poder transformador da educação, princípio que norteou minha trajetória pessoal e profissional. Formada em escolas públicas, aprendi desde cedo que o conhecimento constitui instrumento de emancipação individual e coletiva, capaz de transformar realidades e ampliar horizontes.

Minha trajetória docente, construída ao longo de vinte e um anos, percorre distintas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior e Pós-graduação, com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Em 2007, iniciei meu percurso na área da Educação Especial, ao concluir a especialização em Educação Especial e Inclusiva, formação que foi sendo enriquecida por cursos continuados voltados ao campo da inclusão escolar.

Em 2010, vivenciei minha primeira experiência direta com a Educação Inclusiva, atuando como auxiliar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Parintins. Nesse contexto, marcado pela escassez de recursos pedagógicos e pela precariedade da infraestrutura, convivi com estudantes com diferentes especificidades. Essa experiência foi decisiva para ampliar minha compreensão crítica acerca dos desafios e das possibilidades da inclusão escolar no Brasil, tornando-se um marco formativo na consolidação da minha identidade docente.

Minha vida pessoal também foi profundamente marcada por experiências que reforçaram meu compromisso com a inclusão. Do meu primeiro casamento, do qual fiquei viúva em 2013, sou mãe de duas filhas: Lorena Karen Leones, de 26 anos, diagnosticada com TDAH, e Luciana Kathellen Leones, de 24 anos. Mais tarde, em 2016, formei uma nova família ao me casar com João Gomes, com quem compartilho a vida e a maternidade de João Miguel, hoje com 7 anos.

A experiência de ser mãe atípica intensificou ainda mais esse compromisso. Ao acompanhar cotidianamente o processo educacional de João Miguel, uma criança cuja singularidade é marcada pelo TEA, pelo TDAH e pelo TOD, compreendi de maneira mais profunda e afetiva as complexidades que atravessam

a inclusão. Essa vivência me proporcionou uma perspectiva ampliada, em que teoria e prática se entrelaçam, conferindo maior densidade ao meu engajamento com a causa inclusiva.

Atualmente, atuo como docente de Letras – Português e Inglês – no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Óbidos. Nesse espaço, tenho observado lacunas expressivas entre os marcos legais e as práticas efetivas de inclusão, sobretudo no âmbito do Ensino Médio Integrado. A inserção de estudantes com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, exige práticas pedagógicas fundamentadas em estratégias inclusivas, sustentadas pelo planejamento colaborativo entre profissionais da educação e pelo fortalecimento de políticas institucionais que garantam condições adequadas para o desenvolvimento pleno desses educandos.

É nesse cenário que se insere minha pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva, intitulada *“A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica: percepções de docentes do Ensino Médio Integrado”*. O estudo emerge das minhas vivências pessoais e profissionais, reafirmando a compreensão de que a inclusão não deve ser entendida como concessão ou ato de benevolência, mas como direito inalienável, sustentado por princípios éticos, políticos e pedagógicos.

Dedico este trabalho aos meus filhos, em especial, ao meu filho João Miguel, cuja singularidade, marcada pelo TEA, TDAH e TOD, ilumina minha existência e inspira minha trajetória acadêmica. Com ele aprendo, todos os dias, sobre resiliência, sensibilidade e o valor das diferenças. Sua vida é a motivação mais profunda do meu compromisso com a construção de uma educação inclusiva que reconheça e valorize cada sujeito em sua integralidade.

Este prólogo, portanto, constitui expressão de memória e de compromisso: memória de uma trajetória entrelaçada por experiências docentes e vivências pessoais, e compromisso com a construção de uma educação inclusiva que transcenda os dispositivos legais, concretizando-se como prática ética, política e pedagógica no cotidiano escolar

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por legislações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Apesar dos avanços legais e normativos, a efetivação desse direito ainda enfrenta entraves significativos de ordem estrutural, pedagógica e formativa, sobretudo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujas especificidades historicamente ampliam os desafios para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

No contexto da EPT, a forte vinculação histórica com as demandas do mundo do trabalho contribuiu para a consolidação de modelos pedagógicos marcados por uma racionalidade técnica, frequentemente associados a currículos rígidos, organização escolar baseada em tempos formativos intensivos e ênfase na produtividade e no desempenho acadêmico. Tais características podem limitar a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, estudos sobre a educação profissional indicam que a organização curricular e a cultura institucional desse campo educacional ainda reproduzem, em muitos casos, uma lógica formativa orientada prioritariamente pela eficiência técnica, o que pode dificultar a construção de processos pedagógicos mais inclusivos e atentos à diversidade presente no ambiente escolar (Frigotto, 2012; Kuenzer, 2012)

Além disso, a ampliação do acesso à educação profissional nas últimas décadas trouxe novos desafios às instituições de ensino, especialmente no que se refere à garantia de condições efetivas de permanência e sucesso escolar dos estudantes. Como apontam estudos sobre permanência e êxito na educação profissional, assegurar o direito à educação implica ir além do acesso formal, demandando a implementação de ações pedagógicas, institucionais e de acompanhamento educacional que considerem as necessidades formativas e as condições sociais dos estudantes (Kaufman et al., 2019).

Nesse cenário, a presença de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio evidencia a necessidade de mudanças estruturais mais profundas nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, envolvendo tanto a reorganização curricular quanto o fortalecimento da formação dos profissionais da educação. Tais transformações tornam-se fundamentais para que as práticas pedagógicas possam efetivamente reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e promover condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

De acordo com o Ministério da Educação, a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, abrangendo cursos de formação inicial e continuada, habilitação técnica de nível médio, graduação tecnológica e pós-graduação, com a finalidade de preparar os estudantes para o exercício profissional e para a vida em sociedade (Brasil, 2021b).

Para que essa finalidade se concretize sob a perspectiva inclusiva, torna-se imprescindível assegurar condições que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito do público-alvo da Educação Especial em seus percursos formativos, articulando políticas de democratização do ingresso com estratégias que enfrentem a evasão, a retenção e as múltiplas barreiras à participação.

Nessa direção, Kaufman et al. (2019) ressaltam que a Educação Profissional deve ter como propósito promover a melhoria da qualidade pedagógica, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito escolar, bem como na inserção socioprofissional dos estudantes, compreendendo a inclusão como dimensão indissociável da qualidade da educação.

Os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo INEP (2026), evidenciam a expansão de diferentes etapas e modalidades de ensino no Brasil, com destaque para a educação profissional e a Educação Especial. Entre 2021 e 2025, as matrículas na educação profissional cresceram de 1,89 milhão para 3,19 milhões, indicando um avanço significativo na ampliação das oportunidades formativas.

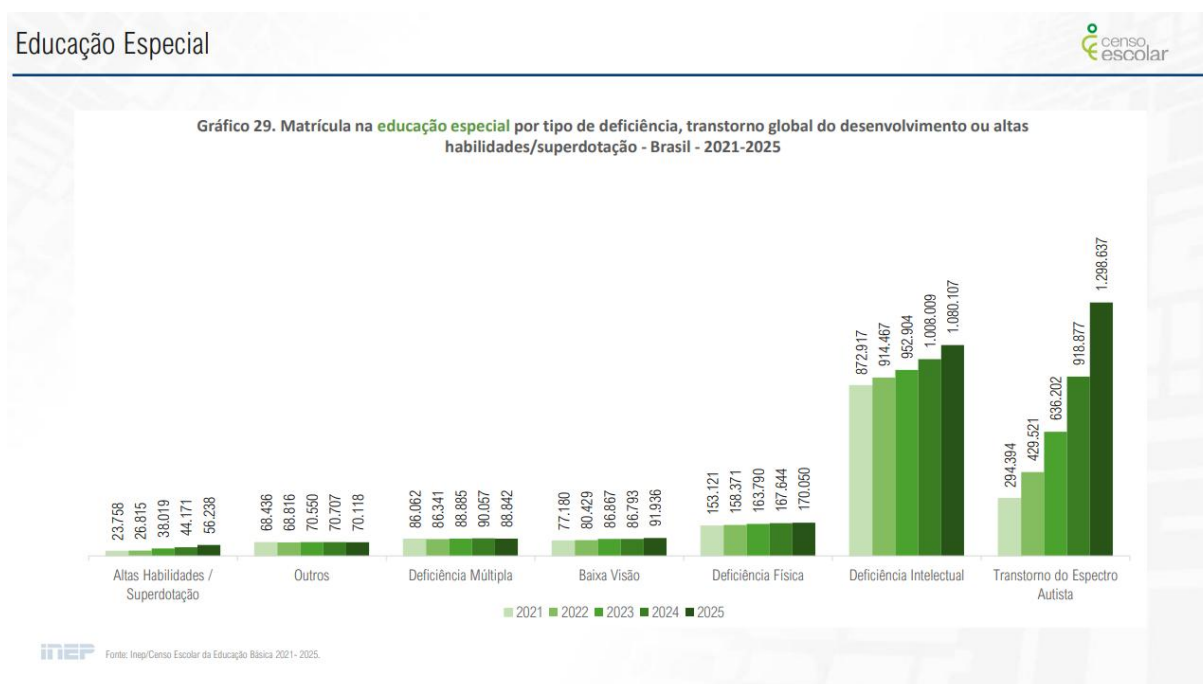
Tendência semelhante foi observada na Educação Especial, que alcançou aproximadamente 2,5 milhões de matrículas em 2025, representando um aumento de 82% em relação a 2021, o que evidencia a crescente centralidade dessa modalidade no cenário educacional brasileiro.

A série histórica apresentada pelo INEP demonstra que o maior número de matrículas da Educação Especial concentra-se no ensino fundamental, que reúne cerca de 63,4% dos estudantes, reforçando o papel dessa etapa na consolidação das políticas de inclusão escolar. Observa-se, ainda, crescimento expressivo na educação infantil, com aumento de 275,8% nas matrículas em creche e de 300,6% na pré-escola entre 2021 e 2025, indicando a ampliação do acesso em etapas iniciais da escolarização e o fortalecimento de políticas voltadas à inclusão desde os primeiros anos de vida escolar.

No que se refere aos tipos de deficiência, os dados evidenciam que as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentaram o crescimento mais acentuado no período recente, enquanto as matrículas de estudantes com deficiência intelectual permanecem como as mais numerosas, ultrapassando 1 milhão de estudantes nos anos mais recentes da série histórica.

Esse cenário revela não apenas a ampliação do acesso, mas também a crescente complexidade dos processos pedagógicos, que passam a demandar maior investimento em formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e fortalecimento das políticas de educação inclusiva.

Figura 1 – Matrícula na Educação Especial



Fonte: INEP, 2025, p.33.

Nesse contexto, a expansão da Educação Especial no Brasil evidencia avanços significativos no acesso escolar do público-alvo da educação inclusiva, mas também impõe novos desafios às políticas educacionais e às instituições de ensino. O crescimento das matrículas exige a garantia não apenas do ingresso, mas também da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Outrossim, a ampliação do acesso não deve ser compreendida apenas como indicador quantitativo de sucesso das políticas públicas, mas como “um processo que demanda a reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos e dos espaços escolares, bem como o fortalecimento dos recursos de apoio e das estratégias de mediação pedagógica” (Mantoan, 2003, p. 16).

Essa perspectiva implica reconhecer a diversidade como princípio estruturante da escola e promover condições efetivas para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com os pressupostos da educação inclusiva.

Esse cenário dialoga, ainda, com estudos contemporâneos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que evidenciam um movimento de ampliação da inclusão, ao mesmo tempo em que destacam que o principal desafio não se restringe ao acesso, mas envolve a efetivação da inclusão no cotidiano institucional e pedagógico (Lima; David; Mendes, 2024).

Desse modo, o debate desloca-se do plano normativo para a materialização da inclusão nas práticas pedagógicas. A garantia de matrícula e a permanência física dos estudantes nas instituições, embora fundamentais, não asseguram, por si só, condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que reforça a necessidade de políticas educacionais integradas e de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma educação inclusiva.

Como destacam Matos e Mendes (2015, p. 32), “o desafio não está apenas em garantir o direito de frequentar a escola regular, mas em assegurar que os educadores ofereçam uma educação adequada às necessidades específicas dos estudantes”. Persistem, portanto, currículos rígidos, práticas avaliativas excludentes e lacunas na formação docente para o trabalho com a diversidade, elementos que dificultam a consolidação de uma inclusão plena (Bosa; Camargo, 2009, p. 41).

Torna-se, portanto, necessário problematizar a organização dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de promover práticas pedagógicas mais flexíveis, participativas e sensíveis às singularidades dos estudantes. A flexibilização curricular

e as metodologias ativas, quando articuladas ao apoio especializado, têm se mostrado estratégias relevantes para favorecer a permanência e o êxito escolar de estudantes com TEA (Batista, 2023, p. 65; Roselem; Vicentini, 2023, p. 13).

Além disso, a formação continuada dos professores é apontada como condição indispensável para que práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas, garantindo que a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo (Bezerra, 2021, p. 176).

Nessa perspectiva, a centralidade do estudante no processo educativo configura-se como um princípio pedagógico fundamental, pois implica reconhecer a diversidade de ritmos, trajetórias e estilos de aprendizagem presentes no espaço escolar, bem como assegurar a participação ativa de todos os sujeitos no processo formativo.

Essa compreensão ultrapassa uma dimensão estritamente metodológica e assume também um caráter ético e político, ao se vincular ao reconhecimento do direito à educação em condições de equidade. Como afirma Mantoan (2003, p. 35), “escolas de qualidade são aquelas que se tornam espaços de construção de personalidades autônomas e críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, estudos indicam que práticas pedagógicas inovadoras, quando sustentadas em flexibilizações curriculares e no uso de tecnologias assistivas, podem contribuir para o fortalecimento de trajetórias escolares mais equitativas.

Nessa direção, Kaufman *et al.* (2019, p. 6) destacam que a Educação Profissional tem como finalidade “promover a melhoria da qualidade pedagógica, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito do percurso formativo e na inserção socioprofissional do estudante”, ampliando a compreensão da inclusão como elemento indissociável da qualidade da educação.

Entretanto, pesquisas como as de Batista (2023) e Ferreira (2023) evidenciam que, apesar da existência de experiências exitosas envolvendo currículos funcionais, produtos educacionais voltados à formação docente e ações de apoio pedagógico, a inclusão na EPT ainda se encontra em processo de consolidação.

Persistem lacunas estruturais e formativas que dificultam a implementação sistemática de práticas verdadeiramente inclusivas, indicando que a presença do estudante com deficiência na instituição não garante, por si só, sua participação

efetiva e qualificada. Desse modo, torna-se fundamental avançar na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e criticamente orientadas, capazes de dialogar com as singularidades e potencialidades desses estudantes.

Entre os grupos que demandam atenção particular no contexto da EPT, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O DSM-5- TR¹ caracteriza o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, apresentando grande heterogeneidade quanto à intensidade e às formas de manifestação (APA, 2023).

Essa diversidade de manifestações exige abordagens pedagógicas individualizadas, flexíveis e sensíveis às necessidades específicas de cada estudante, articulando recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, estratégias de comunicação alternativa e práticas colaborativas de ensino, de modo a assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento na Educação Profissional e Tecnológica (Belisário Filho, 2010).

A atual nomenclatura que unifica diferentes condições antes categorizadas como Transtornos Globais do Desenvolvimento: Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância em um único diagnóstico de TEA, buscou evitar dificuldades de subclassificação e melhorar a precisão diagnóstica (Araujo; Neto, 2014). Essa mudança, embora alvo de críticas, fortalece o reconhecimento do espectro como um fenômeno, singular, com gradações diversas, que deve ser compreendido em sua totalidade.

Do ponto de vista etiológico, pesquisas indicam forte base genética para o TEA. Gupta e State (2006, p. 30) destacam que “[...] o autismo e os transtornos do espectro do autismo possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas”, uma compreensão confirmada por Schwartzman (2011).

No entanto, compreender o TEA apenas sob a ótica biomédica é insuficiente. É necessário reconhecê-lo como uma especificidade que acompanha o sujeito ao

¹ O DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição, Texto Revisado no Brasil, em 2023) é uma publicação da Associação Americana de Psiquiatria (APA), dos Estados Unidos, trata-se de um manual internacional de referência para diagnósticos clínicos dos transtornos mentais, amplamente utilizado no mundo. Embora não seja um documento brasileiro, tem sido amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, práticas clínicas e produções científicas no país, servindo como parâmetro para a definição de critérios diagnósticos, inclusive no campo educacional, sobretudo em estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

longo da vida, devendo ser encarado não como doença, mas como uma diferença que requer apoios educacionais adequados.

O processo diagnóstico, em grande medida, permanece clínico, baseado em observações comportamentais e relatos familiares, complementado por avaliações multiprofissionais (Schwartzman, 2011). Confirmado o diagnóstico, o apoio de equipes interdisciplinares é essencial para o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. No contexto escolar, isso significa adotar práticas pedagógicas mediadas, ambientes acessíveis e suporte especializado, de modo a promover o protagonismo e a autonomia do estudante.

A legislação brasileira também tem avançado nesse campo. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo esse público como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). O direito à matrícula em escolas regulares, o acompanhamento especializado e a previsão de sanções a gestores que negarem esse direito demonstram a relevância de garantir a inclusão não apenas como princípio, mas como prática obrigatória.

Chiote (2013, p. 21) reforça que “incluir não é apenas garantir presença física em sala de aula, mas assegurar aprendizagens significativas, reconhecendo o aluno como sujeito que pensa, sente e aprende em interação social”. Outros estudos (Cintra; Jesuíno; Proença, 2010; Lazzeri, 2010; Barbosa; Fumes, 2012) evidenciam que a convivência em espaços regulares de ensino amplia as oportunidades de desenvolvimento, favorecendo contatos sociais essenciais (Silva, 2010).

Ainda assim, os obstáculos permanecem. Nunes (2012) alerta que professores frequentemente mantêm concepções estigmatizadas sobre o autismo, o que gera exclusão velada. A ausência de redes de apoio, a falta de estratégias adequadas e a insegurança docente diante da diversidade ampliam os desafios. Cunha (2008, p. 85) defende que “conhecer cada aluno é condição para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes”, uma compreensão compartilhada por Orrú (2012) e Santos (2011), para quem a educação é um direito fundamental e transformador.

O termo “necessidades educacionais específicas”, adotado pela legislação brasileira, amplia a compreensão da diversidade presente no contexto escolar ao reconhecer diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Nesse sentido, Heredero (2010, p. 206) destaca que o atendimento a essa diversidade pode demandar desde ajustes pedagógicos pontuais até modificações mais amplas no

currículo, sempre mediadas pela atuação docente pautada na criatividade, na intencionalidade pedagógica e no compromisso ético com o processo educativo.

Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda encontra desafios no cotidiano escolar. Conforme alertam Miranda e Galvão (2012, p. 139), a ausência de conhecimentos específicos por parte dos professores pode produzir barreiras atitudinais que dificultam a inclusão, reforçando a importância de processos contínuos de formação docente, fundamentados na reflexão crítica e na investigação da própria prática.

Essa discussão encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas culturalmente. Nessa perspectiva, a deficiência não é entendida como um limite absoluto, mas como uma condição que demanda formas diferenciadas de mediação pedagógica, capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades do estudante. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social e cultural, sendo a aprendizagem um processo fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998).

A partir desse referencial, práticas pedagógicas inclusivas devem considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal, compreendida como o espaço entre aquilo que o estudante já consegue realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com apoio e mediação. Dessa forma, o planejamento pedagógico pode favorecer o avanço do estudante com TEA por meio de estratégias intencionalmente mediadas, como o uso de recursos visuais, atividades estruturadas e propostas colaborativas, que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem no contexto escolar (Costa, 2006; Silveira, 2022).

O papel docente, portanto, é central na construção de um ambiente escolar inclusivo. Cabe ao professor atuar como mediador, planejando intervenções pedagógicas intencionais que respeitem as particularidades do estudante com TEA e promovam sua autonomia e protagonismo (Rossetto, 2008; Costa, 2006). Esse processo demanda não apenas domínio teórico-metodológico, mas também sensibilidade e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem.

Diante desse cenário, o planejamento pedagógico emerge como dimensão essencial para consolidar práticas inclusivas. Para Silva e Oliveira (2015), planejar significa organizar ações que assegurem o direito de todos os estudantes às experiências escolares em igualdade de condições, o que implica superar práticas

homogêneas e excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essa perspectiva ao estabelecer a equidade como princípio estruturante da educação brasileira. No entanto, Ribeiro (2021) e Aguiar e Vassaitis (2022) alertam para a escassez de pesquisas que sistematizem experiências concretas de planejamento pedagógico inclusivo, o que dificulta a construção de referenciais teórico-práticos que possam orientar a formação docente e fortalecer práticas contextualizadas.

Nesse contexto, compreender os paradigmas históricos da inclusão torna-se indispensável. Segundo Sasaki (2012), os modelos de exclusão, institucionalização, integração e inclusão representam fases distintas na trajetória social e educacional das pessoas com deficiência. Enquanto *a exclusão* implicava marginalização total (Costa, 2010) e *a institucionalização* reforçava o isolamento em instituições especializadas (Santos, 2017), *a integração*, embora avançasse, exigia a adaptação do aluno ao sistema (Minetto, 2010). *O paradigma da inclusão*, por sua vez, desloca o foco para a transformação das estruturas escolares e sociais, assegurando direitos e reconhecendo a diversidade (Barbosa, 2018).

Embora esse paradigma esteja consolidado nas políticas públicas, Santos (2017) ressalta que as práticas escolares ainda carregam resquícios dos modelos anteriores, muitas vezes naturalizados. Oliveira (2024) reforça que superar tais marcas exige práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, que ultrapassem a mera matrícula e promovam participação efetiva e valorização da diversidade.

Feita essa contextualização, a motivação para o presente estudo surge da experiência da pesquisadora no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, onde, ao longo de nove anos de atuação, vivenciou diretamente os desafios da inclusão de estudantes com TEA no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Essa vivência revelou não apenas a necessidade de adaptação metodológica e de estratégias inclusivas, mas também a urgência de fortalecimento das políticas institucionais.

Assim a presente pesquisa, inserida na Linha de Pesquisa III – Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, busca responder à seguinte questão-problema: O que as percepções dos professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, revelam sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica, particularmente no curso

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio?

Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das percepções de docentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, identificando os desafios e as possibilidades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio

A fim de alcançar esse objetivo, a pesquisa propõe os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear e examinar documentos institucionais e políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, identificando sua aplicabilidade no contexto do IFPA – Campus Óbidos;

2. Compreender as percepções dos professores do Ensino Médio Integrado sobre a inclusão de estudantes com TEA;

3. Identificar práticas e estratégias pedagógicas inclusivas já desenvolvidas ou em potencial pelos docentes, avaliando sua efetividade e limitações no processo de inclusão de estudantes com TEA no curso Técnico em Informática;

4. Desenvolver, como produto educacional resultante desta pesquisa, uma série de podcasts educativos voltada à formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica, abordando estratégias pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da cultura escolar inclusiva.

A relevância desta pesquisa reside no fato de que a inclusão de estudantes com TEA na EPT permanece um campo pouco explorado, embora essa modalidade tenha a responsabilidade não apenas de oferecer formação acadêmica consistente, mas também de preparar os sujeitos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Assim, aprofundar reflexões críticas sobre o tema contribui para o fortalecimento de políticas institucionais e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e o êxito escolar dos estudantes com TEA.

Assim, é possível afirmar que a construção de uma educação inclusiva na EPT requer mudanças epistemológicas, pedagógicas e estruturais, envolvendo corresponsabilidade de todos os atores escolares: professores, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários e famílias (Pires, 2006). Somente com esse engajamento coletivo será possível transformar as instituições educacionais em

espaços genuinamente democráticos, acessíveis e inclusivos.

O presente trabalho divide-se em seis partes. A seguir, o resumo dos capítulos que compõem este estudo:

O Capítulo 1 aborda o percurso introdutório da pesquisa, apresentando o contexto de investigação, a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos: geral e específicos e a relevância do estudo. Esse capítulo delinea o cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse contexto, situando o leitor quanto às motivações pessoais, institucionais e científicas que sustentam a proposta investigativa. Além disso, fundamenta a escolha do tema a partir das lacunas observadas entre as políticas inclusivas e as práticas efetivas nas instituições federais de ensino, ressaltando o compromisso ético e social de promover uma educação equitativa e de qualidade para todos.

O Capítulo 2, intitulado *“Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): fundamentos, desafios e práticas na Educação Profissional e Tecnológica”*, constitui o referencial teórico do trabalho. Nele são discutidos os principais conceitos, marcos legais e políticas públicas que sustentam a educação inclusiva no Brasil, com destaque para as legislações que asseguram o direito à escolarização das pessoas com deficiência. O capítulo também aprofunda a compreensão sobre o TEA, explorando aspectos conceituais, diagnósticos e pedagógicos, além de analisar os desafios e possibilidades da inclusão na EPT. A discussão contempla, ainda, a importância da formação docente, o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) e as estratégias pedagógicas e tecnológicas voltadas à efetivação de práticas inclusivas, consolidando os fundamentos teóricos que embasam a análise dos dados empíricos.

O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa adotada e a ancoragem teórica baseada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). São apresentados o *lócus* da pesquisa, o Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, os participantes envolvidos, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise. Esse capítulo também explicita os princípios éticos que orientaram o estudo, em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo o rigor científico e a legitimidade dos resultados. A metodologia é descrita como processo dinâmico e

reflexivo, voltado à compreensão das percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

O Capítulo 4, analisa a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática do IFPA – Campus Óbidos, a partir das percepções dos docentes do Ensino Médio Integrado. Os resultados evidenciam o papel do professor como mediador do conhecimento e agente da inclusão, ressaltando a importância da formação continuada, do planejamento diferenciado e do uso de estratégias pedagógicas acessíveis. As falas também apontam desafios como a sobrecarga docente, a falta de formação específica e a necessidade de fortalecimento estrutural e articulador do NAPNE. As vozes dos professores indicam avanços e fragilidades, reforçando a urgência de consolidar uma cultura inclusiva efetiva na Educação Profissional e Tecnológica.

No Capítulo 5, apresenta-se o Recurso Educacional elaborado a partir dos achados desta pesquisa, destacando sua função formativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo evidencia a construção do “*Podcast* TEA: Vozes da Inclusão na EPT” como um material pedagógico voltado a apoiar docentes na compreensão do Transtorno do Espectro Autista e no desenvolvimento de práticas alinhadas à perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um recurso que busca ampliar o repertório teórico e metodológico dos professores, oferecendo subsídios para a reflexão crítica, a qualificação das estratégias de ensino e a promoção de ambientes educativos mais acessíveis, participativos e responsivos à diversidade presente no cotidiano escolar.

Por fim, na última parte, dedicada às considerações finais, sintetiza os principais achados e reflexões construídas ao longo da investigação, retomando o objetivo central da dissertação e evidenciando como os resultados contribuem para o avanço das práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica. A análise demonstra que a inclusão de estudantes com TEA demanda ações articuladas entre formação docente, políticas institucionais e práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, o capítulo discute as implicações teóricas e práticas do estudo, apontando caminhos para o fortalecimento da cultura institucional de inclusão, da corresponsabilidade entre os atores escolares e do papel formativo dos espaços coletivos.

Em seu desfecho, destaca-se a elaboração do Recurso Educacional (RE) como uma contribuição concreta para a comunidade acadêmica, visando apoiar processos formativos continuados e qualificar as ações voltadas à garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes

CAPÍTULO 2

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A consolidação da educação inclusiva como princípio estruturante das políticas públicas educacionais brasileiras constitui uma conquista histórica na defesa do direito de todos a uma educação de qualidade. Mais do que um modelo pedagógico, a inclusão escolar representa um compromisso ético, político e social, sustentado pela valorização das diferenças e pelo reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo.

Essa concepção rompe com práticas excludentes e homogeneizadoras, tradicionalmente legitimadas no espaço escolar, e propõe a construção de ambientes de aprendizagem que assegurem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a efetivação desse paradigma apresenta desafios singulares. Historicamente associada à formação técnica e à preparação para o mundo do trabalho, a EPT é convocada a ressignificar seus currículos, metodologias e práticas pedagógicas à luz dos princípios de equidade e inclusão.

Para tanto, é necessário compreender que a educação inclusiva ultrapassa a mera inserção de estudantes com deficiência, configurando-se como um processo amplo de reorganização institucional que envolve o planejamento pedagógico, a formação continuada de professores e o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade e diversidade.

Entre os públicos contemplados pela Educação Especial na perspectiva inclusiva, destaca-se o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas instituições de ensino requer atenção diferenciada e práticas pedagógicas sensíveis às suas particularidades.

O TEA é reconhecido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões específicos de comunicação, interação social e comportamento, manifestando-se de forma diversa entre os indivíduos (Ministério da Saúde, 2025). Essa complexidade exige abordagens

educacionais individualizadas e humanizadas, que valorizem as potencialidades de cada sujeito e promovam sua plena participação no processo educativo.

Dessa forma, este capítulo reúne os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a pesquisa, articulando as temáticas da educação inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista em um mesmo eixo analítico.

Inicialmente, são discutidos os conceitos, legislações e políticas públicas que amparam a inclusão escolar no Brasil e no cenário internacional, com ênfase nos desdobramentos na Educação Profissional e Tecnológica.

Em seguida, aborda-se o TEA sob diferentes perspectivas: conceitual, diagnóstica e educacional, evidenciando os desafios e possibilidades que emergem da prática docente.

Por fim, analisam-se as estratégias pedagógicas, os processos formativos e as experiências institucionais que favorecem a inclusão de estudantes com TEA na EPT, destacando o papel do professor como mediador e agente de transformação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.1 Educação Inclusiva: Conceitos, Fundamentos e Legislação

A educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional que busca assegurar o direito de todos à escolarização em ambientes comuns, respeitando singularidades e promovendo práticas pedagógicas pautadas na diversidade humana como princípio fundamental.

Esse modelo rompe com a lógica da homogeneização que historicamente permeou o ensino, desafiando práticas excludentes e propondo uma nova compreensão sobre a função social da escola. Como defende Mantoan (2015), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2015, p. 28).

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva encontra respaldo em um robusto arcabouço legal e em documentos internacionais que orientam a construção de sistemas educacionais mais equitativos. A Constituição Federal de 1988, ao eleger a dignidade humana como fundamento e ao afirmar o direito de todos à educação, estabelece bases para superar formas de exclusão.

Em continuidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) determina que a educação ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de caráter complementar e nunca substitutivo à sala de aula comum.

No cenário internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) consagraram a educação inclusiva como um direito humano, enquanto a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) redefiniu a deficiência como produto da interação entre impedimentos e barreiras sociais, culturais, comunicacionais e físicas.

Nesse sentido, as dificuldades vivenciadas por estudantes com deficiência não podem ser reduzidas às suas condições individuais, mas estão profundamente relacionadas às barreiras impostas pelo meio, exigindo políticas públicas comprometidas com acessibilidade e equidade.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) consolidou-se como um marco na educação brasileira, ao romper com a lógica integradora e indicar a necessidade de as escolas se transformarem em ambientes de acesso, respeito e valorização das singularidades de todos os estudantes (Brasil, 2008).

Esse avanço normativo possibilitou o aumento das matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns e consolidou o entendimento da educação como direito universal. Contudo, ainda persistem barreiras que dificultam a efetivação da inclusão, sobretudo no que se refere às práticas avaliativas e ao pleno desenvolvimento pedagógico dos estudantes público-alvo da educação especial (Ingles et al., 2014; Monteiro et al., 2024; Boff; Machado, 2024).

Entre os obstáculos mais recorrentes, destaca-se a progressão continuada ou aprovação automática, utilizada de forma indiscriminada para estudantes com deficiência. Embora essa prática possa favorecer a permanência escolar, quando não é acompanhada de adaptações curriculares, avaliações formativas e acompanhamento individualizado, tende a esvaziar o sentido pedagógico da inclusão, legitimando apenas uma permanência administrativa (Ingles et al., 2014; Monteiro et al., 2024; Boff; Machado, 2024).

Nesse contexto, a inclusão reduz-se à presença física, perpetuando

concepções capacitistas e negligenciando o desenvolvimento de competências acadêmicas e sociais.

Beyer (2005, p. 17) ressalta que na educação “[...] predominam as imposições sociais hegemônicas ditadas pelos grupos que se consideram balizadores dos critérios de normalidade”. Esse paradigma sustenta-se em perspectivas medicalizantes, que vinculam a escolarização das pessoas com deficiência à compensação de déficits.

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), isso contribui para a patologização das diferenças, reduzindo-os a “apenas um objeto de conhecimento científico” (Raad; Tunes, 2011, p. 16). Essa lógica fortalece estigmas e compromete o sentimento de pertencimento, pois reafirma a normalidade como parâmetro exclusivo de aceitação. Raad e Tunes (2011) advertem:

Rotular é falar, mas não responder: é a imposição aniquiladora do silêncio sobre o outro. Instauram-se, assim, as possibilidades de preconceito que exila a pessoa do convívio social. Essa lógica desumanizadora está no discurso hegemônico que privilegia a busca da compreensão pela análise de saberes que categorizam e classificam. Esse saber prévio e livre de qualquer escuta interpessoal constitui o preconceito que não aceita a alteridade, aniquilando-se a existência pessoal. O poder delega do ao conhecimento prévio sobre alguém nega a possibilidade de encontrar o não sabido (Raad; Tunes, 2011, p. 28).

Nesse processo, instauram-se possibilidades de preconceito que exilam a pessoa do convívio social. Trata-se de uma lógica desumanizadora, sustentada por discursos hegemônicos que classificam e categorizam, negando a alteridade e reduzindo o sujeito àquilo que o saber prévio define. Esse enquadramento, ao invés de favorecer práticas inclusivas, reforça mecanismos de exclusão simbólica e cultural.

O TEA, por sua vez, é frequentemente associado de maneira reducionista a características como dificuldades sensoriais, movimentos repetitivos, desenvolvimento aquém do esperado ou, em outros casos, elevado desempenho cognitivo, mas acompanhado de dificuldades sociais (Silva, 2022, p. 383). Tais manifestações, diversas e singulares, impactam diretamente o trabalho docente, exigindo observação atenta, reflexão pedagógica e planejamento sensível às particularidades de cada estudante.

Nesse sentido, o diagnóstico ocupa papel relevante no contexto escolar inclusivo, mas não pode se transformar em instrumento de limitação ou rotulação. A Nota Técnica nº 04/2014 reconhece o laudo médico como ferramenta importante

para compreender as necessidades dos estudantes, mas enfatiza que ele deve ser ponto de partida para práticas pedagógicas flexíveis e centradas na singularidade de cada estudante (Brasil, 2014). O reconhecimento da integralidade da pessoa com suas histórias, contextos e potencialidades (Skliar, 2003) deve sempre prevalecer sobre qualquer classificação técnica.

A educação inclusiva exige que o olhar pedagógico vá além do laudo, acolhendo o sujeito em sua complexidade e promovendo oportunidades reais de aprendizagem e participação. Silva (2016) destaca que o diagnóstico deve considerar múltiplas fontes e abranger os diferentes espaços frequentados pelo estudante.

Entretanto, observa-se que, muitas vezes, o diagnóstico “reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrição do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem” (Silva, 2016b, p. 98). Essa perspectiva patologizante transforma singularidades em sintomas e reduz subjetividades e criatividade a desvios a serem corrigidos (Silva, 2021).

As práticas pedagógicas inclusivas devem, portanto, partir da compreensão da singularidade e do reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo. O trabalho com interesses específicos e hiperfocos dos estudantes com TEA pode ampliar conhecimentos e possibilitar aprendizagens significativas (Silva, 2022, p. 395).

Nesse sentido, torna-se indispensável a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento que garante flexibilização curricular e adequações necessárias, valorizando as experiências singulares (Silva, 2022, p. 396). Como aponta Beyer (2005), a individualização constitui elemento central das propostas pedagógicas voltadas à efetivação da educação inclusiva.

Diante disso, o enfrentamento das barreiras escolares exige políticas integradas que envolvam a formação docente continuada, a colaboração interdisciplinar, o fortalecimento das salas de recursos multifuncionais e a reformulação das práticas avaliativas.

Apenas a combinação dessas estratégias poderá assegurar que a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial se converta em aprendizagem real, significativa e emancipadora, superando a exclusão simbólica disfarçada sob a aparência de inclusão (Ingles et al., 2014; Monteiro *et al.*, 2024; Boff; Machado, 2024).

No campo jurídico, legislações como a Lei Berenice Piana² (Lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei Romeo Mion³ (Lei nº 13.977/2020), que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA e os reconhece como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, reforçam a necessidade de ações intersetoriais para a garantia de seu pleno desenvolvimento.

No entanto, a existência dessas leis não garante, por si só, sua efetivação, sendo imprescindível o engajamento de gestores, professores, famílias e comunidade escolar na construção de ambientes acessíveis, acolhedores e intencionalmente pedagógicos.

Nesse contexto, a formação docente emerge como eixo estruturante para a implementação de práticas inclusivas. Reconhecer as diferenças como expressões de potencialidade, e não como entraves ao processo educativo, demanda uma postura ética e epistemológica que desafia modelos tradicionais de ensino (Mantoan, 2006).

A ausência de preparo específico não pode ser utilizada como justificativa para práticas excludentes; ao contrário, ela evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem formação continuada, suporte institucional e o fortalecimento de redes colaborativas entre profissionais da educação. “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais” (Mantoan, 2015, p. 81).

A inclusão escolar atravessa todas as dimensões da vida escolar e convoca a comunidade educativa a repensar suas concepções, valores e práticas. Para o professor, esse movimento implica uma profunda ressignificação de sua identidade profissional, exigindo constante reflexão sobre o sentido e os objetivos do trabalho pedagógico.

Mantoan (2003, p. 87) aponta que “a inclusão escolar provoca uma crise

² A Lei nº 12.764/2012, conhecida como *Lei Berenice Piana*, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação foi um marco por reconhecer formalmente os indivíduos com TEA como pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso aos direitos previstos na Constituição Federal e na Lei Brasileira de Inclusão, como saúde, educação, trabalho e assistência social (Brasil, 2012).

³ A Lei nº 13.977/2020, denominada *Lei Romeo Mion*, alterou a Lei Berenice Piana ao instituir a *Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (Ciptea). Esse documento tem como finalidade assegurar prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados em todo o território nacional, contribuindo para a efetivação dos direitos das pessoas com TEA (Brasil, 2020).

escolar, ou melhor, uma crise de identidade que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. Essa crise, longe de ser negativa, pode ser compreendida como oportunidade de reconstrução de paradigmas e de fortalecimento de uma escola democrática e plural.

Contudo, para que a inclusão escolar se concretize de forma plena e efetiva, é imprescindível enfrentar as múltiplas barreiras que ainda permeiam os espaços educativos. Essas barreiras não são apenas físicas ou visíveis, mas se manifestam em diversas dimensões que, segundo Sasaki (2019), constituem os pilares da acessibilidade em uma sociedade inclusiva. Em sua obra *As sete dimensões da acessibilidade*, o autor propõe uma abordagem abrangente que contempla os seguintes eixos: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, natural e programática.

A partir dos estudos de Sasaki (2009; 2019) e Vivarta (2003), é possível compreender que cada dimensão de acessibilidade corresponde a um tipo específico de obstáculo que compromete a participação plena das pessoas com deficiência:

- 1) *Acessibilidade arquitetônica* refere-se à ausência de barreiras físicas no ambiente, garantindo mobilidade e autonomia;
- 2) *Acessibilidade atitudinal* diz respeito à superação de preconceitos, estigmas, estereótipos e práticas capacitistas que se expressam nas relações interpessoais;
- 3) *Acessibilidade comunicacional* envolve a eliminação de obstáculos na comunicação oral, escrita, visual e digital, assegurando o direito à informação e à expressão;
- 4) *Acessibilidade instrumental* está relacionada ao uso de equipamentos, ferramentas e dispositivos que compõem o cotidiano escolar;
- 5) *Acessibilidade metodológica* diz respeito à adequação dos métodos e técnicas de ensino, trabalho, de ação comunitária e de educação;
- 6) *Acessibilidade Natural* propõe a harmonização entre as soluções de acessibilidade e os espaços naturais, sejam públicos ou privados;
- 7) *Acessibilidade programática* refere-se à ausência de barreiras nas políticas públicas, normas e regulamentos institucionais que, quando mal formulados ou negligenciados, podem perpetuar a exclusão. (Adaptado de Sasaki, 2009;2019)

Essas dimensões não operam de forma isolada; ao contrário, frequentemente se entrelaçam, gerando um conjunto complexo de barreiras que impactam diretamente a vivência escolar dos estudantes com deficiência: 1) Barreiras Arquitetônicas, que se referem a obstáculos do ambiente físico; 2) Barreiras atitudinais, que correspondem aos obstáculos nas relações entre as pessoas com predisposição desfavorável de uma em relação à outra marcado pela diferença (Amaral, 1998; Vivarta, 2003); 3) Barreiras Comunicacionais, quando há obstáculos

na comunicação interpessoal, escrita e virtual e, no acesso à informação; 4) Barreiras Instrumentais, que são os obstáculos encontrados nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação; 5) Barreiras Metodológicas, relacionadas aos obstáculos nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos; 6) Barreiras Naturais, que se referem a obstáculos provocados pela natureza; 7) Barreiras programáticas, que são os obstáculos embutidos nas políticas públicas, normas e regulamentos.

Dentre elas, a barreira atitudinal se destaca como a mais persistente e transversal, pois decorre da concepção social de deficiência e influencia todas as demais dimensões (Amaral, 1998; Vivarta, 2003). A superação dessa barreira exige uma mudança paradigmática no modo como a diferença é percebida e acolhida no ambiente escolar.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, reforça que a ausência de acessibilidade configura uma forma de discriminação, condenável do ponto de vista ético e jurídico (Brasil, 2007). Assim, não há inclusão possível sem acessibilidade. A acessibilidade, nesse sentido, deve ser compreendida como um direito inalienável de todos os cidadãos, e sua efetivação requer o engajamento coletivo da comunidade educativa.

A superação das barreiras que comprometem a efetivação da educação inclusiva exige um esforço coletivo e articulado entre gestores, docentes, famílias e demais atores sociais. Essa corresponsabilidade deve se traduzir na adoção de práticas pedagógicas que promovam acessibilidade em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal, entre outras, assegurando que todos os estudantes possam participar de forma plena e significativa dos processos escolares. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade humana, promova o sentimento de pertencimento e garanta condições equitativas de aprendizagem.

A educação inclusiva, nesse sentido, ultrapassa a perspectiva restrita da deficiência. Ela se fundamenta na defesa do direito inalienável de todos à escolarização de qualidade, equitativa e socialmente referenciada, conforme preconizado pelas diretrizes nacionais e internacionais de direitos humanos.

Educar com qualidade, conforme argumenta Marin (2019), pressupõe o reconhecimento do potencial singular de cada estudante e a adoção de estratégias

pedagógicas que favoreçam sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, respeitando suas especificidades e promovendo seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, a prática educativa desloca-se de modelos homogêneos e normativos para abordagens que valorizam a diversidade como elemento constitutivo da experiência escolar.

Em consonância com esse entendimento, Freire (1979, p. 84) afirma que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, ressaltando a centralidade da ação educativa como prática emancipatória e transformadora. Essa concepção reafirma o papel da educação na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Desse modo, a inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso ético, político e pedagógico, materializado em práticas educativas intencionais orientadas pela promoção da justiça social, da equidade e da valorização da diversidade como princípio estruturante da escola contemporânea. A educação inclusiva, portanto, não se limita a ações pontuais, mas demanda um reposicionamento institucional e pedagógico frente às diferenças.

À luz dessa compreensão, a educação inclusiva consolida-se como um paradigma sustentado por marcos legais nacionais e internacionais que reafirmam o direito de todos à escolarização em ambientes comuns, com garantia de acessibilidade, equidade e reconhecimento das singularidades. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios significativos, expressos em barreiras arquitetônicas, metodológicas e, sobretudo, atitudinais, que limitam a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Diante desse cenário, ao reconhecer que a inclusão ultrapassa a mera presença física e exige transformações institucionais, curriculares e pedagógicas, torna-se imprescindível aprofundar a compreensão acerca das especificidades dos estudantes que demandam apoios diferenciados.

Nesse sentido, o próximo tópico aborda o Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutindo seus aspectos conceituais e diagnósticos, fundamentais para compreender os desafios educacionais que atravessam a escolarização desses estudantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Aspectos Conceituais e Diagnósticos

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5 TR, 2023)⁴ como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta de maneira significativa a comunicação e a interação social, estando associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2023). Essa definição reflete uma compreensão ampliada e contemporânea do autismo, reconhecendo sua natureza heterogênea e a diversidade de manifestações possíveis ao longo da vida.

Historicamente, o autismo foi descrito por meio de distintas categorias diagnósticas, como: Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Tais denominações, embora tenham contribuído para os primeiros avanços diagnósticos, sustentavam uma compreensão fragmentada e hierarquizada das manifestações do espectro. A unificação dessas categorias sob a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista representa um avanço conceitual significativo, ao compreender o autismo como um *continuum* de características e intensidades (Santos; Leite, 2022).

A reformulação proposta pelo DSM-5, publicada em 2013 e atualizada no DSM-5-TR (2023), constitui um marco na classificação diagnóstica do TEA. Collyer (2022) destaca que a consolidação do espectro em uma única categoria rompeu com modelos excludentes e favoreceu uma abordagem mais inclusiva, funcional e menos normativa.

Para Pereira (2019), o autismo, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças, na CID-10 estava inserido no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, sob o código F84, subdividido em diferentes categorias, Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtornos Desintegrativos da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia associado a Retardo

⁴ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR) é uma publicação da American Psychiatric Association (APA), dos Estados Unidos, tendo sua 5ª edição, revisada (no Brasil) em 2023. Trata-se de um manual internacional de referência para diagnóstico clínico dos transtornos mentais, amplamente utilizado no mundo. Embora não seja um documento brasileiro, tem sido amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, práticas clínicas e produções científicas no país, servindo como parâmetro para a definição de critérios diagnósticos, inclusive no campo educacional, sobretudo em estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Mental e Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5) e outras formas não especificadas (F84.8 e F84.9)

Essa fragmentação conceitual, entretanto, não contemplava adequadamente a amplitude das expressões comportamentais e cognitivas observadas no espectro autista. entre outras.

Com a publicação da CID-11, em 2018, e sua vigência a partir de 1º de janeiro de 2022, a Organização Mundial de Saúde – OMS (do inglês, World Health Organization – WHO) promoveu uma atualização substancial nesse entendimento, adotando adotar o código 6A02 para o para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa nova classificação reorganiza o diagnóstico a partir de critérios funcionais relacionados à presença ou não de deficiência intelectual e aos prejuízos na linguagem, alinhando-se conceitualmente ao DSM-5-TR (Collyer, 2022). Tal mudança desloca o foco das categorias fixas para a análise das necessidades de apoio e do perfil funcional de cada indivíduo, favorecendo uma compreensão mais contextualizada e humanizada do desenvolvimento.

As manifestações clínicas do TEA são amplas e heterogêneas, afetando dimensões cognitivas, emocionais, comunicacionais e sociais. Entre os indicadores mais frequentes destacam-se a rigidez comportamental, a inflexibilidade frente a mudanças, a hipersensibilidade sensorial, as dificuldades na comunicação verbal e não verbal e os desafios na regulação emocional.

Esses aspectos impactam diretamente os processos de interação social, adaptação escolar e aprendizagem, o que exige que o diagnóstico seja compreendido não apenas como uma categorização clínica, mas como um fenômeno multidimensional que demanda abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas da saúde, da psicologia e, de modo central, da educação.

Durante décadas, o autismo foi classificado segundo graus de severidade: leve, moderado e severo, o que resultava em uma leitura linear e reducionista do espectro. Embora tal categorização tenha cumprido um papel relevante em determinados contextos clínicos e diagnósticos, revelou-se limitada para apreender a complexidade das trajetórias de desenvolvimento, bem como as múltiplas e dinâmicas interações estabelecidas entre o sujeito e os diferentes contextos socioculturais nos quais está inserido. Essa perspectiva, centrada predominantemente no *déficit*, tendia a homogeneizar experiências singulares e a obscurecer potencialidades, necessidades específicas e condições de participação social.

Nesse sentido, tanto a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) quanto o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) avançam ao superar a lógica estritamente categorial, passando a priorizar a avaliação dos níveis de suporte necessários ao funcionamento do indivíduo.

Essa mudança representa um deslocamento paradigmático em direção a uma abordagem funcional, relacional e contextual do Transtorno do Espectro Autista (TEA), na qual o foco recai menos sobre rótulos fixos de gravidade e mais sobre as demandas de apoio em diferentes áreas da vida, considerando a variabilidade intraespectro e a influência do ambiente.

Essa reformulação teórica e classificatória encontra-se sintetizada na Figura 2, que ilustra as principais transformações ocorridas na transição da CID-10 para a CID-11. A figura evidencia o deslocamento de uma concepção fragmentada e hierarquizada do autismo para uma compreensão mais integrada, que reconhece o TEA como um espectro heterogêneo, marcado por diferentes perfis de funcionamento e necessidades de suporte, reforçando, assim, uma leitura mais alinhada aos princípios da inclusão, da funcionalidade e da participação social.

Figura 2 - Autismo – Classificação CID-10 e CID-11

CID-10	CID-11
<p>• F84 Transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>• F84.0 Autismo infantil</p> <p>• F84.1 Autismo atípico</p> <p>• F84.2 Síndrome de Rett</p> <p>• F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância</p> <p>• F84.4 Transtorno com hiperinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados</p> <p>• F84.5 Síndrome de Asperger</p> <p>• F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento</p> <p>• F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento</p>	<p>• 6A02.0 TEA sem DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.1 TEA com DI e com leve ou nenhum prejuízo de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.2 TEA sem DI e com prejuízo de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.3 TEA com DI e com prejuízo de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.4 TEA sem DI e com ausência de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.5 TEA com DI e com ausência de linguagem funcional</p> <p>• 6A02.Y Outro transtorno do espectro do autismo especificado</p> <p>• 6A02.Z Transtorno do espectro do autismo, não especificado</p>

Fonte: Asperger e Autismo no Brasil (2019) *apud* Benute (2020)

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conceitualmente definido

a partir de diferentes níveis de suporte, conforme estabelecido pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR*, os quais estabelece três níveis de suporte, que fornecem uma métrica fundamental para a compreensão das necessidades educacionais, sociais e adaptativas das pessoas com TEA.

No campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, essa classificação é especialmente relevante, pois orienta o planejamento pedagógico, a definição de estratégias de apoio e a organização de recursos educacionais e institucionais, deslocando o foco da deficiência para as condições de aprendizagem e participação.

Ao deslocar o foco da deficiência para as necessidades de suporte, o modelo atual favorece uma abordagem mais humana e contextualizada, centrada na singularidade de cada sujeito e nas condições sociais e institucionais que favorecem ou limitam sua aprendizagem e autonomia.

O *Nível 1 de suporte* caracteriza-se pela necessidade de apoio em áreas específicas da vida cotidiana e escolar. Indivíduos nesse nível apresentam dificuldades em iniciar e sustentar interações sociais, compreender sutilezas comunicacionais e lidar com mudanças de rotina, além de desafios relacionados à organização, ao planejamento e à autorregulação. Embora não demandem suporte intensivo contínuo, essas características podem impactar significativamente o desempenho acadêmico e social, exigindo estratégias pedagógicas individualizadas, uso de rotinas estruturadas, apoio visual e mediação das interações sociais.

O *Nível 2 de suporte* corresponde à necessidade de apoio substancial e frequente. As dificuldades comunicacionais e os padrões restritos e repetitivos de comportamento tornam-se mais evidentes e interferem de forma significativa nas relações interpessoais e nas atividades escolares. Nesse nível, torna-se imprescindível a atuação articulada de equipes multiprofissionais, envolvendo docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que colaboram na adaptação curricular, no desenvolvimento de habilidades sociais e na mediação das aprendizagens.

O *Nível 3 de suporte* representa o nível mais acentuado de comprometimentos, exigindo apoio intensivo e contínuo em múltiplas dimensões da vida cotidiana. As dificuldades de comunicação social são severas, frequentemente associadas à ausência de linguagem funcional, e os comportamentos restritos e repetitivos tendem a ser altamente disruptivos. Nesses casos, o processo educativo demanda elevado

nível de personalização curricular, uso intensivo de recursos de acessibilidade e acompanhamento sistemático do AEE, sendo a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI)⁵ elemento central para garantir a aprendizagem e a participação do estudante.

Essa classificação, ao priorizar os níveis de suporte, rompe com a lógica hierarquizante da severidade e propõe uma leitura contextual e interacional do autismo. Nessa perspectiva, a gravidade do transtorno não é entendida como uma característica intrínseca, mas como resultado da interação entre fatores individuais como habilidades cognitivas, linguagem e perfil sensorial; fatores contextuais, como acessibilidade, atitudes e práticas pedagógicas.

Klin (2006) ressalta que a heterogeneidade é a principal marca do espectro, o que exige do educador práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades de cada estudante, reconhecendo que o desenvolvimento resulta da interação entre fatores individuais e contextuais.

No contexto escolar, Scamati *et al.* (2025) enfatizam que a variabilidade das manifestações clínicas do TEA requer práticas pedagógicas adaptativas e ambientes educacionais inclusivos. A aprendizagem desses estudantes não se desenvolve segundo padrões convencionais, sendo fortemente influenciada pela qualidade das interações sociais e pelo nível de estruturação das atividades.

Quando o ambiente atua como barreira, seja pela falta de mediação, pela rigidez metodológica ou pela ausência de recursos, as dificuldades se intensificam. Em contrapartida, quando o espaço escolar é planejado como suporte, com rotinas claras, previsibilidade e estímulos adequados, potencializa-se o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Amaral e Silva (2018; 2022) destacam que as principais barreiras enfrentadas por estudantes com TEA relacionam-se à comunicação e à interação social, comprometendo a participação plena em atividades pedagógicas e nas relações interpessoais. Essas dificuldades, muitas vezes, são agravadas pela falta de ajustes metodológicos e pela ausência de formação específica dos docentes (MEC, 2024).

⁵ O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, cuja referência é a trajetória individual de cada um. O PEI, portanto, é o documento formal que detalha as adequações curriculares, metodológicas e avaliativas (adaptações) necessárias para garantir que o estudante com TEA, por exemplo, tenha acesso ao currículo em condições de equidade e permanência (Brasil, 2015).

Para superá-las, Lima *et al.* (2020) sugerem a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, como a flexibilização curricular, o uso de tecnologias assistivas e o fortalecimento da formação docente, consideradas bases estruturantes da educação inclusiva.

Nesse mesmo sentido, Meneses e Sousa (2022) defendem a necessidade de uma pedagogia centrada na diversidade, orientada pelo reconhecimento das potencialidades e não apenas das limitações. Tal abordagem contribui para um ambiente escolar acolhedor, que valoriza a singularidade de cada estudante e promove a aprendizagem significativa. A psicopedagogia exerce papel central nesse processo, articulando adaptações curriculares e intervenções voltadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Oliveira Barros (2025) ressalta que práticas psicopedagógicas bem planejadas favorecem a autonomia e a participação ativa dos alunos com TEA, fortalecendo seu protagonismo na escola e na comunidade.

Nesse contexto, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganham destaque ao propor o planejamento de currículos e práticas pedagógicas acessíveis que considerem, desde a origem, a diversidade de estilos, ritmos e modos de aprendizagem (Costa-Renders, 2024).

O DUA permite que o ensino seja acessível a todos, evitando a necessidade de adaptações posteriores e promovendo a equidade educacional. Contudo, Mendonça (2015) adverte que a efetivação dessas práticas ainda esbarra em barreiras sociais e culturais, especialmente as atitudinais, que são as mais persistentes e complexas. Gonçalves (2014) complementa que tais barreiras sustentam práticas excludentes nas dimensões pedagógica, arquitetônica e comunicacional, dificultando a plena inclusão.

As barreiras atitudinais configuram-se como comportamentos, crenças e posturas que impedem ou dificultam a participação de estudantes com deficiência, sendo expressão direta do capacitismo (Silva *et al.*, 2022, p. 12). Santos *et al.* (2023) evidenciam que atitudes preconceituosas e estigmatizantes no ambiente escolar produzem exclusão simbólica, ainda que travestida de aparente inclusão.

Kamimura, Yaegashi e Souza (2024) demonstram que a percepção limitada de professores e gestores sobre o TEA contribui para a manutenção dessas barreiras, reforçando a necessidade de formação continuada e de sensibilização da comunidade escolar. Soares e Martins (2023, p. 18) alertam que tais barreiras “são frequentemente

camufladas em posturas aparentemente inclusivas, mas que, na prática, dificultam a permanência e adaptação do aluno autista em sala de aula”.

Rodrigues e Souza (2024) enfatizam que o preconceito estrutural e individual presente nas escolas públicas brasileiras reforça a exclusão, exigindo políticas antidiscriminatórias e espaços educativos acolhedores. Nesse mesmo sentido, Lustosa e Ribeiro (2021) apontam que o enfrentamento das barreiras atitudinais deve partir da formação docente crítica e do fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No campo legal, o Brasil apresenta avanços significativos. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando o direito à educação e inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçam o compromisso com a equidade, a acessibilidade e a aprendizagem em igualdade de condições.

Sobre essa perspectiva, Cunha (2013) destaca que a escola deve configurar-se como espaço de construção coletiva, onde a diferença seja entendida como potência de aprendizagem. No entanto, a ausência de formação docente adequada compromete tanto a identificação precoce dos sinais do TEA quanto a aplicação de práticas pedagógicas eficazes (Santos, 2008).

A adaptação curricular, neste sentido, emerge como instrumento essencial para promover equidade e participação. Valle e Maia (2010) enfatizam que tal processo deve ser intencional e flexível, possibilitando ajustes contínuos que respondam às necessidades de cada estudante. A colaboração entre professores regulares, profissionais do AEE, gestores e famílias constitui um elemento-chave na construção de ambientes educativos inclusivos.

Pesquisas como as de Bosa (2002) e Cintra, Jesuíno e Proença (2010) demonstram que a convivência escolar, quando mediada por práticas inclusivas, favorece a socialização e o desenvolvimento socioafetivo dos estudantes com TEA. Cunha (2016, p. 15) reforça que “aprender é um processo dialógico”, cabendo à escola criar condições para que todos tenham acesso ao conhecimento em igualdade de oportunidades.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ultrapassa a compreensão restrita de sua presença física no espaço escolar, configurando-se como um compromisso ético, político e pedagógico que demanda formação docente contínua, políticas educacionais consistentes e ambientes escolares sensíveis à

diversidade humana. Trata-se de um processo que requer intencionalidade pedagógica e corresponsabilidade institucional para assegurar a participação plena e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, Orrú (2012) enfatiza que a inclusão deve garantir oportunidades reais de aprendizagem significativa, enquanto Chiote (2013, p. 21) ressalta que “incluir é reconhecer a singularidade dos sujeitos e assegurar sua participação ativa nas práticas escolares”. Essas contribuições reforçam a necessidade de práticas educativas que superem modelos homogeneizantes e promovam o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

Desse modo, compreender as transformações nos sistemas de classificação do TEA torna-se fundamental para subsidiar práticas pedagógicas e políticas educacionais alinhadas às demandas contemporâneas. A evolução conceitual promovida pela CID-11 e pelo DSM-5-TR não apenas redefine os critérios diagnósticos, mas também convoca a uma revisão crítica das concepções de inclusão, reafirmando-a como um compromisso social orientado pelos princípios da justiça, da equidade e do direito à educação de qualidade para todos.

À luz dessas reflexões, evidencia-se que o Transtorno do Espectro Autista constitui uma condição do neurodesenvolvimento marcada por manifestações heterogêneas, que impactam a comunicação, a interação social e o comportamento, exigindo abordagens educacionais sensíveis às singularidades de cada sujeito.

A superação de leituras medicalizantes e reducionistas mostra-se essencial para que o diagnóstico não se configure como um fator limitador, mas como um ponto de partida para a construção de apoios pedagógicos e estratégias inclusivas.

Assim sendo, compreender o TEA a partir de uma perspectiva ampla, contextualizada e fundamentada nos direitos humanos reforça a necessidade de práticas escolares pautadas na escuta, na flexibilidade curricular e no reconhecimento das potencialidades dos estudantes.

Nesse sentido, o tópico seguinte dedica-se à discussão da formação de professores para a educação inclusiva, considerando o papel central da docência na mediação das aprendizagens e na consolidação de ambientes escolares efetivamente inclusivos.

2.3 Formação de Professores para a Educação Inclusiva

A formação de professores para a educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da contemporaneidade, tanto no cenário educacional brasileiro e internacional. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)⁶ e a Declaração de Salamanca (1994)⁷ marcaram um divisor de águas, ressaltando a necessidade de preparar os docentes para lidar com a diversidade em sala de aula.

A Declaração de Salamanca, em especial, defende que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (1994, p. 6), afirmando o princípio de que a inclusão escolar deve ser direito universal. Essas diretrizes ressaltam competências fundamentais como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a colaboração entre professores e especialistas (Torres, 2001). No entanto, apesar da relevância desses marcos normativos, as práticas formativas ainda apresentam lacunas significativas.

A formação inicial docente, em particular nos cursos de licenciatura, nem sempre contempla os princípios da inclusão de maneira consistente. Góes (2002) observa que a maior dificuldade na implementação de uma filosofia inclusiva está no despreparo dos professores, que gera insegurança e limita a adoção de práticas eficazes.

Beyer (2003) reforça esse diagnóstico ao apontar o descompasso entre as legislações inclusivas e a realidade escolar: muitos docentes sentem-se despreparados tanto pela carência de fundamentos teóricos quanto pela ausência de experiências práticas, o que, somado às condições adversas de trabalho, contribui para o aumento do estresse profissional.

Do ponto de vista normativo, a legislação brasileira reforça a centralidade da formação docente para a inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar professores especializados e capacitar os docentes do ensino regular para

⁶ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, foi organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial e estabeleceu como meta a universalização do acesso à educação básica.

⁷ A Declaração de Salamanca, de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Espanha), reafirmou o princípio da educação inclusiva, defendendo que todas as escolas regulares devem acolher crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras.

práticas inclusivas (Brasil, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011 amplia essa exigência ao regulamentar a educação especial na perspectiva inclusiva, reforçando que a formação deve preparar o professor para garantir a efetiva participação dos alunos na escola comum (Brasil, 2011). Entretanto, apesar dessas determinações legais, muitos cursos de licenciatura ainda oferecem apenas um ou dois componentes curriculares sobre inclusão, sem aprofundar metodologias ou estratégias pedagógicas voltadas à diversidade.

Os estudos recentes confirmam a fragilidade estrutural da formação inicial no Brasil. Dias e Silva (2020), ao analisarem o currículo de onze cursos de licenciatura em uma universidade pública baiana, identificaram que apenas 36,4% dos cursos apresentavam alguma disciplina relacionada à Educação Inclusiva, obrigatória ou optativa. Das 493 disciplinas obrigatórias avaliadas, apenas nove abordavam a inclusão, representando 1,8% do total. Em muitos cursos, como em Ciências Biológicas, a inclusão aparece somente em disciplinas optativas, sem garantia de que os licenciandos terão acesso ao tema.

Pesquisa com egressos da Pedagogia na UNESP/Marília também indicou a necessidade de reestruturação curricular, de modo a integrar as disciplinas de Educação Especial às demais áreas e ampliar as experiências práticas em contextos inclusivos, como estágios supervisionados (Poker; Valentim; Garla, 2017). Situação semelhante foi verificada em cursos de Educação Física em universidades federais do Sudeste: embora tenham sido mapeadas dezesseis disciplinas obrigatórias relacionadas à inclusão, sua abordagem variava consideravelmente entre os cursos, gerando tanto avanços quanto lacunas (Silva *et al.*, 2022).

Nesse cenário, destaca-se a iniciativa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Bragança, que incorporou ao seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ações estruturadas voltadas à Educação Inclusiva. Para além da inserção de conteúdos teóricos, o curso passou a contemplar, a partir de 2024, uma disciplina específica de Educação Inclusiva, bem como a organização de estágio supervisionado direcionado a contextos inclusivos, evidenciando um movimento formativo mais alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Além disso, o PPC inclui disciplinas diretamente relacionadas à temática, como “Educação e Alteridade” e “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (UFPA, 2018), o que demonstra a preocupação em articular fundamentos teóricos e práticas

pedagógicas voltadas à diversidade. Em 2018, o curso já contava com estágio supervisionado obrigatório nessa área, com carga horária de 105 horas, posteriormente ajustada para 75 horas em 2024, indicando um processo de reconfiguração curricular.

A incorporação desses componentes curriculares, aliada à existência do Programa de Formação de Educadores (PROFEL), reforça o compromisso institucional com a formação inicial de professores, constituindo um avanço significativo na medida em que amplia as possibilidades de articulação entre teoria e prática. Iniciativas como essas favorecem a construção de uma formação docente mais sensível às demandas da inclusão, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a presença de disciplinas específicas, estágios orientados e experiências formativas em contextos inclusivos contribui para proporcionar aos licenciandos vivências que articulam prática e reflexão crítica, aspecto amplamente reconhecido na literatura como essencial para o fortalecimento da formação docente. Desse modo, essas ações potencializam a construção de uma atuação profissional comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Entretanto, apesar desses avanços, a formação docente ainda apresenta traços de fragmentação curricular, que mantêm a inclusão em uma posição periférica no processo formativo. A obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), embora represente uma conquista significativa, revela-se insuficiente quando desenvolvida de forma isolada e desarticulada das demais dimensões pedagógicas voltadas à diversidade, o que limita seu alcance e efetividade na preparação dos futuros professores.

Diante disso, torna-se fundamental a consolidação de propostas formativas que integrem, de maneira orgânica, disciplinas, estágios e vivências em contextos inclusivos, possibilitando a formação de docentes capazes de enfrentar os desafios concretos da escola contemporânea. Nessa direção, Mantoan (2006) destaca que a formação docente deve assegurar conhecimentos pedagógicos consistentes, que permitam ao professor planejar, ensinar e avaliar sob uma perspectiva inclusiva. De modo complementar, Almeida (2006) enfatiza que a escolha pela docência implica o compromisso ético de atender a todos os estudantes, o que exige a superação de

abordagens tecnicistas e a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas.

A formação, entretanto, não deve restringir-se a aspectos técnicos. Para Saviani (1995, p. 45), “ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.

Esse olhar crítico é essencial para que o professor identifique barreiras, proponha alternativas e atue como agente de transformação no espaço escolar. Beyer (2003) reforça a necessidade de ações formativas que, além de conhecimentos pedagógicos, ofereçam suporte emocional e institucional aos docentes, de modo a reduzir o descompasso entre os avanços normativos e sua efetiva implementação.

A literatura também destaca a importância da formação continuada como processo permanente de atualização e reflexão crítica. Sassaki (1997) defende que ela deve ser entendida como prática autônoma e contínua, acessível e contextualizada às realidades escolares diversas.

Na mesma direção, Mantoan (2015) aponta que a educação inclusiva requer uma mudança paradigmática que só pode ser viabilizada por uma formação dialógica, reflexiva e colaborativa. Para Reis e Souza (2022), é igualmente fundamental a promoção de espaços de formação que incentivem a interdisciplinaridade e o diálogo entre professores, famílias e comunidades, fortalecendo redes colaborativas em prol da inclusão.

Nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) configura-se como uma iniciativa estratégica de formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ofertada gratuitamente por universidades públicas, na modalidade híbrida ou a distância, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Destinado a professores da rede pública em exercício, o programa tem como finalidade qualificar a prática docente por meio da produção de conhecimentos aplicados e do desenvolvimento de produtos educacionais voltados à educação inclusiva, considerando, ainda, as especificidades socioculturais e a valorização dos saberes locais.

No contexto amazônico, o PROFEI assume relevância ainda mais expressiva para o fortalecimento da formação docente. A partir de 2024, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro, passou a integrar o programa em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), ampliando as oportunidades

de qualificação *stricto sensu* para professores da rede pública que atuam em salas comuns, Salas de Recursos Multifuncionais ou em modalidades de atendimento itinerante. O processo seletivo contempla tanto vagas de ampla concorrência quanto vagas destinadas ao sistema de cotas, reafirmando o compromisso do programa com os princípios da equidade e da justiça social.

A expansão progressiva da oferta de vagas evidencia o fortalecimento do PROFEI (Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva) no contexto local. Em 2023, foram disponibilizadas oito vagas para ingresso na turma de 2024; em 2024, esse número foi ampliado para quinze vagas, destinadas à turma de 2025; e, em 2025, foram ofertadas vinte e nove vagas para ingresso na turma de 2026. Esse crescimento expressivo sinaliza não apenas a consolidação institucional do programa na região, mas também a elevada demanda por formação qualificada em Educação Inclusiva no estado do Amazonas.

Por fim, a formação de professores para a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo dinâmico, permanente e estratégico, pois o investimento em etapas tanto iniciais quanto continuadas representa um compromisso inadiável com a qualidade educacional e a promoção da justiça social. Essa preparação é fundamental, visto que “a inclusão escolar exige que o professor esteja apto a lidar com a diversidade em sala de aula, não diferenciando ou segmentando os saberes, mas promovendo o acesso e a aprendizagem para todos” (Mantoan, 2015, p. 81).

A insuficiência dessa formação constitui barreira significativa ao acesso das pessoas com deficiência à escolarização, uma vez que, diante da ausência de preparo, muitos docentes resistem às práticas inclusivas. Para Beyer (2013), uma formação adequada, capaz de preparar o professor para experiências de integração e inclusão, é condição indispensável para reduzir o descompasso entre o avanço legislativo e sua efetiva aplicação.

Nessa perspectiva, Sasaki (1997) enfatiza que a formação continuada é elemento indispensável para que o professor possa atualizar suas competências e rever suas práticas à luz das novas demandas e conhecimentos. Assim, a formação docente se consolida como pilar essencial para a construção de uma escola democrática e plural, orientada pelo respeito à diversidade e pela garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Conforme discutido, a formação docente emerge como eixo estruturante para

a implementação de práticas inclusivas, especialmente diante da complexidade que envolve a escolarização de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

A ausência de preparo específico, aliada à insegurança pedagógica e às lacunas institucionais, pode reforçar práticas excludentes, ainda que de forma velada. Assim, formar professores na perspectiva inclusiva implica ressignificar concepções, metodologias e identidades profissionais, fortalecendo uma postura ética comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Desse modo, torna-se evidente que a inclusão requer planejamento intencional e estratégias individualizadas que reconheçam ritmos e estilos de aprendizagem diversos. Nesse contexto, o próximo tópico aborda o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento estratégico para assegurar adaptações curriculares e apoios necessários à inclusão de estudantes com TEA.

2.4 O Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento estratégico para a Inclusão de estudantes com TEA

O Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui-se como um dos principais instrumentos da política de educação inclusiva, configurando-se como eixo estratégico para garantir equidade, acessibilidade e participação efetiva de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015, art. 28) e reforçado por legislações mais recentes, como a Lei nº 14.254/2021⁸, o PEI determina a elaboração de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades dos educandos com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2015, p.12; Brasil, 2021, p.6). Entretanto, a efetivação desse instrumento ainda enfrenta entraves significativos, que vão desde a ausência de protocolos padronizados até a insuficiente articulação entre práticas pedagógicas e políticas institucionais, o que compromete a plena materialização de seus princípios no espaço escolar.

O PEI caracteriza-se por ser um documento dinâmico, elaborado de forma

⁸ A Lei nº 14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem (Brasil, 2021).

colaborativa entre equipe multiprofissional, família e estudante, buscando mapear potencialidades, interesses e dificuldades para orientar as práticas pedagógicas. Sua função primordial é guiar adaptações curriculares, metodologias de ensino e recursos de acessibilidade, incluindo o uso de tecnologias assistivas, ambientes de aprendizagem estruturados e metas pedagógicas individualizadas.

“Esse processo requer acompanhamento contínuo tanto dos aspectos acadêmicos quanto dos socioemocionais, de modo a assegurar precisão nas intervenções pedagógicas e fortalecer a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (Guimarães e Machado, 2024, p.7). Dessa forma, o PEI amplia as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes com TEA, respondendo às suas demandas específicas.

A literatura acadêmica aponta o PEI como ponto de convergência entre diagnóstico clínico-educacional e planejamento pedagógico. Para os estudantes com TEA, esse plano é imprescindível, pois permite estratégias diferenciadas que respeitam o ritmo próprio de aprendizagem, valorizam a comunicação alternativa e oferecem ambientes estruturados e previsíveis, condições fundamentais para a redução de barreiras e para o desenvolvimento integral (Pereira e Nunes, 2024, p.6; Silva e Camargo, 2023, p.13).

A ausência de um PEI consistente pode comprometer o processo de inclusão, uma vez que a indefinição de metas, avaliações e adaptações pedagógicas adequadas resulta em prejuízos tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no bem-estar emocional do estudante (Silva; Albuquerque; Marques, 2023, p.5).

O PEI também deve ser compreendido como parte de um processo de planejamento maior, articulado com outros documentos institucionais que regem a vida escolar. Silva *et al.* (2022) ressaltam que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) funciona como um “guarda-chuva” que orienta todos os demais planos, estando o PEI e o Plano de Ensino em posição equivalente e complementar. A partir deles são estruturados o Plano de Aula e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na Educação Profissional e Tecnológica, essa articulação é ainda mais complexa, pois o PEI precisa dialogar com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), a fim de assegurar a inclusão nas especificidades dos itinerários formativos. Essa transversalidade reafirma o caráter do PEI como instrumento que não substitui, mas complementa e qualifica a

escolarização.

Apesar de sua relevância, a implementação do PEI encontra desafios recorrentes. Pesquisas evidenciam a insuficiência de formação continuada dos professores, a escassez de recursos didáticos e pedagógicos, a fragilidade na articulação com profissionais de apoio e a inexistência de protocolos adaptáveis a diferentes contextos escolares. Tais entraves comprometem a efetividade do plano e dificultam a construção de práticas pedagógicas consistentes (Silva; Albuquerque; Marques, 2023, p.15; Battistello; Lisboa e Martins, 2024, p.7).

Em contrapartida, quando elaborado de maneira coletiva, revisado periodicamente e sustentado por uma cultura institucional inclusiva, o PEI garante personalização do ensino, amplia o acesso ao currículo e fortalece a participação ativa do estudante com deficiência no processo educativo (Battistello; Lisboa e Martins, 2023, p.9).

A literatura também reforça que o PEI promove equidade no ambiente escolar, assegurando suporte pedagógico ajustado às particularidades de cada estudante com deficiência. Conforme destacam Silva, Santos e Sousa (2023), esse planejamento possibilita a adoção de práticas pedagógicas adequadas, promovendo o desenvolvimento integral e potencializando o aprendizado.

A personalização do conteúdo, do ritmo e dos métodos pedagógicos constitui aspecto central, pois cria um ambiente inclusivo e respeitoso às diferenças, condição essencial para o fortalecimento da participação escolar.

Nesse sentido, a adaptação curricular prevista no PEI deve contemplar estratégias variadas que dialoguem com diferentes estilos de aprendizagem. Para atender à diversidade de estilos de aprendizagem, são essenciais estratégias pedagógicas variadas, como o uso de tecnologias assistivas e adaptações curriculares.

Essas estratégias possibilitam que estudantes com diferentes tipos de deficiência participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Para Rodrigues (2017), tais recursos não apenas promovem a inclusão, mas também incentivam a autonomia e a autoestima, reforçando a centralidade do PEI como instrumento de mediação pedagógica e social.

O uso de tecnologias assistivas, nesse contexto, emerge como uma das práticas mais eficazes. Rodrigues (2017) enfatiza que esses recursos contribuem para o engajamento e a autonomia, oferecendo condições para que os estudantes

desenvolvam habilidades acadêmicas e sociais.

A Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao oferecer materiais, metodologias e acompanhamento diferenciado, ilustra a relevância do PEI como ferramenta capaz de integrar o desempenho escolar ao fortalecimento da cidadania, evidenciando sua contribuição para a formação de sujeitos mais autônomos e socialmente engajados.

Outro elemento indispensável na elaboração do PEI é o diagnóstico preciso das necessidades educacionais dos estudantes. Silva, Santos e Sousa (2023) defendem que a avaliação inicial é essencial para orientar a adaptação curricular e identificar pontos fortes e desafios. Esse processo deve incluir observações comportamentais, entrevistas com familiares e o uso de instrumentos específicos, como o Inventário de Necessidades Educacionais Específicas (INEE), que fornece dados quantitativos e qualitativos.

A avaliação contínua, por sua vez, possibilita ajustes permanentes no plano, permitindo a atualização das estratégias pedagógicas de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Por conseguinte, a construção do PEI deve ocorrer em um contexto de trabalho colaborativo. A atuação integrada entre professores, especialistas e família é decisiva para assegurar a coerência das estratégias e a continuidade do aprendizado. Silva, Santos e Sousa (2023) destacam que equipes multidisciplinares, compostas por psicopedagogos, terapeutas e demais profissionais, em conjunto com os familiares, enriquecem o processo de elaboração e execução do plano. Essa colaboração amplia as perspectivas sobre as necessidades do aluno e garante que as intervenções pedagógicas no ambiente escolar dialoguem com o contexto familiar, fortalecendo a inclusão.

A formação continuada de professores constitui-se como requisito fundamental para a implementação eficaz do PEI. Carvalho (2019) enfatiza que capacitações regulares, que abordem práticas de adaptação curricular, metodologias inclusivas e o uso de tecnologias assistivas, são indispensáveis para que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Sem essa formação, corre-se o risco de que o PEI se torne um documento meramente formal, sem impacto efetivo na prática pedagógica.

O monitoramento do progresso do aluno também deve ser parte integrante do PEI. Santos e Ferreira (2020) destacam que as avaliações devem respeitar as

particularidades individuais e valorizar os avanços de cada estudante.

O uso de relatórios descritivos, portfólios e autoavaliações promove uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, contemplando tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos. Dessa forma, o acompanhamento contínuo permite intervenções oportunas e garante maior flexibilidade na abordagem pedagógica.

Embora se configure como um recurso essencial para a efetivação da educação inclusiva, a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente relacionados à escassez de recursos materiais e humanos e à resistência institucional.

Conforme argumenta Mantoan (2006), a superação dessas barreiras exige a construção de um ambiente escolar efetivamente comprometido com os princípios inclusivos, o que implica sensibilizar toda a comunidade educativa para a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Nesse sentido, ações formativas como palestras, debates e capacitações continuadas mostram-se fundamentais para a desconstrução de preconceitos e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Outro aspecto central para a eficácia do PEI refere-se à interação sistemática entre os diferentes agentes educativos e a família. A realização de reuniões periódicas para o acompanhamento dos avanços e desafios enfrentados pelos estudantes possibilita ajustes contínuos no planejamento pedagógico e assegura a atualização das estratégias adotadas. Além disso, o diálogo respeitoso e colaborativo com os familiares contribui para o fortalecimento da confiança mútua e amplia a corresponsabilização no processo educativo, favorecendo a continuidade das práticas inclusivas também no ambiente doméstico.

Nessa perspectiva, o PEI deve ser compreendido como um instrumento estratégico da educação inclusiva, que ultrapassa a garantia do acesso físico à escola e se orienta pela adaptação curricular, pelo monitoramento sistemático das aprendizagens e pela inovação permanente das práticas pedagógicas. Trata-se de um dispositivo que materializa, em ações concretas, os princípios do paradigma inclusivo, fundamentados na equidade e no reconhecimento da diversidade como valor pedagógico.

Dessa forma, justifica-se a realização de estudos que aprofundem os pressupostos teóricos, identifique os desafios práticos e consolidem as contribuições

do PEI, com vistas a subsidiar políticas públicas e processos formativos que assegurem a construção de uma escola democrática, acessível e transformadora, comprometida com o direito de todos à educação (Brasil, 2015, p.12; Brasil, 2021, p. 6; Pereira e Nunes, 2024, p.6).

Diante do exposto, evidencia-se que o Plano Educacional Individualizado constitui um recurso fundamental para a flexibilização curricular e para o acompanhamento pedagógico sistemático de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, promovendo condições mais equitativas de participação e aprendizagem. Mais do que um documento técnico, o PEI configura-se como uma estratégia pedagógica que orienta intervenções intencionais, centradas nas potencialidades dos estudantes e sustentadas pelo trabalho colaborativo entre professores, famílias e equipes multiprofissionais.

Assim, sua adoção fortalece a perspectiva de uma inclusão efetivada no cotidiano escolar, capaz de superar práticas homogêneas e excludentes. Nesse sentido, o tópico seguinte discute estratégias pedagógicas e tecnológicas que podem ampliar o repertório docente e favorecer práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado.

2.5 Estratégias Pedagógicas e Tecnológicas para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio

O processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio assume uma centralidade crítica nas discussões contemporâneas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta etapa da escolarização impõe desafios singulares, como a crescente complexidade dos conteúdos curriculares, a exigência de maior autonomia discente e a intensificação das interações sociais.

Diante desse cenário, a adoção de metodologias inclusivas e a integração estratégica de recursos tecnológicos emergem como imperativos pedagógicos para assegurar a participação ativa e o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos com TEA, um avanço crucial para garantir o direito à educação de qualidade a indivíduos que foram historicamente marginalizados (Souza e Rodrigues, 2015, p. 229).

A formação continuada dos professores do Ensino Médio constitui-se o pilar

estrutural para a efetivação dessa inclusão. A complexidade curricular, somada à diversidade de demandas em turmas heterogêneas, exige que os docentes sejam proficientes no planejamento de aulas acessíveis e na integração crítica e criativa das tecnologias. A ausência de capacitação docente é consistentemente apontada como um dos principais entraves para a efetivação da educação inclusiva (Gatti e Barreto, 2009).

Cintra, Jesuíno e Proença (2010) indicam que professores que participam regularmente de programas de capacitação sobre TEA desenvolvem maior segurança na aplicação de estratégias diferenciadas, reforçando a importância da formação permanente como meio de garantir que os docentes estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a formação docente deve estar alinhada às necessidades reais da sala de aula (Beyer, 2003), promovendo um espaço coletivo que favoreça a reflexão sobre as práticas e a busca por soluções colaborativas para os desafios da educação inclusiva, impactando diretamente a cultura da escola (Mantoan, 2013, p. 144).

Os avanços tecnológicos contemporâneos facilitam esse processo por meio de cursos *online*, *workshops* e plataformas educacionais como *Moodle* e *Google Classroom*, que permitem o compartilhamento de experiências e materiais, criando um ambiente colaborativo para o desenvolvimento profissional dos educadores e fortalecendo a rede de apoio (Leite *et al.*, 2023).

A articulação profissional, particularmente o ensino colaborativo ou a coparticipação, entre professores do Ensino Médio e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), configura-se como uma estratégia essencial para a adequação do ensino às singularidades. Essa parceria é o pilar para a elaboração de adaptações curriculares mais assertivas, alinhadas às demandas acadêmicas do Ensino Médio. A corresponsabilidade pedagógica amplia as oportunidades de aprendizagem significativa e é fundamental em um nível de ensino marcado pela preparação para o futuro acadêmico e profissional (Lourenço, 2025).

A adoção de metodologias diversificadas e a utilização de recursos pedagógicos adaptados são aspectos cruciais para a inclusão. Mendes e Villas Boas (2020, p. 61) destacam que a personalização do ensino permite que os estudantes se sintam motivados e autoconfiantes, promovendo seu progresso acadêmico e social.

Métodos como ensino cooperativo, aprendizagem baseada em projetos e a

inserção de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e gamificação, tornam o ensino mais dinâmico e acessível, atendendo às necessidades individuais. Essas abordagens favorecem práticas mais autônomas e reflexivas, estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais cruciais, como a gestão do tempo e o trabalho em equipe (Assunção, 2024; Lopes e Silva, 2022, p. 130).

O uso de recursos tecnológicos emerge como um potente catalisador da inclusão, potencializando tanto a aquisição dos conteúdos específicos quanto o desenvolvimento de competências transversais. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem tornar a educação mais inclusiva ao oferecer recursos personalizados para alunos com deficiência (Souza, 2020, p. 55).

Jogos digitais personalizados, *softwares* interativos e plataformas gamificadas permitem a personalização das experiências pedagógicas. Sanches (2018, p. 8) afirma que os *games* educativos, por exemplo, proporcionam um ambiente estruturado que atende às necessidades sensoriais e organizacionais desses estudantes, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades de forma lúdica e estimulante.

A Tecnologia Assistiva (TA) ganha uma relevância ampliada no Ensino Médio, suportando a autonomia e a plena participação em atividades curriculares e extracurriculares. O uso de aplicativos de comunicação alternativa (CAA) e *softwares* educativos pode potencializar o aprendizado e tornar o conteúdo mais acessível (Pereira e Oliveira, 2021, p. 104). Aplicativos como *FunRoutine*, *MITA* e *Matraquinha* auxiliam na organização de rotinas, no estímulo à linguagem e na interação social, apoiando os adolescentes na gestão de tarefas acadêmicas e no enfrentamento das crescentes demandas sociais (Souza, 2024).

Além do suporte tecnológico, a adaptação de materiais pedagógicos é fundamental. Mello e Ferreira (2019, p. 380) destacam que o uso de materiais com fontes ampliadas, ilustrações coloridas, recursos auditivos e, principalmente, cartões de comunicação e pictogramas, facilita a compreensão de instruções e a interação dos alunos com o ambiente escolar.

As metodologias de ensino devem considerar as particularidades e necessidades sensoriais dos alunos com TEA, enfatizando a criação de ambientes estruturados, o uso de recursos visuais e a adoção de estratégias que favoreçam a previsibilidade (Pereira; Oliveira, 2021).

Outras estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências, como o uso de Narrativas Sociais e a adaptação de obras literárias, podem ser ressignificadas e incorporadas ao contexto do Ensino Médio. Conforme destacam Machado e Bisol (2024), tais práticas mostram-se eficazes ao favorecer a compreensão de normas sociais, o desenvolvimento da comunicação entre pares e a ampliação das habilidades socioemocionais, aspectos especialmente relevantes para adolescentes autistas em uma etapa escolar marcada por intensas interações sociais e pela consolidação da identidade.

Apesar dos avanços, a permanência de desafios estruturais sobretudo no que se refere à infraestrutura escolar, às desigualdades no acesso a recursos digitais e à insuficiente preparação docente evidencia a necessidade de respostas articuladas e da implementação urgente de políticas públicas consistentes.

Essas políticas devem não apenas fortalecer a acessibilidade tecnológica, assegurando que todos os estudantes possam usufruir das ferramentas disponíveis, mas também priorizar a formação continuada dos professores como eixo central da inclusão educacional (Assunção, 2024; Padrella, 2025). Nesse sentido, o investimento simultâneo em tecnologia educacional e na capacitação docente configura-se como um caminho promissor para a construção de uma educação efetivamente inclusiva, orientada ao desenvolvimento pleno das potencialidades de todos os estudantes.

A partir das discussões realizadas, torna-se evidente que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista requer a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, sustentadas por metodologias ativas, recursos visuais, adaptações curriculares e tecnologias assistivas que promovam a comunicação, a autonomia e a participação.

Quando articuladas ao planejamento docente e à flexibilização dos tempos e espaços escolares, essas estratégias contribuem para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento de uma cultura escolar pautada no pertencimento e no reconhecimento da diversidade.

Entretanto, a efetividade dessas práticas depende diretamente do suporte institucional e da consolidação de processos formativos contínuos que ampliem a capacidade dos docentes de responder às múltiplas demandas presentes no contexto escolar.

Assim, o tópico seguinte aprofunda a discussão sobre práticas pedagógicas e processos formativos de educadores, considerando a formação continuada como uma

dimensão essencial para a consolidação da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

2.6 Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva

A inclusão escolar é um desafio complexo que exige uma profunda revisão das práticas pedagógicas e dos processos formativos dos educadores. Como destaca Mantoan (2003, p.43) afirma que “ensinar, na perspectiva da educação inclusiva, implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

A autora corrobora que o docente deve assumir a responsabilidade de ensinar a toda a turma sem criar distinções entre conteúdos específicos para determinados grupos, garantindo que todos os estudantes estejam incluídos no processo educativo (Mantoan, 2015). Nessa perspectiva, “o professor inclusivo não elimina as diferenças, mas as reconhece como potencialidades, promovendo diálogo, complementaridade e harmonia entre as vozes da sala de aula” (Mantoan, 2015, p. 79).

A efetivação de uma educação inclusiva vai além da existência de legislações e políticas públicas. Trata-se de construir práticas que permitam ao professor atuar com sensibilidade, criticidade e competência diante da diversidade. Mantoan (2015, p. 44) reforça que “o docente é mais que um instrutor: é referência na construção do conhecimento e na formação de valores, de modo que a formação docente deve ultrapassar os aspectos instrumentais do ensino”.

Carvalho (2014, p. 30) acrescenta que “a educação inclusiva deve ser entendida como um processo de desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais”. Assim, o processo formativo deve favorecer o desenvolvimento de uma postura ética e pedagógica comprometida com a valorização da diferença.

Um dos grandes desafios da prática inclusiva é a formação continuada voltada ao atendimento das necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sousa (2015, p. 10) ressalta que “as estratégias de atuação do docente numa classe com aluno autista devem basear-se tanto em sua formação, como em sua sensibilidade e experiências, para proporcionar a este aluno o que lhe é garantido por

lei, uma inclusão com qualidade”. Contudo, Miranda e Galvão (2012, p. 139) alertam que a ausência de conhecimento específico sobre as peculiaridades das deficiências pode gerar barreiras atitudinais e práticas pedagógicas inadequadas, dificultando a efetivação da inclusão.

A formação voltada à inclusão deve articular teoria e prática de forma consistente. Gatti e Barreto (2009, p. 53) enfatizam que a preparação docente precisa oferecer condições para compreender a complexidade do ensino-aprendizagem na diversidade. Para Mantoan (2006, p. 45), “a formação para a inclusão deve propor rupturas com paradigmas tradicionais, abrindo espaço para novas formas de ensinar, avaliar e organizar a sala de aula”. Portanto, a prática pedagógica do professor passa a ser central para a efetivação das políticas inclusivas, exigindo competências relacionais, éticas e didático-pedagógicas.

As condições institucionais também desempenham papel essencial nesse processo. Weizenmann *et al.* (2020, p. 79-80) afirmam que “oportunidades de formação, tempo para planejamento, suporte da equipe diretiva e acesso a material especializado” são condições indispensáveis para a efetivação da inclusão.

Além disso, “subsídios teóricos e técnicos são essenciais para amparar essas práticas” (Weizenmann *et al.*, 2020, p. 87). Isso mostra que o sucesso da inclusão não depende apenas da disposição do professor, mas de um sistema educacional capaz de oferecer suporte adequado para que ele atue de maneira efetiva.

Outro ponto crucial refere-se à colaboração entre professores da educação regular e profissionais da educação especial, especialmente os que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Almeida (2006) e Mantoan (2013, p. 144) defendem que esse trabalho colaborativo amplia a compreensão das necessidades dos alunos e fortalece a cultura da inclusão na escola. Para Mantoan (2013), “a formação dos professores deve ocorrer em um espaço coletivo, permitindo uma mudança na cultura da escola”. Essa cooperação cria condições para que as práticas inclusivas sejam consolidadas e efetivas.

Por fim, as tecnologias educacionais também se apresentam como ferramentas importantes na construção de práticas inclusivas. Pereira e Oliveira (2021, p. 104) argumentam que, quando utilizadas criticamente, essas tecnologias podem potencializar a prática docente, desde que os professores estejam capacitados para integrá-las criativamente ao ensino.

Nesse horizonte, Gatti (2010, p. 82) conclui que a superação dos desafios da

inclusão “não se resolve apenas com boas intenções, mas com formação sólida, políticas coerentes e práticas pedagógicas transformadoras”. A articulação entre teoria, prática e saberes experienciais é, portanto, fundamental para a consolidação de processos formativos voltados à educação inclusiva.

Diante dessas reflexões, compreende-se que os processos formativos de educadores constituem elemento indispensável para a transformação das práticas pedagógicas e para a consolidação da inclusão como princípio estruturante da escola contemporânea. A formação continuada, quando fundamentada em abordagens críticas, reflexivas e colaborativas, possibilita aos docentes analisar suas experiências, ressignificar concepções e construir estratégias pedagógicas mais sensíveis e responsivas às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, as práticas inclusivas não se desenvolvem de forma isolada, mas demandam redes de apoio, diálogo institucional permanente e corresponsabilização entre os diferentes atores escolares. Nesse contexto, torna-se necessário compreender como tais desafios se intensificam na Educação Profissional e Tecnológica, temática que será aprofundada no tópico seguinte, ao discutir as possibilidades e os limites da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado.

2.7 Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial o Ensino Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), configura-se como um campo estratégico para a concretização de um projeto formativo integral, conforme preconiza a legislação educacional brasileira.

Essa etapa da educação básica assume um papel decisivo na formação para a vida social, política e econômica, devendo evidenciar a compreensão do trabalho em sua totalidade, superando a dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual por meio de uma formação que integre ciência e cultura (Saviani, 2003).

A concepção de formação integral, sustentada pela perspectiva da politecnia, busca superar a histórica fragmentação imposta pela divisão social do trabalho, que

separou atividades manuais e intelectuais, restringindo o acesso dos sujeitos a uma formação plena.

Nesse sentido, trata-se de romper com a lógica da preparação quase exclusiva para o trabalho operacional e de assegurar ao educando o direito a uma educação completa, capaz de articular de forma orgânica os saberes técnicos e propedêuticos em uma unidade conceitual e prática (Silva; Ramos, 2018; Ciavatta, 2010). Essa perspectiva assume caráter inclusivo, na medida em que supera dicotomias reducionistas e reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade no acesso ao conhecimento, valorizando o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Do ponto de vista normativo, esse paradigma foi consolidado pelo Decreto nº 5.154/2004, que revogou a lógica fragmentada anterior (Decreto nº 2.208/1997)⁹, e posteriormente incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 1997; Brasil, 2004; Brasil, 2008a). Tais dispositivos asseguram a integração curricular e reafirmam o princípio do direito à formação integral, condição essencial para a construção de uma escola inclusiva que reconhece as diferenças como potencialidades e promove o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A relevância dos IFs nesse contexto é inegável, pois compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹⁰ e articulam a educação básica e profissional no mesmo projeto formativo, consolidando-se como um exemplo de educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 2008b; Villela, 2017).

A inclusão escolar nesse cenário é um princípio inegociável e se fundamenta em políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como a estratégia para identificar, elaborar e organizar recursos que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, sem substituir a escolarização (Brasil, 2008, p. 10).

⁹ O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente, o Ensino Profissionalizante e Técnico (Brasil, 1997).

¹⁰ Os Institutos Federais integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Essa rede surgiu a partir da reorganização de escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica, consolidando sua atuação no sistema federal de ensino (Brasil, 2008).

A trajetória da Rede Federal é marcada por ações pioneiras, como o Programa Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) e a estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), instâncias voltadas a articular ações inclusivas, promover a quebra de barreiras e mediar o diálogo com estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (França e Teixeira, 2016, p. 66; Brasil, 2018, p. 17).

Nesse panorama de consolidação de direitos, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT representa um avanço significativo, respaldado pela Lei nº 12.764/2012, que reconhece os direitos das pessoas com TEA, e pela Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes com deficiência na RFEPC (Brasil, 2012; Brasil, 2016). Essas normativas reforçam o compromisso legal com o acesso desses estudantes à escolarização formal. No entanto, a mera garantia de acesso, embora crucial, não se traduz automaticamente em permanência e sucesso acadêmico.

A efetivação desses direitos esbarra em barreiras estruturais, pedagógicas e formativas, revelando uma distância considerável entre o arcabouço normativo e as práticas cotidianas de inclusão nas instituições, o que demanda uma investigação aprofundada para compreender e superar esses entraves.

Um dos fatores mais críticos que limitam a inclusão efetiva de estudantes com TEA reside na formação de professores para atuar em contextos inclusivos, sobretudo no Ensino Médio integrado, que articula disciplinas técnicas e propedêuticas. Muitos docentes ingressam na Rede Federal sem formação em licenciatura, o que dificulta a criação de estratégias pedagógicas adequadas para turmas heterogêneas (Sonza, Vilaronga e Mendes, 2020).

Essa carência de preparo é um obstáculo central para o sucesso da inclusão, pois a educação técnica e profissional deve ser referência em termos de ensino, formação para a cidadania, ciência, tecnologia e o mundo do trabalho para todos os estudantes (Pacheco, 2011, *apud* Macedo, 2019, p. 14-15).

A pesquisa de Macedo (2019, p. 14) já apontava a necessidade de discutir a preparação dos docentes dos Institutos Federais para adequadamente escolarizar e preparar o jovem com autismo para a vida profissional, uma vez que a insegurança e o receio dos professores quanto ao manejo e eficácia de suas intervenções podem levar a práticas inadequadas ou posturas capacitistas (Silva, 2018).

A escassez de pesquisas sobre a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui um fator que agrava os desafios relacionados à formação docente e à formulação de estratégias pedagógicas eficazes.

Estudos indicam que a produção científica nacional se concentra predominantemente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando menos explorados os desafios específicos do Ensino Médio Integrado (EMI) e da Educação Superior, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (Pereira; Brito, 2019).

Essa lacuna limita a construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e dificulta a consolidação de estratégias que garantam não apenas o acesso, mas também a participação ativa e o êxito acadêmico desses estudantes na EPT.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse cenário torna-se ainda mais desafiador, considerando que suas necessidades cognitivas, sensoriais e sociais demandam metodologias específicas, adaptações curriculares e acompanhamento contínuo. A ausência de referenciais teóricos e empíricos consolidados pode contribuir para a subvalorização das potencialidades desses estudantes e para a adoção de práticas pedagógicas pouco efetivas (Borges, 2021; Ervilha, 2019; Sousa, 2024).

Além disso, a concepção do Ensino Médio Integrado, fundamentada na articulação entre educação básica e formação profissional, exige uma compreensão ampliada do processo formativo. Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2012) corroboram que:

[...] não se trata apenas de integrar o ensino médio à educação profissional de forma estrutural, mas de promover uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e contribuindo para a redução das desigualdades sociais (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 306).

Essa proposta formativa demanda práticas pedagógicas inclusivas que considerem a diversidade dos sujeitos e garantam condições efetivas de aprendizagem e participação. Neste contexto, torna-se imprescindível avançar para além de ações pontuais e instituir um compromisso sistêmico com a inclusão na EPT.

A carência de preparo docente, associada à ausência de diretrizes institucionais claras e à insuficiência de acompanhamento especializado, evidencia a necessidade de políticas institucionais mais robustas, que articulem formação

continuada, suporte pedagógico e apoio multiprofissional. Tais medidas são fundamentais para consolidar práticas inclusivas e assegurar que estudantes com TEA e demais públicos da Educação Especial tenham garantidas não apenas as condições de acesso, mas também de permanência, participação e sucesso acadêmico (Silva, 2018).

A inclusão, para ser plena, “precisa avançar para a incorporação de modelos colaborativos, como o coensino, em que professores da classe comum e do AEE compartilham planejamento, instrução e avaliação, superando práticas segregadoras” (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p. 45).

Os estudos de Batista (2021) e Ferreira (2023), demonstram que práticas como currículos funcionais, capacitação docente e uso de tecnologias assistivas podem gerar experiências exitosas, mas, estas, ainda coexistem com lacunas estruturais que inviabilizam a plena inclusão.

Deste modo, o desafio da inclusão na EPT, conforme defende Ferreira e Souza (2019), impõe a defesa de uma escola que valorize a diversidade, a inclusão e a individualidade, sem que as limitações sejam acompanhadas de estigmas preconceituosos.

A escola inclusiva deve reconhecer cada estudante como sujeito único, valorizando suas potencialidades e respeitando sua singularidade (Mantoan, 2011). Isso exige não apenas adaptações pedagógicas, mas também a construção de ambientes flexíveis, políticas públicas consistentes e formação docente contínua.

Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de compreender e enfrentar os entraves que limitam a inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à consolidação de um modelo educacional democrático, equitativo e socialmente transformador. Trata-se de assegurar a esses estudantes não apenas o direito de acesso à escola, mas, sobretudo, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Ao abordar os fundamentos da educação inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, torna-se imprescindível explicitar as principais definições e marcos conceituais que sustentam este estudo.

A literatura especializada e os dispositivos legais analisados convergem ao afirmar que a inclusão escolar não se configura como uma ação pontual ou compensatória, mas como um paradigma ético-político ancorado nos direitos

humanos, nas legislações educacionais e em estratégias pedagógicas orientadas pela equidade.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta, de forma sintética, os principais autores, documentos normativos e legislações mobilizados no referencial teórico, destacando seus aportes centrais para a compreensão da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado.

Quadro 1 - Quadro Síntese: Marcos Legais e Principais Definições Conceituais (Base/Pesquisa)

Marcos Legais			
Conceito / Eixo	Autor/Lei/ Documento (ano)	Definição ou significado atribuído no texto	Contribuição para o estudo
Direito à educação e dignidade humana	Constituição Federal de 88 Brasil, 1988)	Estabelece bases para superar formas de exclusão e afirma o direito de todos à educação.	Sustenta juridicamente o princípio da escolarização inclusiva.
Acesso universal à educação	Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990)	Afirma o compromisso global com a universalização do acesso à educação básica, com atenção às populações historicamente excluídas.	Fundamenta o princípio da universalização do acesso e da equidade educacional.
Educação Inclusiva como direito humano	Declaração de Salamanca (Unesco, 1994)	Consagra a educação inclusiva como direito humano e orienta sistemas equitativos.	Marco internacional da inclusão escolar.
Acesso e permanência escolar	LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996)	Reforça o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola.	Apoia a discussão sobre permanência e êxito escolar na EPT.
Deficiência como interação com barreiras	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	Redefine deficiência como produto da interação entre impedimentos e barreiras sociais e comunicacionais.	Sustenta a perspectiva social da inclusão.
Educação Especial na perspectiva inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008)	Estabelece que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo.	Fundamenta a organização da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.
EPT e compromisso social	Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008)	Institui a Rede Federal e consolida os IFs como pluricurriculares e socialmente comprometidos.	Contextualiza o IFPA como locus e espaço estratégico de inclusão.
Direitos legais da pessoa com TEA	Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo-a como pessoa com deficiência.	Sustenta a obrigatoriedade da matrícula e do acompanhamento especializado.

Inclusão na rede regular e AEE	Lei nº 13.146/2015 -LBI (Brasil, 2015)	Determina que a educação ocorra preferencialmente na rede regular, com suporte do AEE, complementar e não substitutivo.	Fundamenta a obrigatoriedade de apoios educacionais especializados.
Principais Definições Conceituais			
Base genética do TEA	Gupta e State (2006)	"[...] o autismo e os transtornos do espectro do autismo possuem as mais fortes evidências de terem bases genéticas."	Sustenta a dimensão etiológica sem reduzir a abordagem pedagógica.
Heterogeneidade do espectro	Belisário Filho (2010)	Condição heterogênea, variando em intensidade, exigindo abordagens pedagógicas individualizadas.	Justifica práticas flexíveis e sensíveis às singularidades.
Diagnóstico clínico e suporte interdisciplinar	Schwartzman (2011)	Diagnóstico baseado em observações e relatos, exigindo apoio de equipes interdisciplinares.	Fundamenta a necessidade de suporte especializado no contexto escolar.
Unificação diagnóstica do TEA	Araujo; Neto (2014)	Unifica condições antes separadas em um único diagnóstico, fortalecendo o reconhecimento do espectro.	Apoia a compreensão do TEA como fenômeno amplo e diverso.
Educação Inclusiva (paradigma)	Mantoan (2003, 2006, 2015)	"A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (...) não atinge apenas os alunos com deficiência (...) mas todos os demais."	Fundamenta a inclusão como transformação estrutural da escola.
Games e ambiente estruturado	Sanches (2018)	Games educativos proporcionam ambiente estruturado, promovendo novas habilidades de forma lúdica.	Sustenta metodologias acessíveis e motivadoras.
Adaptação de materiais pedagógicos	Mello e Ferreira (2019)	Fontes ampliadas, pictogramas e cartões de comunicação facilitam instruções e interação escolar.	Fundamenta práticas pedagógicas acessíveis no EMI.
TIC como recurso inclusivo	Souza (2020)	TIC tornam a educação mais inclusiva ao oferecer recursos personalizados para alunos com deficiência.	Fundamenta o uso de recursos digitais como apoio pedagógico.
Tecnologia Assistiva e acessibilidade	Pereira e Oliveira (2021)	Aplicativos de comunicação alternativa e softwares educativos potencializam o aprendizado e tornam conteúdos acessíveis.	Apoia a TA como eixo de autonomia e participação.
Definição diagnóstica do TEA	APA – DSM-5 TR (APA, 2023)	TEA é transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades na comunicação/interação social e padrões repetitivos.	Define o público central da pesquisa.
Estratégias baseadas em evidências	Machado e Bisol (2024)	Narrativas sociais favorecem compreensão de normas sociais e comunicação entre pares.	Sustenta intervenções pedagógicas no Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O *Quadro 1* evidencia que a educação inclusiva, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, constitui-se como um processo sustentado por marcos legais, normativos e referenciais teóricos que reafirmam o direito à escolarização em ambientes comuns, com equidade e acessibilidade. Ao mesmo tempo, a compreensão do TEA como condição heterogênea e multifacetada reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas, mediadas por estratégias didáticas, tecnologias digitais e recursos de Tecnologia Assistiva.

Assim, os fundamentos apresentados neste capítulo consolidam a base conceitual que orienta a análise das percepções docentes e das políticas institucionais no IFPA – Campus Óbidos.

O próximo capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os sujeitos, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos analíticos fundamentados na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

CAPÍTULO 3

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo delinea o percurso metodológico que orientou a construção desta pesquisa, situada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva. O estudo tem como objetivo geral analisar como se dá a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EPT, a partir das percepções de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos.

Buscou-se compreender, a partir dessas percepções, os desafios enfrentados e as possibilidades identificadas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Para tanto, este capítulo apresenta os métodos adotados, as técnicas e instrumentos de geração e análise de dados, bem como caracteriza o contexto institucional em que a investigação se insere, de modo a explicitar as escolhas metodológicas que sustentam a produção dos resultados e das reflexões desta pesquisa.

3.1 Abordagem e Delineamento da Pesquisa

A presente investigação adotou a abordagem qualitativa, por compreender que este tipo de pesquisa possibilita apreender percepções, significados e experiências vivenciadas pelos sujeitos, aspectos essenciais para analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado.

A pesquisa qualitativa revela-se particularmente adequada ao estudo de fenômenos sociais complexos, pois permite interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes às suas práticas e vivências, possibilitando uma compreensão contextualizada da realidade investigada. Para Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22)

A partir da abordagem qualitativa, foram utilizadas duas técnicas nas etapas deste estudo: a pesquisa de campo e a análise documental. Segundo Gonçalves (2001):

A pesquisa de campo é caracterizada como o tipo de investigação que busca obter informações diretamente com a população pesquisada, exigindo um encontro mais próximo e a imersão do pesquisador no local onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, visando a coleta, documentação e análise de um conjunto consistente de informações (Gonçalves, 2001, p. 67)

Paralelamente, a análise documental configurou-se como estratégia essencial para o estudo, uma vez que permite levantar e examinar informações presentes em normativos, relatórios e demais registros institucionais relacionados às práticas inclusivas. De acordo com Triviños (1987), esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador reunir uma ampla gama de dados acerca de leis, regulamentos, processos educacionais, planos de estudo e documentos institucionais que subsidiam a compreensão da realidade escolar.

Assim, a integração entre análise documental e pesquisa de campo constituiu o delineamento metodológico deste estudo, favorecendo a triangulação de dados e a produção de uma visão mais abrangente sobre as diretrizes normativas e as práticas pedagógicas que orientam a inclusão de estudantes com TEA no IFPA – Campus Óbidos.

Assim, a adoção da abordagem qualitativa, articulada à análise documental e à pesquisa de campo, mostrou-se pertinente para apreender a complexidade do fenômeno investigado, permitindo interpretar os sentidos atribuídos pelos docentes às práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado.

A triangulação entre diferentes fontes de dados fortalece a consistência da investigação e amplia a compreensão das diretrizes normativas e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Dando continuidade a esse percurso metodológico, o próximo tópico apresenta o local da pesquisa, caracterizando o IFPA – Campus Óbidos como lócus institucional e social onde se desenvolve o processo de inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

3.2 Local da Pesquisa

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e presente no Brasil desde 1909, configura-se como um campo estratégico por articular diferentes níveis e dimensões da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sua organização abrange a formação inicial e continuada, a qualificação profissional, a educação técnica de nível médio e a educação superior, em níveis de graduação e pós-graduação.

No âmbito do Ensino Médio, a EPT pode ocorrer de forma articulada, integrada ou concomitante ou na modalidade subsequente, destinada a estudantes que já concluíram a educação básica. Essa configuração flexível permite, ainda, sua articulação com a aprendizagem profissional e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando seu caráter inclusivo e socialmente relevante (Brasil, 2021b).

A trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) expressa o movimento histórico de expansão e ressignificação da EPT no país. Criado em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices do Pará, por iniciativa do presidente Nilo Peçanha, o IFPA passou por sucessivas transformações institucionais, tornando-se Liceu Industrial do Pará (1930), Escola Industrial (1942) e, posteriormente, Autarquia Federal (1960), ampliando sua autonomia e a oferta de cursos técnicos.

Esse processo culmina, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e eleva a instituição à condição de Instituto Federal, consolidando-a como uma instituição pluricurricular, multicampi e socialmente comprometida.

Nesse contexto de expansão, a criação do Campus Óbidos, em 2011, configura-se como resposta às demandas regionais identificadas por meio de diagnósticos do Arranjo Produtivo Local (APL) e de audiências públicas, evidenciando o papel estratégico do IFPA no desenvolvimento do Oeste do Pará. Apesar dos desafios iniciais, como a limitação do quadro efetivo de servidores, o campus consolidou-se como referência regional, ampliando a oferta de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, e fortalecendo sua contribuição para a qualificação profissional e para a inclusão social.

A presente pesquisa tem como lócus o IFPA – Campus Óbidos, com foco no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. A escolha dessa oferta

formativa está diretamente relacionada à experiência profissional da pesquisadora, que, entre 2019 e 2024, acompanhou o percurso educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessa modalidade.

Essa vivência possibilitou a análise aprofundada dos desafios e das potencialidades da inclusão na EPT, especialmente no Ensino Médio Integrado, historicamente caracterizado por currículos rígidos e práticas pedagógicas de orientação predominantemente tecnicista. Nesse sentido, a trajetória docente da pesquisadora constitui elemento central na delimitação do objeto de estudo, ao emergir da práxis educativa e do compromisso ético-político com a efetivação da educação inclusiva em um contexto amazônico marcado por especificidades socioeducacionais.

Figura 3 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Óbidos



Fonte: Vilson Monteiro, 2024.

O IFPA – Campus Óbidos caracteriza-se por uma oferta formativa diversificada. No Ensino Médio Integrado, são ofertados cursos técnicos em Desenvolvimento de Sistemas, Informática, Florestas, Meio Ambiente e Agroecologia, nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, destaca-se o curso Técnico em Informática na modalidade subsequente, ampliando o acesso à formação profissional. A instituição também oferta o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de

Sistemas e uma pós-graduação lato sensu em Tecnologias Educacionais, reafirmando seu papel na formação qualificada e na produção de conhecimento voltado às demandas regionais.

Do ponto de vista territorial, o município de Óbidos, situado na região Oeste do Pará, à margem esquerda do rio Amazonas, apresenta relevância estratégica no contexto amazônico. De acordo com o IBGE (2025), possui população estimada em 55.527 habitantes e localiza-se a aproximadamente 1.100 km da capital Belém, com acesso predominantemente fluvial. Essa configuração geográfica reforça o papel do IFPA – Campus Óbidos na democratização do acesso à educação pública de qualidade, contribuindo para a inclusão social e educacional na região.

No que se refere à estrutura organizacional e física, o campus ocupa uma área total de 177.448 m², dos quais 2.691,34 m² correspondem à área construída, distribuída em três blocos principais: Administrativo, Ensino e Pesquisa e Pedagógico. O Bloco Administrativo reúne setores estratégicos para o funcionamento institucional, como Gestão de Pessoas, Departamento de Administração, Coordenação de Contabilidade, Orçamento e Finanças, além dos setores de Almoxarifado, Patrimônio, Compras, Contratos e Convênios. Nesse espaço também se localizam o Setor de Assistência Estudantil e Ações Inclusivas, a enfermaria e estruturas de apoio com acessibilidade.

O Bloco de Ensino e Pesquisa concentra a Direção Geral, o Departamento de Ensino e setores vinculados à gestão acadêmica, incluindo coordenações de cursos, setor pedagógico, tecnologia da informação, biblioteca e auditório. Abriga, ainda, espaços destinados à pesquisa, extensão e inovação, como laboratórios especializados, a exemplo do Laboratório de Manutenção de Computadores e do Laboratório de Redes (LABTEC), além de setores de estágio e acompanhamento acadêmico.

O Bloco Pedagógico, por sua vez, destina-se diretamente às atividades de ensino, reunindo salas de aula, laboratórios de informática, Secretaria Acadêmica e setor de registros e indicadores acadêmicos, além de espaços de apoio e infraestrutura acessível, assegurando condições adequadas ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Complementarmente, a organização institucional do campus é fortalecida por núcleos e centros que promovem a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de políticas inclusivas, culturais e de diversidade. Entre eles,

destacam-se o Centro de Idiomas (CENI), o Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e o Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), que desenvolvem ações voltadas à formação linguística, cultural e ao bem-estar da comunidade acadêmica. No campo das políticas de diversidade, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NEGED) atuam na promoção de práticas educativas voltadas à equidade, ao reconhecimento das diferenças e ao enfrentamento das desigualdades.

No âmbito específico da educação inclusiva, destaca-se o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), regulamentado pela Resolução CONSUP/IFPA nº 847, de 24 de outubro de 2022. O NAPNE constitui um espaço estratégico de articulação institucional voltado à promoção da acessibilidade, ao acompanhamento dos estudantes público-alvo da educação especial e ao apoio pedagógico aos docentes, contribuindo para a consolidação de práticas inclusivas no ensino, na pesquisa e na extensão.

Essa organização estrutural e institucional evidencia que o IFPA – Campus Óbidos dispõe de condições materiais, pedagógicas e organizacionais que favorecem o desenvolvimento das atividades acadêmicas e a implementação de políticas voltadas à inclusão. Ao integrar dimensões históricas, territoriais e institucionais, a caracterização do lócus evidencia a relevância do campo investigado e permite compreender os desafios e as potencialidades da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica em contexto amazônico.

A partir dessa delimitação, torna-se necessário apresentar os sujeitos diretamente implicados no processo investigativo. Assim, o próximo tópico descreve os participantes da pesquisa, explicitando os critérios de seleção e o perfil dos docentes que contribuiram para a produção dos dados empíricos.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa envolveu a participação de quinze (15) docentes do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Óbidos, sendo doze (12) pertencentes à área de Formação Básica e três (03) à área de Formação Técnica. Esses professores atuaram diretamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na referida modalidade, no período compreendido entre 2019 e 2024.

Para compor o grupo de participantes, foram estabelecidos critérios de inclusão que assegurassem a pertinência da experiência docente ao objeto de investigação. Foram considerados elegíveis os professores que: a) exerceram atividades no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio durante o período definido; b) atuaram com pelo menos um estudante com TEA matriculado no curso; c) integravam a área de Formação Básica, abrangendo os componentes de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Matemática ou Ciências da Natureza, ou a área de Formação Técnica; e d) manifestaram concordância em participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desse modo, a amostragem adotada caracterizou-se como intencional, conforme a definição de Marconi e Lakatos (2010), segundo a qual a amostra consiste em “uma parcela convenientemente selecionada do universo (população)”. A adoção desse procedimento metodológico teve como finalidade assegurar a participação de sujeitos diretamente envolvidos nos processos de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, garantindo, assim, a pertinência dos dados produzidos e a representatividade analítica do grupo investigado.

Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa contribuíram para a construção de um panorama consistente, realista e contextualizado das práticas pedagógicas desenvolvidas, das estratégias inclusivas mobilizadas e dos desafios enfrentados no cotidiano educacional do IFPA – Campus Óbidos.

As informações obtidas possibilitaram compreender, a partir das experiências docentes, os limites e as potencialidades da inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando aspectos estruturais, pedagógicos e formativos que atravessam esse processo.

A definição dos sujeitos participantes, composta por docentes que atuaram diretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista no período analisado, assegura a pertinência, a confiabilidade e a consistência dos dados obtidos.

A opção por uma amostragem intencional permitiu reunir percepções qualificadas e fundamentadas sobre práticas pedagógicas, desafios institucionais e estratégias inclusivas no contexto do Ensino Médio Integrado, fortalecendo a densidade analítica da pesquisa.

Uma vez caracterizados os participantes, torna-se necessário explicitar os procedimentos adotados para a geração e a análise dos dados. Nesse sentido, o

próximo tópico apresenta as etapas metodológicas do estudo, detalhando os instrumentos utilizados e os referenciais analíticos que orientaram a interpretação e a discussão dos resultados.

3.4 Etapas da Pesquisa: instrumentos de geração dos dados e análise e discussão dos resultados

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas metodológicas complementares: a análise documental e a investigação de campo com professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Óbidos.

A articulação entre essas fases teve como propósito integrar múltiplas fontes de informação, possibilitando uma compreensão abrangente e aprofundada acerca das diretrizes institucionais e das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

A primeira etapa consistiu na análise documental, centrada no levantamento e exame de normativos institucionais que orientam a gestão pedagógica e administrativa do IFPA. O objetivo foi identificar de que maneira a instituição estrutura suas políticas internas para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial, com ênfase nos estudantes com TEA.

Para tanto, foram selecionados seis documentos considerados representativos do contexto institucional: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento Didático-Pedagógico, Resolução de criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), Plano Educacional Individualizado (PEI), Relatório de Gestão e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

A seleção desses documentos pautou-se em sua relevância para o entendimento das políticas inclusivas adotadas pelo campus, em especial no que se refere ao atendimento das especificidades dos estudantes com TEA.

A análise seguiu a metodologia proposta por Cellard (2008), que recomenda a consideração de aspectos como autoria, contexto de produção, confiabilidade, coerência interna e conceitos-chave. Em sequência, os dados foram tratados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), por meio da codificação e categorização temática, visando identificar elementos relacionados às

políticas institucionais de inclusão.

Essa etapa dialogou ainda com a abordagem descritiva de Triviños (1987), possibilitando apreender diferentes dimensões das políticas institucionais a partir de registros oficiais. As categorias analíticas estabelecidas foram: políticas institucionais de inclusão; acessibilidade e adaptações curriculares; formação docente e apoio institucional; e planejamento pedagógico e Plano Educacional Individualizado (PEI).

A segunda etapa correspondeu à pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de questionário semiestruturado, em formato *online*, junto aos professores do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Essa estratégia metodológica teve como objetivo captar as percepções docentes acerca da inclusão de estudantes com TEA, suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no cotidiano escolar.

O instrumento foi elaborado à luz de estudos sobre formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e legislação educacional, sendo organizado em dois blocos temáticos: (1) caracterização sociodemográfica e perfil identitário dos participantes (idade, sexo, formação acadêmica inicial e continuada, área de atuação e tempo de serviço); e (2) práticas pedagógicas, estratégias inclusivas adotadas, desafios enfrentados e percepções sobre a inclusão de estudantes com TEA.

O questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*¹¹ e encaminhado aos participantes por meio do correio eletrônico institucional e do aplicativo de mensagens WhatsApp, já contendo, em seu cabeçalho, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa.

A opção pela aplicação em ambiente virtual teve como objetivo respeitar a rotina profissional dos docentes, ampliar a adesão dos participantes e assegurar maior acessibilidade ao instrumento. Conforme destacam Batista e Barbosa (2021), utilizar o *Google Forms* apresenta vantagens significativas, como a sistematização automática das respostas e a geração de relatórios gráficos, o que favorece a organização, o tratamento e a análise dos dados gerados na pesquisa.

As respostas dos docentes foram analisadas com o apoio do *software Atlas.ti*, amplamente reconhecido pela sua eficácia na análise qualitativa de dados textuais. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do corpus, seguida pelos processos de

¹¹ Link de acesso ao Questionário: <https://forms.gle/TUjwvWER5B1VFfBF8>

codificação e categorização, fundamentados na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Esse procedimento possibilitou a identificação de unidades de sentido e a construção de categorias temáticas, tais como: percepções docentes sobre a inclusão, estratégias pedagógicas adotadas e desafios enfrentados no contexto educacional.

Essa etapa analítica teve como propósito aprofundar a compreensão das práticas docentes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, promovendo o entrelaçamento entre os dados empíricos e os referenciais teóricos e normativos previamente analisados.

Dessa forma, o estudo ultrapassa o mero mapeamento de diretrizes institucionais ao evidenciar, de maneira crítica, as tensões, lacunas e possibilidades concretas para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no IFPA – Campus Óbidos. Ao dar visibilidade às experiências docentes, a pesquisa amplia a compreensão sobre como as políticas inclusivas se materializam ou encontram limites no cotidiano escolar.

A articulação entre a análise documental e a pesquisa de campo possibilitou integrar normativas institucionais e percepções dos docentes, oferecendo uma compreensão abrangente e contextualizada das políticas e das práticas voltadas à inclusão de estudantes com TEA no IFPA – Campus Óbidos. O uso da Análise de Conteúdo, aliado ao suporte de ferramentas como o Atlas.ti, contribuiu para o tratamento sistemático do corpus empírico e para a construção de categorias temáticas analiticamente relevantes, fortalecendo o rigor metodológico da investigação.

Uma vez explicitados os procedimentos metodológicos e analíticos, torna-se igualmente imprescindível apresentar os cuidados éticos que orientaram a condução da pesquisa. Nesse sentido, o próximo tópico aborda os aspectos éticos, bem como os riscos e benefícios envolvidos no estudo, assegurando a proteção, o respeito e a integridade dos participantes.

3.5 Aspectos Éticos, Risco e Benefícios da Pesquisa

A presente pesquisa foi conduzida em consonância com os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Todas as etapas

do estudo foram cuidadosamente planejadas para assegurar a proteção dos direitos, da dignidade e da integridade dos participantes, observando os princípios da autonomia, do respeito e da justiça.

O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), tendo sido aprovado em 11 de abril de 2025, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 86376225.9.0000.8119 e Parecer Consubstanciado nº 7.501.453. Essa aprovação atesta a conformidade do estudo com os critérios éticos e metodológicos exigidos para pesquisas na área da Educação que envolvem sujeitos humanos.

A participação dos professores foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresenta de forma clara e acessível os objetivos da pesquisa, os procedimentos de geração de dados, os possíveis riscos e benefícios, além das garantias quanto ao sigilo, ao anonimato das informações e ao direito de desistência a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos aos participantes.

A geração de dados foi realizada por meio de questionário *online*, assegurando o respeito à autonomia dos participantes, bem como a confidencialidade e a segurança das informações fornecidas. Para garantir a confidencialidade dos respondentes, todos os dados serão submetidos a um processo de anonimização.

Nesse sentido, foi utilizado o acrônimo "P", derivado da palavra "Professor", seguido por números que indicam a ordem da geração dos dados. Essa nomenclatura foi empregada exclusivamente para propósitos acadêmicos e científicos, permitindo a análise das informações sem comprometer a identidade dos participantes. Além de preservar o anonimato, essa abordagem visa consolidar os dados de forma integrada, garantindo maior fluidez, clareza e coesão na apresentação dos resultados.

Por fim, a divulgação dos resultados respeitará os princípios de transparência, integridade científica e responsabilidade ética, preservando a imagem dos participantes e da instituição envolvida, e contribuindo para o avanço das discussões no campo da Educação Inclusiva.

Dessa forma, ao observar rigorosamente os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012, a pesquisa assegurou a proteção dos direitos, da dignidade e da integridade dos docentes participantes, garantindo anonimato, confidencialidade e participação voluntária.

Esses procedimentos reforçam a legitimidade científica do estudo e o compromisso ético-político com a Educação Inclusiva no âmbito da Educação

Profissional e Tecnológica.

O percurso metodológico desta pesquisa foi delineado com base em uma abordagem qualitativa, adequada à compreensão de fenômenos educacionais complexos, como a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica.

Com o objetivo de sistematizar os principais referenciais metodológicos que orientam esta pesquisa, apresenta-se a seguir um quadro síntese, reunindo os autores e conceitos mobilizados na definição do percurso investigativo.

Quadro 2 - Quadro Síntese: Fundamentos Metodológicos do Capítulo 3

Eixo metodológico	Autor (ano)	Definição ou significado atribuído no estudo	Contribuição para a pesquisa
Abordagem qualitativa	Minayo (2001)	Possibilita apreender percepções, significados e experiências dos sujeitos, sendo adequada para fenômenos sociais complexos.	Sustenta a escolha metodológica pela natureza interpretativa do objeto.
Pesquisa de campo	Gonçalves (2001)	Caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o contexto investigado, exigindo imersão no espaço social estudado.	Fundamenta a geração de dados junto aos docentes do IFPA.
Análise documental	Triviños (1987)	Permite reunir dados em leis, regulamentos, relatórios e documentos institucionais, ampliando a compreensão da realidade escolar.	Sustenta o exame de normativos e registros sobre inclusão.
Delineamento metodológico integrado	Texto da autora (Leones, 2025)	A integração entre análise documental e pesquisa de campo favorece triangulação e visão abrangente das práticas inclusivas.	Garante consistência e profundidade interpretativa.
Amostragem intencional	Marconi e Lakatos (2010)	A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo, conforme critérios definidos pelo pesquisador.	Justifica a escolha dos docentes participantes.
Análise documental crítica	Cellard (2008)	Recomenda considerar autoria, contexto, confiabilidade e coerência interna dos documentos analisados.	Orienta o rigor no tratamento dos documentos institucionais.
Análise de Conteúdo	Bardin (2016)	Organizam-se em três etapas: 1. Pré-Análise (Leitura flutuante); 2. Exploração do Material (codificação e categorização dos dados);	Fundamenta o tratamento sistemático dos dados empíricos.

		3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.	
Questionário semiestruturado online	Batista e Barbosa (2021)	Modalidade virtual favorece acessibilidade, sistematização automática e organização dos dados gerados.	Sustenta a escolha do Google Forms como instrumento.
Software de apoio analítico	Atlas.ti	Ferramenta eficiente para análise qualitativa de dados textuais, auxiliando na codificação e categorização.	Contribui para rigor técnico na organização do corpus.
Ética em pesquisa com seres humanos	Resolução CNS nº 466/2012	Regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando dignidade, autonomia e justiça.	Sustenta os cuidados éticos e o TCLE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, os fundamentos metodológicos apresentados evidenciam que esta pesquisa se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, articulando análise documental e investigação de campo como estratégias complementares. O suporte teórico-metodológico de autores como Minayo, Triviños, Bardin e Cellard assegura rigor científico ao processo de geração e tratamento dos dados, permitindo compreender em profundidade as percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o Capítulo 3 consolida o caminho investigativo que sustenta a análise apresentada no capítulo seguinte, no qual serão discutidos os resultados empíricos e as categorias temáticas emergentes do corpus da pesquisa.

CAPÍTULO 4

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES - ENTRE REGISTROS E PERCEPÇÕES: CONSTRUÇÕES DE SENTIDO NAS ANÁLISES

Este capítulo apresenta os resultados e as discussões decorrentes da análise dos documentos institucionais e das percepções docentes, com o objetivo de compreender como se configuram as práticas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito do Instituto Federal do Pará (IFPA). A análise articula, de forma integrada, o plano normativo institucional, expresso nos documentos oficiais e o plano experiencial, evidenciado nas percepções dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A investigação foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme a sistematização proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, procedeu-se à organização do corpus, constituído por documentos institucionais e respostas ao questionário, bem como à definição dos objetivos analíticos. Na fase de exploração do material, realizou-se a codificação e a categorização dos dados, a partir da identificação de unidades de registro e de sentido. Por fim, na etapa de tratamento e interpretação, os dados foram analisados à luz do referencial teórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, permitindo a construção de inferências e a produção de sentidos.

A partir desse percurso analítico, os dados foram organizados em categorias temáticas que expressam os principais eixos de discussão desta pesquisa, a saber: (1) a inclusão como diretriz normativa institucional; (2) os desafios da efetivação da inclusão nas práticas pedagógicas; (3) as estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento à diversidade, com destaque para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); e (4) as especificidades do atendimento a estudantes com TEA no contexto da EPT. Essas categorias emergem tanto dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico (perspectiva dedutiva) quanto da leitura aprofundada do material empírico (perspectiva indutiva).

Desse modo, o capítulo estrutura-se a partir da análise dessas categorias, evidenciando as convergências e tensões entre o que está prescrito nos documentos

institucionais e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar. Busca-se, assim, compreender como a inclusão é construída como prática social, atravessada por limites estruturais, desafios formativos e possibilidades pedagógicas.

4.1 Análise Documental

A análise documental realizada neste estudo seguiu critérios metodológicos rigorosos, com vistas a assegurar uma leitura crítica e sistemática dos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Óbidos.

O *corpus* documental foi constituído por seis registros vigentes considerados representativos da estrutura organizacional e pedagógica da instituição, conforme apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - Documentos Institucionais Analisados

Nº	DOCUMENTO	ANO	ÓRGÃO EMISSOR
01	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	2024-2028	Reitoria/Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI) do IFPA
02	Resolução CONSUP/IFPA Nº 847, de 24 de outubro de 2022 - Resolução do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)	2022	Conselho Superior do IFPA (CONSUP)
03	Instrução Normativa PROEN Nº 007/2023 - Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Pará/IFPA)	2023	Pró-Reitoria de Ensino (PROEN)/Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) do IFPA
04	Relatório de Gestão do Exercício de 2023 – IFPA, campus Óbidos	2023	Direção-Geral do Campus Óbidos/ Reitoria
05	RESOLUÇÃO CONSUP/IFPA Nº 945, DE 8 DE MARÇO DE 2023 – Regulamento Didático Pedagógico da Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	2023	Conselho Superior do IFPA (CONSUP)
06	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – IFPA, campus Óbidos	2022	Direção de Ensino / Colegiado do Curso – Campus Óbidos

Fonte: Organização elaborada pela autora, 2025.

A seleção desses documentos fundamenta-se em sua relevância para a compreensão da organização administrativa e pedagógica do IFPA, bem como em seu caráter normativo e vigente. Tais registros apresentam estreita vinculação com a formulação e implementação de políticas de inclusão educacional, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), configurando-se como fontes primordiais para o mapeamento das diretrizes que orientam práticas inclusivas no Campus Óbidos.

4.1.1 Pré-análise: leitura flutuante dos documentos institucionais

A fase de pré-análise, conforme os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), constituiu-se como a etapa inicial e preparatória do processo analítico, voltada à organização, sistematização e familiarização com o material empírico.

Esse momento teve como objetivo possibilitar uma leitura ampla, atenta e exploratória do corpus documental, de modo a apreender impressões gerais, identificar recorrências temáticas e captar sentidos emergentes relacionados às políticas e práticas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito do Instituto Federal do Pará (IFPA).

Nessa etapa, foram definidos critérios rigorosos para a seleção dos documentos, considerando sua relevância institucional, atualidade normativa e representatividade no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esses materiais foram escolhidos por constituírem marcos normativos e organizacionais que orientam formalmente as políticas e as práticas institucionais voltadas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do Ensino Médio Integrado.

O corpus da pesquisa foi constituído por seis documentos institucionais que expressam a base normativa, administrativa e pedagógica das políticas inclusivas do IFPA, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028); o Relatório de Gestão 2023 do Campus Óbidos; o Regulamento Didático-Pedagógico da

Educação Básica (Resolução nº 945/2023)¹², a Resolução nº 847/2022¹³, que dispõe sobre as diretrizes e atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); a Instrução Normativa nº 07/2023, que regulamenta os procedimentos do Plano Educacional Individualizado (PEI); e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (2022).

A seleção desses documentos contemplou diferentes níveis de gestão e de execução pedagógica, assegurando uma visão abrangente e articulada das políticas institucionais de inclusão e de sua materialização no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Tal escolha atende ao critério de representatividade institucional defendido por Bardin (2016), ao privilegiar registros oficiais capazes de evidenciar diretrizes, fluxos organizacionais e práticas voltadas à inclusão do público-alvo da Educação Especial no IFPA.

A leitura exploratória e flutuante do material possibilitou a identificação de núcleos de sentido recorrentes, os quais foram preliminarmente organizados em três eixos temáticos centrais: (1) acessibilidade e suporte institucional; (2) formação docente e práticas pedagógicas inclusivas; e (3) gestão e políticas institucionais de inclusão. Esses eixos passaram a orientar as etapas subsequentes de codificação e categorização, servindo como referência analítica para o exame comparativo e interpretativo dos documentos.

Durante a pré-análise, o corpus foi organizado em unidades documentais e sistematizado em um quadro-síntese, contendo informações referentes ao tipo de documento, ano de publicação, órgão emissor e seções em que a temática da inclusão ou do público-alvo da Educação Especial é abordada. Essa organização metodológica favoreceu a identificação inicial de convergências, tensões e lacunas entre os registros analisados, especialmente no que diz respeito à concepção de inclusão como princípio ético-político orientador das práticas institucionais.

¹² A Resolução nº 945/2023-CONSUP/IFPA atualiza e substitui a Resolução nº 041/2015-CONSUP, restringindo o escopo ao Regulamento Didático-Pedagógico da Educação Básica e Profissional e incorporando diretrizes recentes, como as políticas de Educação Especial e Educação Escolar Quilombola.

¹³ A Resolução nº 064/2018-CONSUP, de 22 de março de 2018, do Instituto Federal do Pará (IFPA), estabeleceu as diretrizes, princípios, composição e atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), constituindo o primeiro marco institucional sobre o tema no âmbito do IFPA. Essa normativa antecede a Resolução nº 847/2022-CONSUP/IFPA, que atualiza e amplia as diretrizes para atuação dos NAPNEs na rede federal.

Conforme destaca Bardin (2016), a pré-análise possui caráter intuitivo, exploratório e organizacional, uma vez que prepara o pesquisador para a etapa de exploração do material, permitindo a formulação de hipóteses interpretativas e categorias provisórias. Nesse sentido, a leitura flutuante possibilitou identificar a recorrência de termos e expressões como “acessibilidade”, “adaptação curricular”, “apoio especializado”, “formação continuada”, “permanência” e “êxito formativo”. A articulação desses elementos evidencia uma orientação institucional alinhada aos princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda que permeada por desafios de implementação.

Essa aproximação inicial com os documentos favoreceu a construção de pressupostos interpretativos acerca da forma como o IFPA concebe e operacionaliza a inclusão educacional de estudantes com deficiência em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, a pré-análise permitiu delinear um panorama geral das políticas inclusivas institucionais, evidenciando a coerência, ainda que tensionada por limites estruturais e formativos, entre as normativas analisadas e os fundamentos da educação inclusiva.

Desse modo, essa etapa constituiu a base interpretativa para o desenvolvimento das fases subsequentes de categorização, codificação e análise inferencial, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das construções de sentido presentes nos documentos institucionais e de sua relação com as práticas inclusivas analisadas no contexto da pesquisa.

a construção de categorias capazes de expressar os eixos estruturantes das políticas inclusivas presentes no IFPA, conforme orienta Bardin (2016).

4.1.3 Categorias de Análise: O que dizem os Documentos Institucionais?

A categorização representa um desdobramento direto da etapa de exploração do material e configura-se como um dos procedimentos centrais da Análise de Conteúdo, pois permite transformar unidades dispersas de significado em núcleos temáticos articulados e interpretativamente consistentes.

Para Bardin (2016), as categorias analíticas devem resultar de um processo rigoroso de agrupamento, no qual os registros identificados são reunidos em conjuntos homogêneos, capazes de revelar regularidades e sentidos estruturantes do corpus investigado.

No contexto desta pesquisa, a análise documental possibilitou identificar recorrências discursivas e normativas relacionadas às condições institucionais para a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

A partir da codificação e organização temática realizada na fase anterior, emergiram três categorias centrais, que expressam os principais eixos de sustentação das políticas inclusivas no IFPA: (C1) Acessibilidade e Suporte Institucional; (C2) Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas; (C3) Gestão e Políticas Institucionais de Inclusão.

A organização dessas categorias permite compreender de forma sistematizada como a inclusão é formalmente estruturada nos documentos institucionais do IFPA, evidenciando tanto avanços normativos quanto desafios para sua efetivação no cotidiano escolar.

Nas subseções seguintes, cada categoria é aprofundada a partir dos trechos extraídos dos documentos e das unidades de registro sistematizadas nos quadros analíticos correspondentes.

Categoria 1: Acessibilidade e Suporte Institucional

A primeira categoria, *Acessibilidade e Suporte Institucional*, abrangeu menções relacionadas à adaptação curricular, à oferta de recursos de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, bem como à atuação dos apoios institucionais, como o

NAPNE, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esses dispositivos configuram-se como eixos estruturantes para garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4 - Base da Categoria: Acessibilidade e Suporte Institucional

Unidade de Significação	Unidade de Registro Trecho (Citação)
<p>O papel dos Núcleos de Apoio e o documento central (PEI) para a organização do suporte.</p>	<p>Art. 1º - Referendar a Coordenação de Educação Inclusiva (Reitoria) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas- NAPNE (Campi), no âmbito do IFPA, como responsável por liderar as políticas internas de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas (IFPA, 2023, p.1) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE</p> <p>Art. 2º Regulamentar os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) e Relatórios de Aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas que, em decorrência de deficiência, transtornos funcionais específicos, limitações transitórias ou permanentes, ou altas habilidades/superdotação, necessitem de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular (IFPA, 2023, p.1) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE</p> <p>“Art. 14. São competências e atribuições do NAPNE: [...] VI - promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas que dele necessitarem (IFPA, 2022, p. 4) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p>
<p>A natureza e a abrangência da Adaptação Curricular e Pedagógica</p>	<p>ANEXO III - PLANO DE ENSINO COM ADAPTAÇÕES E ACESSIBILIDADE CURRICULARES</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS (Definir objetivos específicos para o estudante foco das adaptações razoáveis e/ou acessibilidades curriculares, a partir dos objetivos previstos para o componente curricular)</p> <p>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (É possível priorizar, substituir conteúdos, dependendo da necessidade, a ser avaliada junto ao corpo docente que atende o estudante e equipe de apoio)</p> <p>METODOLOGIA (como será trabalhado para alcançar os objetivos específicos estabelecidos? Aqui podem ser explicitados os recursos didáticos utilizados, as estratégias diferenciadas para o trabalho em sala de aula, nos horários de atendimento.</p> <p>AVALIAÇÃO Quais instrumentos? Como foram aplicados? Quais os resultados? Recomenda-se oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem. Exemplos: projetos educacionais (ensino, pesquisa, extensão), atividades diferenciadas (seminários, debates, provas</p>

	<p>individuais e/ou em duplas), observando o nível de desempenho e contribuição do estudante no desenvolvimento do componente curricular (IFPA, 2023, p.10 - Anexo III) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE</p>
<p>Recursos (Físico, Tecnológico e Comunicacional), suporte material e orçamentário necessário.</p>	<p>Art. 9º Cada Campus deverá disponibilizar uma sala para o funcionamento do NAPNE, com acessibilidade e recursos necessários no atendimento dos estudantes Público alvo da Educação especial e necessidades educacionais específicas (IFPA, 2022, p.3) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p> <p>Art. 15. O NAPNE, ao identificar dificuldades na aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e/ou necessidades educacionais específicas em consequência da falta de equipamento ou contratação de serviços de tecnologia assistiva, deverá registrar a demanda e encaminhá-la para a “Diretoria de Ensino ou correspondente” que buscará meios de acordo com os procedimentos institucionais do IFPA para adquiri-los (IFPA, 2022, p. 6) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p> <p>Art. 16. O NAPNE, juntamente com a Direção de Extensão do Campus, poderá induzir parcerias internas e externas ao IFPA, por meio de instrumentos institucionalizados, a fim de garantir assistência complementar aos estudantes para apoio ao ensino, pesquisa e extensão (IFPA, 2022, p. 6) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p> <p>Art. 21. Caberá a cada Campus planejar suas ações prevendo as necessidades de recursos humanos, materiais e financeiros, assim como de acervo documental referente à legislação educacional específica, material bibliográfico e didático necessários (IFPA, 2022, p. 6) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p> <p>Art. 22. Os Campi deverão prever um valor orçamentário que possibilite a aquisição e manutenção dos equipamentos de tecnologia assistiva, além de contratação de serviços com o objetivo de fomentar a educação Inclusiva ao longo do ano letivo aos servidores de acordo com o orçamento de cada Campus (IFPA, 2022, p. 6) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p> <p>Art. 5. A oferta dos cursos elencados no art. 4º poderá ser articulada às seguintes modalidades de ensino:</p> <p>V - educação especial, que destina-se aos estudantes com deficiência na garantia do atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades do sistema de ensino, com o objetivo de garantir práticas educacionais inclusivas, acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes (IFPA, 2023, p.10) - Resolução nº 945/2023 - Regulamento Didático Pedagógico do Ensino da Educação Básica</p>
<p>Objetivo da atuação dos apoios institucionais para permanência e êxito no percurso formativo.</p>	<p>Art. 23. Caberá ao NAPNE do Campus, anualmente, submeter ao Departamento de Assuntos Estudantis da PROEN seu Plano de Trabalho Anual a ser executado.</p> <p>Parágrafo único. O Plano de Trabalho Anual do NAPNE consiste no conjunto de ações a serem executadas no Campus, a fim de atender o estudante público alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas visando sua permanência e êxito no percurso formativo (IFPA, 2022, p. 6-7) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p>

A análise dos documentos institucionais do IFPA evidencia que a acessibilidade e o suporte institucional constituem pilares estruturantes da política de inclusão escolar, concebida como princípio ético e político vinculado ao direito à educação e à valorização da diversidade.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que a inclusão representa “um movimento de transformação cultural que exige o redesenho da escola. Para Mantoan (2003, p. 33), “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”, demandando reorganizações que ultrapassem adaptações pontuais.

Nesse sentido, a Instrução Normativa nº 07/2023 estabelece fluxos e procedimentos para identificação, acompanhamento e elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), regulamentando adaptações razoáveis e acessibilidade curricular.

Conforme expresso no documento, compete ao IFPA “referendar a Coordenação de Educação Inclusiva (Reitoria) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE (Campi)” como instâncias responsáveis por liderar as políticas internas de atendimento (IFPA, 2023, p. 1). Além disso, o mesmo normativo define como objetivo “regulamentar os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI)” (IFPA, 2023, p. 1).

A Resolução nº 847/2022 reforça o papel dos NAPNEs, atribuindo-lhes competências relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O documento explicita que cabe a esses núcleos “promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial” (IFPA, 2022, p. 4), consolidando-os como dispositivos institucionais fundamentais para assegurar suporte pedagógico.

Os documentos também detalham a abrangência das adaptações curriculares. O Anexo III da IN nº 07/2023 orienta que o plano de ensino adaptado deve prever objetivos específicos, flexibilização de conteúdos, metodologias diferenciadas e avaliação diversificada, recomendando “oportunizar diversas formas de expressão da aprendizagem” (IFPA, 2023, p. 10). Dessa forma, a acessibilidade curricular é tratada como estratégia pedagógica central para garantir equidade no percurso formativo.

No plano estrutural e material, a Resolução nº 847/2022 estabelece a obrigatoriedade de cada campus disponibilizar sala acessível para funcionamento do NAPNE, com recursos necessários ao atendimento dos estudantes (IFPA, 2022, p. 3). Também prevê encaminhamentos institucionais para aquisição de equipamentos e contratação de serviços de tecnologia assistiva, determinando que o núcleo registre demandas e as encaminhe à Diretoria de Ensino (IFPA, 2022, p. 6). Além disso, autoriza a indução de parcerias internas e externas para garantir assistência complementar (IFPA, 2022, p. 6).

O Regulamento Didático-Pedagógico da Educação Básica reforça que a educação especial se destina à garantia do AEE em todos os níveis e modalidades, assegurando “práticas educacionais inclusivas, acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações” (IFPA, 2023, p. 10). Assim, a acessibilidade é formalizada como eixo transversal e não como medida excepcional.

Por fim, a Resolução nº 847/2022 determina que o NAPNE elabore anualmente um Plano de Trabalho voltado à permanência e êxito do estudante no percurso formativo (IFPA, 2022, p. 6–7).

Essa diretriz converge com a concepção de que a inclusão deve proporcionar condições para o desenvolvimento máximo das potencialidades, respeitando singularidades e oferecendo suporte qualificado. Sasaki (1997) adverte que: “[...] a inclusão escolar deve proporcionar condições para o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada aluno, respeitando suas singularidades e oferecendo suporte qualificado para sua aprendizagem e participação” (Sasaki, 1997, p. 51).

Desse modo, os documentos evidenciam que a acessibilidade institucional no IFPA é concebida como compromisso estruturante, dependente de recursos humanos, materiais e pedagógicos articulados.

Categoria 2: Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas

A segunda categoria, *Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas*, reúne diretrizes e ações voltadas à capacitação continuada de professores e técnicos administrativos, ao planejamento colaborativo, ao fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e à sensibilização da comunidade escolar quanto aos princípios da inclusão.

Essa dimensão formativa é compreendida como condição essencial para o

fortalecimento de práticas pedagógicas que eliminem barreiras atitudinais, comunicacionais e didático-metodológicas, conforme quadro 5:

Quadro 5 - Base da Categoria: Formação Continuada e práticas pedagógicas inclusivas

Unidade de Significação	Unidade de Registro Trecho (Citação)
Capacitação de professores e formação continuada.	<p>“f) Capacitação permanente para professores e técnicos administrativos.” (IFPA, 2022, p. 94) - PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – IFPA/Campus Óbidos.</p> <p>“Formação continuada do corpo docente (palestras e oficinas) e do corpo técnico-administrativo visando à eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas, ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas mediante uso de recursos adaptados e tecnologias assistivas.” (IFPA, 2022, p. 95) - PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – IFPA/Campus Óbidos.</p> <p>“O IFPA possui o Programa Institucional de Qualificação (PIQ) que tem por finalidade [...]. Estruturar e contribuir para uma política permanente do IFPA, visando à formação continuada, em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> no país, do seu quadro de pessoal permanente estável, ou seja, de docentes e técnicos” (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2024-2028, p. 103-104).</p> <p>“O NAPNE tem por objetivos: [...] V – promover e mediar eventos e formação continuada na área da inclusão na educação.” (IFPA, 2022, art. 13, inciso V p. 4) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNES</p> <p>No ano de 2023 [...], Devido ao pouco orçamento disponível e à reorganização da gestão, não houve ações de desenvolvimento para os servidores, como cursos de capacitação e participação em encontros de formação promovidos pela Reitoria. (Relatório de Gestão do IFPA – campus Óbidos, 2023, p. 65).</p>
Planejamento Colaborativo e Práticas Integradas.	<p>“Art. 10. As atividades do NAPNE deverão integrar o conjunto de atividades pedagógicas do Campus, sendo pensadas de acordo com o planejamento geral.” (IFPA, 2022, p. 3) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNES</p> <p>Art. 7º O Setor Pedagógico, a Assistência Estudantil, a Secretaria Acadêmica e o NAPNE serão responsáveis por coletar e registrar informações sobre o estudante: as possíveis necessidades de recursos específicos (tecnologia assistiva e/ou material acessível) e os procedimentos adotados, até então, para a inclusão desses estudantes nas instituições pelas quais passaram (IFPA, 2023, p. 4) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE.</p>
Ações de sensibilização no contexto escolar.	<p>“h) Sensibilização da comunidade interna acerca dos direitos e deveres das pessoas com necessidades educacionais especiais.” (PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – IFPA/Campus Óbidos, p. 93)</p> <p>“Os debates e reflexões sobre a educação inclusiva no IFPA surgem com a implantação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP)... e dos NEABIs [...] a fim de proporcionar maiores conhecimentos para o enfrentamento das desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro.” (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2024–2028, p. 107-108)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos documentos institucionais do IFPA.

Os dados analisados evidenciam uma tensão recorrente entre o reconhecimento institucional da formação continuada como eixo estruturante da inclusão e as limitações concretas que comprometem sua efetivação no cotidiano escolar. Essa contradição revela que, embora a formação docente seja concebida como condição essencial para a consolidação de práticas inclusivas, sua materialização ainda ocorre de forma desigual e, por vezes, descontínua.

À luz de Mantoan (2015), a escola inclusiva pressupõe a transformação das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Essa perspectiva desloca o foco do ensino transmissivo para uma abordagem reflexiva, na qual o professor assume papel ativo na problematização de sua própria prática.

Nessa direção, a articulação entre a autoavaliação docente e a aprendizagem dos estudantes (Mantoan, 2024) permite compreender que a inclusão não se efetiva por meio de prescrições normativas, mas por processos contínuos de revisão e ressignificação do fazer pedagógico.

A análise da categoria Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas evidencia que os documentos institucionais do IFPA reconhecem a capacitação permanente como condição indispensável para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Nesse sentido, a dimensão formativa é compreendida como elemento estruturante para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, evidenciando que a inclusão exige mudanças que ultrapassam o plano técnico, alcançando as dimensões curricular, metodológica e organizacional da escola.

Assim, a formação docente não se limita ao domínio de estratégias ou recursos pedagógicos, mas envolve um processo mais amplo de ressignificação das práticas educativas e dos sentidos atribuídos ao ensino em contextos marcados pela diversidade.

Conforme argumenta Mantoan (2003), a superação do modelo tradicional de ensino constitui uma exigência ética e pedagógica, pois implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as formas de ensinar, de modo a garantir que todos os estudantes possam se desenvolver como sujeitos críticos e participantes de uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, “superar o sistema tradicional de ensinar” demanda a reconstrução de concepções de qualidade educacional comprometidas com a equidade e com a efetivação de práticas inclusivas (Mantoan, 2003, p. 34).

Desse modo, a centralidade atribuída à formação continuada nos documentos institucionais reafirma que a inclusão não se concretiza por meio de ações pontuais ou isoladas, mas por processos permanentes de reflexão, transformação pedagógica e compromisso coletivo com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Contudo, Mantoan (2003) adverte que, embora seja indispensável investir de maneira consistente na qualificação dos profissionais da educação, é igualmente necessário atentar para as condições e os modos pelos quais essa formação se concretiza:

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. (Mantoan, 2003, p. 35).

Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, contextualizado e institucionalmente sustentado, capaz de promover não apenas atualização técnica, mas também a ressignificação das práticas escolares diante da diversidade.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio explicita a necessidade de “capacitação permanente para professores e técnicos administrativos” (IFPA, 2022, p. 94), reconhecendo a formação continuada como condição indispensável ao fortalecimento de práticas educacionais inclusivas.

O documento reforça, ainda, que tais processos formativos devem ocorrer por meio de palestras e oficinas, com vistas ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes, especialmente mediante o uso de recursos adaptados e de tecnologias assistivas (IFPA, 2022, p. 95).

De forma convergente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028) prevê o Programa Institucional de Qualificação (PIQ), enquanto o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) possui, entre suas atribuições, a promoção de ações de formação continuada voltadas à inclusão.

Contudo, observa-se que, apesar desse reconhecimento normativo, a materialização dessas diretrizes ainda ocorre de maneira limitada no cotidiano institucional. Conforme registrado no Relatório de Gestão do Campus Óbidos (2023), as iniciativas formativas identificadas permanecem concentradas em momentos

específicos e episódicos, como a Semana Pedagógica ou eventos vinculados a datas comemorativas relacionadas à inclusão.

Essa fragilidade estrutural da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) converge com as análises de Custódio e Pessoa (2024), ao afirmarem que a inclusão educacional de estudantes autistas nesse nível de ensino requer estímulo contínuo, sustentado por estratégias pedagógicas diversificadas e pelo uso intencional de recursos didáticos acessíveis. Para os autores:

É necessário ensinar não apenas as técnicas e operações necessárias para o desenvolvimento profissional, mas também promover a reflexão sobre o mundo do trabalho, as estruturas de classe presentes na sociedade e as divisões sociais que afetam a organização do conhecimento escolar e acadêmico (Custódio; Pessoa, 2024, p. 221).

No campo da sensibilização, o PPC prevê a “sensibilização da comunidade interna acerca dos direitos e deveres das pessoas com necessidades educacionais especiais” (IFPA, 2022, p. 93). O PDI reforça essa dimensão cultural ao mencionar que debates e reflexões sobre educação inclusiva surgem com programas como o TECNEP e os NEABIs, buscando enfrentar desigualdades estruturais no cenário educacional brasileiro (IFPA, 2024–2028, p. 107–108).

Entretanto, o Relatório de Gestão do IFPA – Campus Óbidos (2023) evidencia limitações orçamentárias que comprometeram a implementação de ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos servidores. O documento registra que “não houve ações de desenvolvimento para os servidores, como cursos de capacitação”, em razão do reduzido orçamento disponível (IFPA, 2023, p. 65).

Tal constatação revela que, embora a formação continuada seja normativamente reconhecida como eixo estruturante das políticas inclusivas, sua efetivação permanece condicionada a fatores institucionais concretos, especialmente no que se refere à disponibilidade de recursos e à priorização de investimentos.

Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que a consolidação da inclusão não depende exclusivamente de diretrizes formais, mas exige condições materiais e organizacionais que sustentem sua operacionalização.

Como afirma Ainscow (2019, p. 66), “a concretização das políticas inclusivas requer recursos humanos, financeiros e culturais”, evidenciando que a inclusão se configura como um processo que demanda compromisso institucional contínuo e suporte estruturado para além do plano discursivo.

Categoria 3: Gestão e Políticas Institucionais de Inclusão

A terceira categoria, *Gestão e Políticas Institucionais de Inclusão*, contempla os dispositivos normativos, fluxos institucionais e atribuições das instâncias responsáveis pela formulação, implementação e avaliação das políticas de inclusão no IFPA, como o NAPNE, a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) e a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), conforme quadro 6:

Quadro 6 - Base da Categoria: Gestão e Políticas Institucionais de Inclusão

Unidade de Significação	Unidade de Registro Trecho (Citação)
Normas Institucionais de Inclusão e Base Legal	<p>“A Política de Inclusão Escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial e Necessidades Educacionais Específicas no IFPA nortear-se-á por um conjunto de princípios e diretrizes que orientarão os programas e ações do NAPNE nos Campi do IFPA.” (IFPA, 2022, p. 2 - Art. 2º) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“Esta Resolução está em consonância com [...] a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012).” (IFPA, 2022, Preâmbulo, p. 1) - Resolução nº 847/2022 – Diretrizes e Princípios dos NAPNEs</p>
Atribuições da CEI e da PROEN	<p>“A Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), vinculada à Diretoria de Políticas Educacionais/PROEN, tem como competência gerir as políticas públicas de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial e Necessidades Educacionais Específicas, colaborativamente com o Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva (GTEI).” (IFPA, 2022, p. 3 - Art. 3º) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“A CEI, na condição de gestor central, tem como atribuições incentivar e acompanhar ações de implantação e implementação das políticas de inclusão, desenvolver e avaliar políticas inclusivas, e elaborar o mapeamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.” (IFPA, 2022, Art. 3º, parágrafo único, incisos I–VII, p. 3–4) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) é a responsável pela normatização e acompanhamento dos fluxos e procedimentos referentes ao Plano Educacional Individualizado (PEI), atuando por meio da CEI e dos NAPNEs.” (IFPA, 2023 - Art. 1º, p. 1) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE.</p>

<p>Atribuições e fluxos do NAPNE</p>	<p>“O NAPNE tem por objetivos assegurar a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades, integrar os diversos segmentos da comunidade institucional na execução de ações inclusivas e difundir a política e a cultura de inclusão no IFPA.” (IFPA, 2022, Art. 13, incisos IV–VII, p. 6–7) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“O NAPNE deverá manter arquivo com o relatório contendo registro de todas as adaptações necessárias e/ou desenvolvidas pelos docentes [...] com vistas a promover a acessibilidade curricular.” (IFPA, 2023, Art. 10, §1º, p. 5) - Instrução Normativa nº 07/2023 - PROEN/IFPA/PEI/NAPNE.</p> <p>“Cada Campus deverá disponibilizar uma sala para o funcionamento do NAPNE, com acessibilidade e recursos necessários ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.” (IFPA, 2022, Art. 9º, p. 3) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“O NAPNE deverá elaborar anualmente o seu Plano de Trabalho e submetê-lo ao Departamento de Assuntos Estudantis da PROEN, a fim de atender o estudante público-alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas, visando sua permanência e êxito.” (IFPA, 2022, Art. 23, p.6-7) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p>
<p>Dispositivos de Gestão e consolidação do direito à inclusão</p>	<p>“O IFPA no desenvolvimento da política de inclusão escolar nortear-se-á pelos princípios: direito à inclusão, valorização da diferença, respeito à dignidade, e igualdade de oportunidades.” (IFPA, 2022, Art. 12, incisos I–III, p. 3) - Resolução nº 847/2022 - Diretrizes e Princípios dos NAPNEs.</p> <p>“A gestão do IFPA está instrumentalizado nos princípios éticos, políticos e filosóficos que norteiam os dispositivos legais da Educação Inclusiva fundamentando-se na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 13.005/2014 e na Política Nacional de Educação Especial/2008, no Decreto nº 3.298/99 e nas Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e nº01/2002, entre outros “que estabelecem normas para a educação de pessoas com necessidades especiais”. (Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2024–2028, p. 91)</p> <p>“O Campus Óbidos na oferta da educação técnica tem o compromisso e o desafio de efetivar ações que atendam às necessidades reais de suas demandas educacionais, promovendo o acesso, a permanência e sucesso dos alunos.” (PPC Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, p. 92)</p> <p>“Durante o segundo semestre [...] realizamos o <i>1 setembro surdo</i> do IFPA e avançamos com projetos voltados à acessibilidade. (Relatório de Gestão do IFPA – campus Óbidos, 2023, p. 12)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos documentos institucionais do IFPA.

A Categoria 3 evidencia que o IFPA dispõe de um conjunto normativo e organizacional que estrutura formalmente a gestão das políticas institucionais de inclusão, articulando princípios legais, atribuições administrativas e fluxos institucionais voltados ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com Necessidades Educacionais Específicas.

A Resolução nº 847/2022 explicita que a política de inclusão escolar do Instituto deve se nortear por “um conjunto de princípios e diretrizes que orientarão os programas e ações do NAPNE nos Campi do IFPA” (IFPA, 2022, p. 2), indicando que

a inclusão é assumida, no plano institucional, como eixo estruturante da organização educacional.

Essa diretriz é reforçada pelo reconhecimento de que tais normativas se encontram em consonância com marcos legais nacionais fundamentais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que assegura os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (IFPA, 2022, p. 1).

Dessa forma, observa-se que o IFPA busca alinhar suas políticas internas ao ordenamento jurídico brasileiro, consolidando uma base normativa que reconhece a inclusão como direito e dever institucional.

No âmbito da gestão educacional, destaca-se o papel central atribuído à Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), vinculada à PROEN, cuja competência é “gerir as políticas públicas de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial e Necessidades Educacionais Específicas” (IFPA, 2022, p. 3).

As atribuições da CEI incluem “incentivar e acompanhar ações de implantação e implementação das políticas de inclusão”, bem como “desenvolver e avaliar políticas inclusivas” e realizar o mapeamento dos estudantes com necessidades específicas (IFPA, 2022, p. 3–4). Esses dispositivos evidenciam uma tentativa institucional de sistematização da inclusão por meio de instâncias gestoras e mecanismos formais de acompanhamento.

De modo complementar, a Pró-Reitoria de Ensino é definida como responsável pela normatização e monitoramento dos procedimentos relativos ao Plano Educacional Individualizado, atuando “por meio da CEI e dos NAPNEs” (IFPA, 2023, p. 1). Tal estrutura revela que a inclusão é concebida como política institucional articulada em diferentes níveis de gestão, envolvendo desde instâncias centrais até os núcleos de atendimento localizados nos campi.

O NAPNE, por sua vez, assume função estratégica na operacionalização dessas diretrizes, tendo como objetivos “assegurar a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades”, integrar a comunidade institucional e “difundir a política e a cultura de inclusão no IFPA” (IFPA, 2022, p. 6–7).

Além disso, os normativos estabelecem mecanismos concretos de acompanhamento pedagógico, como a exigência de que o núcleo mantenha registros

das adaptações realizadas pelos docentes, com vistas a promover a acessibilidade curricular (IFPA, 2023, p. 5).

Também se prevê a necessidade de condições estruturais mínimas, como a disponibilização de uma sala acessível e equipada para o funcionamento do NAPNE (IFPA, 2022, p. 3), bem como a elaboração anual de um Plano de Trabalho voltado à permanência e êxito dos estudantes (IFPA, 2022, p. 6–7).

Esses elementos demonstram que a política institucional de inclusão no IFPA não se limita a declarações genéricas, mas se materializa em dispositivos administrativos, fluxos de planejamento e responsabilidades formalmente atribuídas. Tal perspectiva é reafirmada pelos princípios explicitados na Resolução nº 847/2022, que orienta a política inclusiva pelo “direito à inclusão, valorização da diferença, respeito à dignidade e igualdade de oportunidades” (IFPA, 2022, p. 3).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2024–2028) reforça essa fundamentação ao afirmar que a gestão do IFPA está instrumentalizada em princípios éticos e políticos sustentados pela LDB, pelo PNE e por normativas específicas da Educação Inclusiva (IFPA, 2024–2028, p. 91). No mesmo sentido, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio reconhece que o Campus Óbidos possui o “compromisso e o desafio de efetivar ações” que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes (IFPA, 2022, p. 92).

Entretanto, embora o IFPA disponha de um arcabouço normativo robusto e de instâncias formais responsáveis pela gestão das políticas institucionais de inclusão, os próprios documentos analisados indicam que a consolidação dessas diretrizes ocorre em um campo atravessado por desafios institucionais concretos.

Tal constatação converge com os achados de Reis (2025), ao analisar as políticas de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, evidenciando a recorrente distância entre os dispositivos normativos instituídos e sua efetiva implementação no cotidiano escolar.

Dessa forma, observa-se que a existência de normas e estruturas administrativas, embora indispensável, não é suficiente para garantir a materialização da inclusão como prática institucional consolidada, sendo necessária sua tradução em ações sistemáticas, recursos adequados e condições objetivas de acompanhamento e suporte.

Conforme destaca Vasconcellos (2019, p. 54), “a efetivação de ações inclusivas depende não apenas de diretrizes normativas, mas também do compromisso ético-

político e da iniciativa dos profissionais envolvidos, os quais precisam estar sensibilizados e implicados com a realidade vivenciada por esses estudantes”.

O Relatório de Gestão do Campus Óbidos registra iniciativas institucionais voltadas à acessibilidade, como a realização do “1 setembro surdo do IFPA” (IFPA, 2023, p. 12), evidenciando avanços relevantes no reconhecimento da diversidade e na promoção de ações inclusivas no âmbito do campus. Contudo, observa-se que tais iniciativas ainda se concentram em atividades específicas e episódicas, o que indica limites na consolidação de uma política inclusiva sistemática e contínua.

Essa constatação reforça a compreensão de Ainscow (2019, p. 74), ao afirmar que “a inclusão depende de culturas colaborativas e da partilha de responsabilidades entre todos os atores educativos”, tornando-se inviável sua efetivação quando as ações permanecem isoladas ou excessivamente centralizadas em determinados setores ou sujeitos.

Dessa forma, os dados analisados indicam que o fortalecimento da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica exige a ampliação de práticas institucionais articuladas, sustentadas por redes permanentes de apoio e pelo compromisso coletivo da comunidade escolar, de modo a consolidar a inclusão como princípio estruturante e não como ação episódica.

Assim, a Categoria 3 evidencia que o IFPA dispõe de uma base normativa consistente e de uma organização institucional formalmente orientada à consolidação do direito à inclusão. Entretanto, também aponta para a necessidade de compreender de que maneira tais dispositivos se materializam no cotidiano escolar, especialmente diante das tensões entre prescrição normativa e implementação prática.

Nesse sentido, o tópico seguinte aprofunda a análise empírica a partir das percepções docentes, discutindo como essas políticas institucionais são vivenciadas, tensionadas e efetivamente operacionalizadas na prática pedagógica, conforme os resultados construídos por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin.

4.2 Análise dos Questionários – Percepções Docentes

O objetivo central desta análise consistiu em compreender as percepções dos docentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Óbidos acerca do processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as

estratégias utilizadas no cotidiano escolar.

No início deste estudo, havia um estudante com laudo de TEA e outras comorbidades matriculado no referido curso; contudo, esse aluno evadiu no segundo semestre de 2024. Em períodos anteriores, o campus já havia atendido outros estudantes com TEA, alguns dos quais prosseguiram seus estudos na graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, também ofertada pela instituição.

Embora, no momento da pesquisa, não houvesse estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, optou-se por adotar um recorte temporal compreendido entre os anos de 2019 e 2024. Essa delimitação temporal justifica-se pela relevância de captar a trajetória histórica das matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial no IFPA, campus Óbidos, permitindo compreender o movimento institucional e pedagógico em torno da inclusão ao longo desse período.

Ressalta-se que somente em 2025 ocorreu nova matrícula de um estudante com TEA, desta vez no curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, o que indica a necessidade contínua de aprimoramento das práticas inclusivas nos diferentes cursos ofertados pela instituição.

Durante a etapa de levantamento de dados, constatou-se uma significativa dificuldade de acesso às informações referentes às matrículas de estudantes da Educação Especial. Tal obstáculo evidencia limitações estruturais e burocráticas na gestão e sistematização dos dados educacionais, o que se torna particularmente problemático quando se trata de informações que deveriam subsidiar políticas inclusivas.

A pesquisadora empreendeu esforços consideráveis para a obtenção desses dados, recorrendo a fontes públicas, como o portal do INEP (Nilo Peçanha) e a página institucional do campus Óbidos. No entanto, foi apenas por meio de algumas solicitações formais encaminhadas via e-mail à Secretaria Acadêmica e ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) que se tornou possível reunir as informações apresentadas no *Quadro 7*.

Quadro 7 – Matrículas de estudantes da Educação Especial no IFPA, campus Óbidos

Matricula na Educação Especial	Ano	Estudante (s) matriculado (s) no Curso de Informática
04	2019	03 Autistas
01	2020	01 Autista
02	2021	02 Autista
04	2022	02 Autistas
05	2023	02 Autistas
05	2024	01 Autista

Fonte: <https://qedu.org.br/escola/15165574-ifpa-campus-obidos/>, e NAPNE, 2025.

A opção metodológica por esse intervalo temporal (2019–2024) possibilitou não apenas observar o registro quantitativo das matrículas, mas também compreender as dinâmicas institucionais e pedagógicas que conformam a experiência inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A análise desse período permitiu reunir documentos, relatos e práticas docentes que configuram um panorama histórico da inclusão de estudantes com TEA no IFPA, campus Óbidos, contribuindo para o debate sobre os desafios e avanços da educação especial na perspectiva inclusiva.

4.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

O corpus documental que fundamenta este estudo foi constituído a partir das respostas aos questionários aplicados a quinze docentes atuantes no Ensino Médio Integrado da instituição. Embora a amostra inicial prevista contemplasse dezesseis participantes, um docente não respondeu ao instrumento, resultando, portanto, em quinze respondentes efetivos.

A análise dos questionários permitiu delinear um retrato detalhado do perfil identitário desses profissionais, contemplando aspectos como faixa etária, gênero, formação inicial, formação continuada e experiências formativas relacionadas à Educação Inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa caracterização é fundamental para compreender as concepções e práticas que permeiam o cotidiano pedagógico, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde a presença da diversidade humana desafia as práticas educativas tradicionais e exige posturas pedagógicas mais reflexivas e responsivas.

A constituição desse perfil docente permite, ainda, identificar a

heterogeneidade do grupo e o modo como as trajetórias formativas influenciam a compreensão da inclusão. Na perspectiva da Educação Especial inclusiva, compreender quem são os sujeitos que atuam na mediação do processo de ensino-aprendizagem é essencial para interpretar como se materializa, na prática, o direito à educação de todos.

Assim, o levantamento das informações sobre formação e experiência profissional dos docentes contribui para contextualizar suas respostas, situando-as em um cenário marcado por diferentes níveis de familiaridade teórica e prática com as temáticas da inclusão e do TEA.

Com vistas a preservar o anonimato dos participantes e assegurar o rigor ético da pesquisa, foi adotado um sistema de codificação composto pelo acrônimo “P” (de Professor ou Professora), seguido de um número indicativo da ordem de recebimento das respostas. Tal procedimento metodológico, além de garantir o sigilo das identidades, permite a sistematização dos dados e a clareza na exposição das análises, conforme demonstrado no *Quadro 8*.

Quadro 8 - Perfil identitário dos participantes que responderam ao questionário

Participantes	Faixa etária	Gênero	Formação Acadêmica	Experiências docentes (anos)	Formação na área de Inclusão Escolar ou TEA
P1	40 a 50 anos	Masculino	Graduação em Ciências Biológicas; Especialização em Microbiologia Aplicada; Mestrado em Botânica	19 anos	Não.
P2	40 a 50 anos	Masculino	Graduação em Física; Especialização em Ensino de Física	15 anos	Não.
P3	50 a 60 anos	Feminino	Graduação em História; Mestrado em História Social.	20 anos	Não.
P4	30 a 40 anos	Masculino	Graduação em Matemática; Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática	12 anos	Sim. Projeto: "Alavancas" – Formação em Educação Inclusiva.
P5	40 a 50 anos	Masculino	Graduação em Letras (Português/Espanhol); Especialização em Gestão das Relações Étnico- Raciais	26 anos	Sim. Cursos em Relações Étnico- Raciais

P6	50 a 60 anos	Masculino	Graduação em Ciências Sociais; Especialização e Mestrado em Educação	15 anos	Não.
P7	40 a 50 anos	Feminino	Graduação em Letras Libras e Pedagogia. Especialização em Docência em Libras; Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; Ensino de Língua portuguesa; linguística e formação de leitores; Libras e Educação Especial; Mestrado em Letras.	13 anos	Sim. Curso de Intervenção precoce infantil e TEA.
P8	50 a 60 anos	Masculino	Graduação em Educação física. Especialização em Fisiologia. Mestrado em Motricidade. Doutorado em Saúde pública.	28 anos	Sim. Curso de Igualdades, direitos humanos e TDAH.
P9	30 a 40 anos	Feminino	Graduação em Letras Português e Inglês. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa.	19 anos	Sim. Curso sobre Educação Inclusiva; TEA; AH/S; AEE e PEI.
P10	40 a 50 anos	Masculino	Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Especialista em Gestão da tecnologia da informação. Mestrado em Engenharia elétrica e computação aplicada.	06 anos	Não.
P11	40 a 50 anos	Masculino	Graduação em Química. Especialista em Educação. Mestrado em Produtos Naturais.	26 anos	Não.
P12	30 a 40 anos	Masculino	Graduação em Ciência da computação. Especialista em Banco de Dados	05 anos	Não.
P13	20 a 30 anos	Feminino	Graduação em Letras-Português/inglês. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.	05 anos	Não.
P14	50 a 60 anos	Masculino	Graduação em Geografia. Especialista Recursos Naturais. Mestrado em Recursos Naturais.	25 anos	Não.

P15	50 a 60 anos	Masculino	Graduação em Artes Visuais. Especialista em Artes Visuais. Mestrado em Artes Visuais. Doutorado em Artes Visuais.	25 anos	Não.
-----	--------------	-----------	---	---------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

O *Quadro 8* evidencia que o grupo docente é composto majoritariamente por profissionais do gênero masculino, com idades variando entre 30 e 60 anos e ampla experiência profissional em alguns casos, superior a duas décadas de atuação na docência.

Tal perfil demonstra a presença de professores com trajetória consolidada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja formação acadêmica é predominantemente vinculada às áreas específicas do conhecimento técnico-científico, como Ciências Biológicas, Física, História, Matemática, Letras, Ciências Sociais, Educação Física, Química, Computação, Geografia e Artes Visuais.

Embora a maioria dos docentes participantes apresente trajetórias acadêmicas consolidadas, com formações em nível de especialização e, em diversos casos, titulações de mestrado e doutorado, os dados evidenciam que a formação específica no campo da Educação Inclusiva e, particularmente, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda se restringe a um número reduzido de profissionais.

Apenas seis dos quinze docentes investigados (P4, P5, P7, P8, P9 e, parcialmente, P5) relataram participação em cursos, projetos ou ações formativas voltadas à inclusão ou à educação de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Essa constatação revela uma contradição relevante: embora os docentes apresentem elevada qualificação técnica e acadêmica em suas áreas de formação, persistem lacunas formativas no que se refere à compreensão conceitual e à operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas.

Conforme destacam Santos e Rodrigues (2024, p. 39), “a formação docente desempenha um papel fundamental no sucesso da Educação Inclusiva”, sendo imprescindível o investimento em processos formativos contínuos, abrangentes e orientados para o desenvolvimento de uma mentalidade inclusiva, capaz de assegurar igualdade de oportunidades educacionais a todos os estudantes.

A ausência de conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial pode comprometer a efetividade

das práticas inclusivas, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em que as demandas técnicas, cognitivas e pedagógicas são intensificadas.

Nesses espaços, a inclusão exige não apenas domínio de conteúdos específicos, mas também competências didático-pedagógicas que possibilitem a flexibilização curricular, a adaptação de estratégias de ensino e a mediação qualificada dos processos de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade das áreas de atuação representadas na amostra investigada. Essa heterogeneidade contribui para uma compreensão mais ampla e plural das percepções sobre a inclusão, ao incorporar diferentes campos do conhecimento e experiências profissionais.

Contudo, também evidencia que a discussão sobre o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, ainda enfrenta desafios no que concerne à sua transversalidade no currículo institucional e à incorporação sistemática de práticas inclusivas no cotidiano pedagógico.

Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais de formação continuada que promovam a inclusão como princípio estruturante e transversal da ação educativa.

A presença de docentes com formação em Letras Libras, Educação Física e áreas correlatas à Educação (como o caso dos participantes P7, P8 e P9) demonstra avanços pontuais na aproximação entre o conhecimento técnico e a sensibilidade pedagógica necessária à inclusão.

Ainda assim, os dados sugerem que a formação continuada oferecida pela instituição precisa ser fortalecida, de modo a assegurar que todos os professores desenvolvam competências inclusivas cognitivas, atitudinais e metodológicas que lhes permitam reconhecer e responder às singularidades dos estudantes.

Nesse sentido, o perfil docente delineado neste estudo reflete o cenário descrito por Mittler (2003), segundo o qual o sucesso das políticas inclusivas depende não apenas da existência de legislações e diretrizes, mas, sobretudo, da preparação efetiva dos professores para atuar em contextos marcados pela diversidade.

Compreender o perfil desses profissionais constitui, assim, um passo fundamental para identificar tanto as potencialidades quanto os limites das práticas inclusivas desenvolvidas no IFPA – Campus Óbidos, bem como para subsidiar a proposição de ações formativas que contribuam para a consolidação de uma cultura

institucional efetivamente inclusiva, articulada às demandas reais do contexto educacional.

Nessa perspectiva, o tópico seguinte apresenta o questionário aplicado aos docentes, detalhando sua estrutura, objetivos e relevância enquanto instrumento de produção do corpus empírico que fundamenta as análises desenvolvidas neste capítulo.

4.2.2 Análise dos dados construídos a partir dos questionários aplicados

As questões do questionário aplicado aos professores foram rigorosamente elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico previamente selecionado, que fundamenta a estruturação das bases bibliográficas do estudo.

Essa abordagem intencional visa assegurar uma sólida articulação teórico-metodológica, elemento crucial para conferir a devida sustentação e cientificidade ao trabalho. As características detalhadas de cada indagação, bem como sua apresentação na íntegra, estão sistematizadas no *Quadro 9*, que se segue:

Quadro 9 - Organização das questões elaboradas para o questionário

Nº	QUESTÕES	DESCRIÇÃO/JUSTIFICATIVA
1	Qual o seu entendimento sobre inclusão?	Avaliar a concepção de inclusão dos docentes é essencial para compreender como eles interpretam e aplicam esse princípio em sua prática pedagógica.
2	Já realizou curso de formação ou capacitação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?	Investigar o nível de formação específica dos professores, fator determinante para uma atuação qualificada e sensível às necessidades dos alunos com TEA.
3	O que você sabe sobre o TEA – Transtorno do Espectro Autista? (conhecimentos prévios acerca das características, manifestações e implicações educacionais)	Identificar os conhecimentos prévios dos docentes sobre as características, manifestações e implicações educacionais do TEA.
4	Você já teve ou tem alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas turmas?	Verificar a experiência prática dos professores com estudantes com TEA, o que influencia diretamente sua percepção e estratégias de inclusão.
5	Você foi informado que teria um aluno diagnosticado com TEA na turma?	Avaliar a comunicação institucional e o preparo prévio oferecido ao docente, aspecto relevante para o planejamento pedagógico.

6	Você recebeu orientação institucional prévia sobre o relatório descritivo do desempenho escolar do aluno com TEA?	Investigar o suporte técnico e documental fornecido pela instituição para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com TEA.
7	Como você descreveria sua experiência ao trabalhar com aluno (s) com TEA?	Compreender vivências concretas, desafios e aprendizados dos docentes no processo de inclusão.
8	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir alunos com TEA em suas aulas?	Identificar barreiras enfrentadas na prática pedagógica, contribuindo para o diagnóstico institucional e a proposição de melhorias.
9	De que forma esses desafios impactam o seu planejamento e a execução das atividades em sala de aula?	Analisar como os obstáculos à inclusão afetam o cotidiano docente e a organização do trabalho pedagógico.
10	Na sua opinião, você acredita que ter um aluno com TEA na turma dificulta o desenvolvimento da turma?	Investigar as percepções sobre o impacto da inclusão no grupo-classe, revelando possíveis tensões ou preconceitos.
11	Quais estratégias você utiliza para facilitar a inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem?	Mapear práticas pedagógicas inclusivas adotadas pelos docentes, contribuindo para a sistematização de boas práticas.
12	Você sente que suas estratégias são eficazes? Por quê?	Avaliar a percepção de eficácia das ações pedagógicas, permitindo reflexões sobre sua adequação e resultados.
13	Qual a sua participação ou colaboração no desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) do aluno com TEA?	Verificar o envolvimento do docente na construção do PEI, instrumento fundamental para a personalização do ensino.
14	Como você percebe o papel da instituição na inclusão de alunos com TEA?	Analisar a visão dos professores sobre o compromisso institucional com a inclusão, revelando aspectos da cultura escolar.
15	Você acredita que recebe suporte suficiente da instituição e dos colegas para incluir alunos com TEA?	Investigar o apoio colaborativo e institucional recebido, elemento essencial para a efetivação da inclusão.
16	Quais recursos ou formações você acredita que seriam importantes para melhorar seu trabalho com alunos com TEA?	Identificar demandas formativas e estruturais que podem subsidiar políticas de desenvolvimento profissional.
17	Você gostaria de fazer qual curso de formação institucional da área do TEA?	planejar ações formativas alinhadas aos interesses e necessidades dos docentes.
18	O que você espera que a gestão escolar e a comunidade educativa façam para apoiar a inclusão?	Coletar sugestões dos professores sobre o papel da gestão e da comunidade na promoção de uma cultura inclusiva.
19	Você poderia sugerir algo que poderia ser implementado par a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA, campus Óbidos?	Buscar contribuições específicas para o contexto local, promovendo a construção coletiva de soluções inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O *Quadro 9* apresenta um conjunto de dezenove questões que compõem o instrumento de geração de dados aplicado aos professores, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A estrutura do questionário revela uma abordagem investigativa ampla e articulada, que contempla dimensões conceituais, formativas, práticas e institucionais da atuação docente:

Dimensão conceitual (questões 1 a 3): As perguntas iniciais exploram o entendimento dos professores sobre inclusão e seus conhecimentos prévios sobre o TEA. Essa etapa é fundamental para identificar as bases teóricas que sustentam suas práticas e percepções.

Dimensão experiencial (questões 4 a 7): Investiga a vivência direta dos docentes com alunos com TEA, revelando o grau de familiaridade, preparo e suporte institucional recebido. Essas informações são cruciais para compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Dimensão dos desafios e impactos (questões 8 a 10): Aborda as dificuldades práticas da inclusão e seus reflexos no planejamento pedagógico e na dinâmica da turma, permitindo identificar barreiras estruturais e atitudinais.

Dimensão das estratégias pedagógicas (questões 11 a 13): Foca nas ações concretas adotadas pelos professores para promover a inclusão, bem como sua participação no Plano Educacional Individualizado (PEI), instrumento essencial para atender às especificidades dos alunos com TEA.

Dimensão institucional e colaborativa (questões 14 a 15): Avalia o papel da escola e dos colegas no processo inclusivo, destacando a importância do trabalho coletivo e do suporte organizacional.

Dimensão formativa e propositiva (questões 16 a 19): Coleta sugestões dos docentes sobre recursos, formações e ações que podem fortalecer a inclusão no contexto do Ensino Médio Integrado, com destaque para o IFPA – Campus Óbidos.

Dessa forma, o questionário aplicado aos docentes constituiu-se como um instrumento central para a construção do corpus empírico da pesquisa, permitindo acessar concepções, experiências e desafios relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Entretanto, considerando que essas respostas expressam sentidos e posicionamentos construídos nas vivências institucionais, tornou-se necessário adotar um procedimento interpretativo sistemático.

Assim, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) foi mobilizada como referencial metodológico para orientar o tratamento e a compreensão dos dados, conforme detalhado na seção seguinte.

4.2.3 Etapas da Análise

A análise dos dados provenientes da pesquisa de campo foi conduzida à luz dos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo, conforme delineados por Bardin (2016).

Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, por possibilitar o tratamento sistemático e interpretativo de materiais discursivos, organizando-os em categorias temáticas capazes de revelar sentidos, regularidades e contradições presentes nas falas dos participantes.

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo estrutura-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O *Quadro 10*, a seguir, sintetiza as fases percorridas neste estudo:

Quadro 10 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin aplicadas aos questionários

Fase	Procedimentos Adotados	Resultados Obtidos
Pré-Análise	Leitura integral dos 15 questionários; anotações preliminares; identificação de recorrências	Identificação de unidades de registro (UR) e temas iniciais.
Exploração do Material	Codificação de falas; construção de categorias.	Sistema de categorias estruturado em quatro eixos.
Tratamento e Interpretação	Discussão das categorias com base em teoria e documentos.	Análise interpretativa: avanços, limites e perspectivas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os dados gerados por meio dos questionários foram inicialmente sistematizados em planilhas eletrônicas, o que possibilitou uma organização minuciosa e coerente das informações. As análises preliminares foram conduzidas com o apoio do *software Excel*, ferramenta que viabilizou a elaboração de tabelas e gráficos descritivos a partir da categorização inicial dos dados, permitindo identificar padrões e regularidades discursivas.

Na etapa de *pré-análise*, procedeu-se à leitura flutuante das respostas docentes, com o objetivo de apreender impressões gerais e delinear tendências emergentes relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado.

Esse primeiro movimento constituiu o marco inicial do processo interpretativo, oferecendo ao pesquisador uma visão global do corpus e orientando a organização sistemática das etapas seguintes.

Após essa fase inicial, deu-se início à segunda etapa proposta por Bardin (2016), denominada *exploração do material*, considerada o momento central da Análise de Conteúdo. Nessa fase, o corpus é submetido a procedimentos rigorosos de recorte, codificação e classificação, transformando os dados brutos em unidades significativas de análise.

Segundo a autora, é nesse estágio que se realiza a decomposição do material empírico em unidades de registro e de contexto, organizadas conforme critérios de relevância e pertinência temática, possibilitando a construção de um sistema analítico consistente.

Neste estudo, a exploração do material ocorreu por meio da codificação e sistematização das respostas com o auxílio do *software Atlas.ti*¹⁴, recurso que favoreceu o tratamento rigoroso das unidades discursivas e a organização dos dados qualitativos.

A leitura analítica e aprofundada permitiu a definição de quatro categorias principais, construídas a partir de ancoragem teórica e sensibilidade às especificidades emergentes do material empírico: (C1) Inclusão; (C2) Compreensão das políticas de inclusão; (C3) Desafios enfrentados na prática pedagógica; e (C4) Estratégias didáticas adotadas pelos professores.

Essas categorias configuraram-se como núcleos de sentido fundamentais para identificar convergências, divergências e tensões presentes nas percepções docentes acerca da inclusão de estudantes com TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, na etapa de *tratamento dos resultados e interpretação*, as categorias foram discutidas à luz do referencial teórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e dos documentos institucionais analisados.

Essa fase permitiu produzir inferências críticas sobre os avanços, limites e

¹⁴ O Atlas.ti é um software desenvolvido originalmente por Thomas Muhr, a partir de 1989, na Alemanha, e comercializado desde 1993. Utilizado internacionalmente, ele visa facilitar a análise qualitativa de dados textuais e multimídia, oferecendo ferramentas avançadas de organização e codificação. Não é, portanto, uma ferramenta recente, mantendo sua relevância devido às constantes atualizações e expansão de funcionalidades (Muhr, 1991).

possibilidades das práticas inclusivas no IFPA – Campus Óbidos, articulando os dados empíricos às políticas educacionais e ao cotidiano escolar.

A sistematização final desse processo analítico encontra-se apresentada no *Quadro 11*, que sintetiza as principais categorias e subcategorias emergentes da análise.

Quadro 11 – Categorias de análise e subcategorias

Categorias Analíticas	Categorias	Subcategorias
Compreensões, Concepções e sentidos atribuídos pelos docentes à inclusão escolar e ao TEA.	Inclusão	Definições pessoais de inclusão. Valorização da diversidade e do direito à educação. Relações entre inclusão e práticas pedagógicas.
Percepções sobre legislações, diretrizes e o papel institucional do IFPA.	Compreensão das Políticas de Inclusão	Referências às políticas públicas ou documentos normativos. Grau de conhecimento sobre PEI, NAPNE, AEE ou legislação. Relação entre teoria e prática institucional.
Barreiras, limitações e dificuldades na efetivação das práticas inclusivas.	Desafios Enfrentados na Prática Pedagógica	Falta de formação específica ou apoio institucional. Barreiras comunicacionais, metodológicas e estruturais. Sentimento de insegurança ou despreparo docente.
Ações, recursos e práticas pedagógicas implementadas para promover a inclusão.	Estratégias Didáticas Adotadas pelos Professores (Categoria Emergente)	Adaptações curriculares e metodológicas. Uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos. Trabalho colaborativo com o NAPNE ou equipe pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

4.2.4 Categorias de Análise

A etapa de categorização constituiu-se como um dos momentos centrais da Análise de Conteúdo, uma vez que permitiu organizar os discursos docentes em núcleos temáticos capazes de revelar os sentidos atribuídos à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Ensino Médio Integrado.

Conforme Bardin (2016), as categorias analíticas não se limitam a classificações descritivas, mas representam construções interpretativas que emergem da relação entre o material empírico, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico mobilizado.

Nesse estudo, as categorias foram definidas a partir da codificação sistemática das respostas dos professores, considerando recorrências discursivas, expressões de

tensão, convergências e elementos reveladores das condições institucionais e pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar.

Assim, a categorização possibilitou compreender não apenas o que os docentes afirmam sobre inclusão, mas sobretudo como elaboram suas percepções, dificuldades e estratégias diante da presença de estudantes com TEA:

Categoria: Inclusão

A análise das respostas dos docentes referentes à categoria “*Inclusão*” possibilitou compreender como os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conceituam e operacionalizam o princípio da inclusão em suas práticas pedagógicas. A leitura flutuante das respostas, conforme orienta Bardin (2016), permitiu identificar os sentidos atribuídos à inclusão e às experiências vivenciadas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando percepções, valores e desafios.

De modo geral, as falas docentes evidenciam que a inclusão é compreendida como um processo contínuo e multifacetado, que envolve acolhimento, equidade e reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da prática educativa. Embora alguns professores expressem insegurança diante da diversidade, prevalece a valorização da inclusão como princípio ético e social, associado à garantia do direito à educação e ao respeito à dignidade humana.

Observa-se, também, a emergência de uma concepção relacional de inclusão, que ultrapassa o cumprimento normativo e se materializa nas interações cotidianas entre professores e estudantes. A partir dessa análise, foi possível organizar as unidades de significação que expressam as diferentes dimensões da compreensão docente, conforme o *Quadro 12*:

Quadro 12 – Base da Categoria: Inclusão

Unidade de Significação	Unidade de Registro Excertos extraídos do questionário - Fala dos Professores
Conceito de Inclusão (Direito e Cidadania)	P4: “A inclusão, para mim, consiste em integrar e acolher os indivíduos em diferentes dimensões da vida em sociedade, garantindo igualdade, exercício da cidadania e acesso pleno a direitos e serviços essenciais, como educação, saúde e trabalho.”
Conceito de Inclusão (Integração e Pertencimento)	P2: “A inclusão é o ato de incluir e acrescentar. Tem a ver com pertencimento. Agregar na sociedade grupos historicamente marginalizados e excluídos.”

	P15: “A inclusão diz respeito a ser aceito de forma global e integral na sociedade”
Valorização da diversidade como princípio educativo	P9: “A inclusão representa respeitar as diferenças e possibilitar que todos aprendam juntos, cada um com suas particularidades.”
Percepção positiva sobre progresso com relação interpessoal	P1: “Passei a me relacionar com esses alunos tentando interagir mais e compreender suas limitações.”
Inclusão como um processo desafiador	P5: “Desafiadora. Não havia experiência na época...” P13: “Desafiadora. Por não ter conhecimento sobre as especificidades do TEA e não saber como lidar pedagogicamente” P8: “Tenho que fazer adaptação nas aulas para incluí- los nas atividades” P9: “A inclusão educacional representa um processo desafiador, porém essencial para a construção de um sistema de ensino equitativo” P7: “Trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista é, ao mesmo tempo, desafiador e profundamente enriquecedor...” P14: “Tenho muita dificuldade em trabalhar com alunos com TEA por falta de formação adequada”
Visão de inclusão como desafio motivador	P4: “Boa” P1: “Preciso me qualificar mais sobre o assunto”
Impacto no Planejamento Pedagógico	P7: “Percebi que deveria mudar as estratégias pedagógicas e didáticas nas salas de aulas em que esses alunos se encontravam. Isso significou esforço e tempo extras.”
Inclusão como horizonte de formação docente	P3: “A inclusão é uma forma de aprender e crescer como profissional e pessoa. É um processo que exige empatia e atualização constante.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise da categoria “Inclusão” revela uma compreensão multifacetada por parte dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os professores entendem a inclusão como um direito à cidadania, um processo de integração e pertencimento, e também como um desafio que exige empatia e atualização contínua. Essa visão se alinha com o que Custódio e Pessoa (2024) defendem: a inclusão como um processo de promoção da cidadania e da participação plena, mesmo com adaptações pedagógicas voltadas para estudantes com TEA na EPT:

É fundamental que os educadores adotem uma abordagem sensível e empática ao lidarem com os estudantes com TEA, reconhecendo suas necessidades individuais e promovendo um ambiente escolar que seja acolhedor e inclusivo. Isso implica conhecer as especificidades do TEA, estar aberto ao diálogo com os alunos e suas famílias, e buscar estratégias pedagógicas diferenciadas que possam atender às suas demandas. A compreensão e o respeito pela diversidade são pilares essenciais para o desenvolvimento de um planejamento educacional inclusivo que valorize o potencial de cada estudante e contribua para seu crescimento pessoal e acadêmico (Custódio e Pessoa, 2024, p. 219).

Além disso, a ideia de pertencimento, como expressa pelos docentes, ressoa com o que Souza *et al.* (2024, p. 1) apontam que as “adaptações curriculares e/ou

adequações pedagógicas são fundamentais para promover a inclusão dos alunos com TEA nos cursos integrados, e de que os professores necessitam de formação que contemple as especificidades dos estudantes com TEA.

Por outro lado, o desafio da inclusão, como apontado por alguns docentes, reflete a falta de formação adequada e o esforço extra necessário para implementar práticas inclusivas. Camurça (2022) corroboram essa visão, destacando que a falta de capacitação e infraestrutura adequada compromete a efetividade da inclusão:

A inclusão escolar de estudantes com TEA tem sido um grande desafio para o sistema educacional, especialmente devido à necessidade de adaptação curricular e formação docente. Assim, '[...] a educação inclusiva não pode ser apenas um discurso político, mas uma prática efetiva que garanta o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento social dos estudantes com deficiência'. Ainda assim, há barreiras que dificultam a implementação desse direito, como a falta de materiais didáticos acessíveis e a insuficiência de profissionais capacitados. [...] é fundamental que a formação docente contemple estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e possibilitem a participação ativa dos alunos com TEA'. Além disso, o apoio da família e da comunidade escolar é indispensável para que a inclusão aconteça de maneira eficiente e significativa. Dessa forma, a efetivação da inclusão depende de um compromisso coletivo que envolva governo, educadores e sociedade, uma vez que a inclusão real só será alcançada quando o direito à educação for garantido não apenas no papel, mas na estrutura e no cotidiano escolar (Camurça, 2022, p. 34).

Além disso, a valorização da diversidade e a empatia contínua, como destacam os docentes, estão em sintonia com o que Custódio e Pessoa (2024) afirmam:

(...) a inclusão educacional de estudantes com TEA na EPT é viável. Essa inclusão requer um compromisso genuíno com a diversidade, que vá além da mera preparação para o mercado de trabalho. É necessário realizar adaptações e implementar ações sistemáticas e intencionais para proporcionar uma formação que reconheça e valorize as habilidades e os potenciais únicos de cada estudante (Custódio e Pessoa, 2024, p. 220).

Dessa forma, a inclusão se manifesta não apenas em práticas pedagógicas, mas também em um ambiente que valoriza a diversidade como um princípio fundamental. Em síntese, apesar das lacunas formativas e estruturais, a análise indica um avanço na compreensão da inclusão como um processo ético e pedagógico em constante construção. A diversidade de vozes revela que a inclusão é, simultaneamente, um valor social e um desafio em construção, exigindo articulação entre políticas públicas, capacitação docente e interações interpessoais.

Assim, a Educação Especial na perspectiva inclusiva se configura como uma política transversal e integradora, convidando a escola a reinventar suas práticas e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Categoria: Compreensão das Políticas de Inclusão

Esta categoria contempla as formas como os docentes do Instituto Federal do Pará (IFPA) percebem, interpretam e operacionalizam as políticas públicas e institucionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise das falas evidencia uma compreensão heterogênea sobre os instrumentos normativos que sustentam a educação inclusiva, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

A sistematização das falas permitiu organizar as unidades de significação conforme as subcategorias propostas referentes às referências normativas, conhecimento sobre instrumentos institucionais e relação entre teoria e prática apresentadas no *Quadro 13* a seguir:

Quadro 13 – Base da Categoria: Compreensão das Políticas de Inclusão

Unidade de Significação	Unidade de Registro Excertos extraídos do questionário - Fala dos Professores
Reconhecimento da falta de suporte institucional	P8: "Percebo que a instituição não cumpre o seu devido papel nesse caso, devido a vários fatores, entre eles a falta de estrutura e de profissionais mais preparados, entre outros."
Trabalho docente individualizado e ausência de ações coletivas	P5: "Não acredito que receba suporte suficiente. O trabalho acaba sendo mais individual do professor do que coletivo."
Ausência de planejamento institucional para o PEI	P9: "Nunca participei de um planejamento assim na instituição." P2: "Nunca fui convidado ou comunicado para realizar um planejamento nesse formato." P12: "Não tive participação"
Planejamento pedagógico individual sem apoio do NAPNE	P11: "Faço por minha conta o planejamento das minhas aulas para o aluno com TEA. Falta essa orientação."
Necessidade de formação continuada	P3: "Preciso de mais conhecimentos metodológicos para trabalhar com alunos com TEA."
Falta de formação específica e apoio técnico	P7: "Não temos formação ou orientação para e de como incluir o aluno com TEA..." P15: "Falta de formação dos professores sobre o TEA".

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise documental aponta que o IFPA consolidou, nos últimos anos, um conjunto expressivo de instrumentos legais que fundamentam a inclusão. A Resolução nº 847/2022 estabelece princípios e diretrizes para o funcionamento dos NAPNEs, destacando sua função de promover o AEE e articular ações pedagógicas inclusivas.

A Instrução Normativa nº 07/2023 regulamenta o PEI como mecanismo central de acompanhamento e planejamento individualizado, enquanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028) reafirma a formação docente e a acessibilidade como eixos estruturantes da política educacional.

Contudo, as falas docentes revelam que tais normativas ainda não se traduzem plenamente em práticas cotidianas, indicando fragilidades na comunicação institucional e na implementação efetiva das ações.

Os depoimentos dos professores (P2, P5, P7, P9, P11, P15) apontam para falta de participação nos processos de planejamento do PEI, ausência de formação continuada e insegurança sobre o papel do NAPNE, o que reforça o sentimento de isolamento profissional.

Essa distância entre a política institucional e sua execução prática foi identificada também por Custódio e Pessoa (2024) e Costa e Arantes (2025), que descrevem a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como um processo ainda em consolidação, dependente da articulação entre gestores, docentes e equipes de apoio. Assim, a compreensão das políticas inclusivas, embora exista em nível discursivo, carece de apropriação crítica e operativa por parte dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

Conforme destaca Bardin (2016), compreender o conteúdo das falas significa apreender o contexto simbólico em que elas se produzem. Nesse sentido, a leitura flutuante dos relatos revela que o conhecimento das políticas inclusivas é construído, sobretudo, pela experiência prática e não pelo acesso sistemático aos documentos institucionais. Os professores associam a inclusão mais ao compromisso ético e à sensibilidade pedagógica do que ao domínio de diretrizes e instrumentos técnicos, o que reforça a necessidade de fortalecer processos formativos e comunicacionais que garantam a apropriação crítica das normativas.

A triangulação entre a análise documental, as falas docentes e a literatura especializada permitem compreender que a Compreensão das Políticas de Inclusão no IFPA transita entre o reconhecimento formal da importância da inclusão e a dificuldade de transformá-la em prática institucional efetiva. Embora os documentos normativos demonstrem avanços significativos, especialmente com a institucionalização do PEI e a atuação dos NAPNEs, as falas revelam que esses instrumentos ainda não foram incorporados à rotina pedagógica de forma sistemática e colaborativa.

Autores como Mantoan (2015) e Glat e Blanco (2007) ressaltam que a inclusão exige, além de políticas, a construção de uma cultura institucional que valorize a diferença e promova a corresponsabilidade entre os agentes educativos. No caso do IFPA, a ausência de um fluxo contínuo de formação e acompanhamento indica que o compromisso institucional ainda se limita à dimensão normativa. Assim, o professor acaba por assumir, isoladamente, a responsabilidade pelo processo inclusivo, atuando muitas vezes de forma intuitiva e sem o apoio técnico-pedagógico necessário.

Essa situação também é observada em estudos de Reis (2025) e Duarte (2023), que identificam a formação docente como o principal desafio da inclusão na EPT. A insuficiência de políticas formativas voltadas ao trabalho com o público-alvo da Educação Especial repercute na falta de segurança e de domínio metodológico por parte dos docentes, como evidenciado nas falas analisadas. Dessa forma, a compreensão limitada das políticas reflete não apenas uma lacuna informacional, mas uma questão estrutural de gestão e de formação continuada.

Em síntese, a categoria revela que, embora o IFPA disponha de uma base legal consolidada, a efetivação das políticas inclusivas depende da articulação entre formação docente, planejamento colaborativo e atuação institucional integrada. A compreensão plena das políticas de inclusão só se concretiza quando o professor reconhece seu papel como mediador de direitos e quando a instituição oferece condições concretas de trabalho, suporte técnico e espaços de diálogo que permitam transformar a normativa em ação pedagógica inclusiva.

Categoria: Desafios enfrentados na prática pedagógica

A categoria *“Desafios Enfrentados na Prática Pedagógica”* abrange as manifestações discursivas dos docentes acerca das dificuldades vivenciadas no cotidiano da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. As falas evidenciam um conjunto de obstáculos que perpassam a dimensão formativa, metodológica, comunicacional e institucional, revelando tensões entre o ideal da inclusão e sua concretização nas práticas pedagógicas.

De acordo com Bardin (2016), a análise das unidades de registro permite apreender essas contradições como expressões simbólicas de sentidos mais amplos,

que refletem as condições objetivas e subjetivas do fazer docente. O *Quadro 14* sintetiza as principais unidades de significação e registros correspondentes.

Quadro 14 – Base da Categoria: Desafios enfrentados na prática pedagógica

Unidade de Significação	Unidade de Registro Excertos extraídos do questionário - Fala dos Professores
Insegurança diante da diversidade	P3: “No primeiro momento, não sabia como lidar, fiquei muito confuso sobre como proceder.”
Desorientação inicial e ausência de suporte	P5: “Me trouxe desorientação de como proceder. Não sabia como agir diante da situação.”
Dificuldade de mediação pedagógica com estudantes com TEA	P1: “O principal desafio foi me aproximar do estudante e entender de que forma contribuir para a sua formação.” P15: “Não há material adequado para trabalhar com os alunos com TEA para que se desenvolvam suas habilidades.” P12: “Falta de adaptação de atividade e metodologias de ensino para dinamizar o ensino e a aprendizagem dos alunos com TEA”
Sobrecarga de trabalho e necessidade de replanejamento	P7: “Percebi que deveria mudar as estratégias pedagógicas e didáticas nas salas de aulas em que esses alunos se encontravam. Isso significou esforço e tempo extras.”
Dificuldade de adaptação metodológica	P12: “Não sinto que as estratégias são totalmente eficazes, mas percebo que melhorou o meu relacionamento com esses alunos.”
Falta de apoio coletivo e planejamento integrado	P9: “Sim, tenho que planejar de acordo com as necessidades do aluno com TEA, mas não há um trabalho coletivo voltado para isso.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise dos dados empíricos, articulada à literatura especializada, evidencia que as políticas públicas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora sustentadas por marcos legais consolidados, ainda apresentam fragilidades significativas no que se refere à sua efetivação no cotidiano institucional.

No contexto do Instituto Federal do Pará (IFPA), essa realidade se expressa na forma como os docentes percebem, interpretam e operacionalizam os instrumentos normativos voltados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs).

Os achados empíricos deste estudo convergem com os resultados da revisão sistemática de Nascimento Neto, Nascimento e Monte (2024), que demonstram que, apesar dos avanços normativos, a inclusão na Educação Profissional demanda “a adaptação das estratégias pedagógicas, dos recursos e dos ambientes de aprendizado para atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo

aqueles com deficiências ou dificuldades específicas” (Nascimento Neto; Nascimento; Monte, 2024, p. 1400). No IFPA, essa desarticulação se manifesta na lacuna entre o reconhecimento da inclusão como um princípio legal e ético e sua implementação em práticas pedagógicas sistematizadas. Isso fica evidenciado nas falas dos professores, que relatam a ausência de suporte institucional, planejamento coletivo e orientação técnica.

Os docentes reconhecem a inclusão como um direito fundamental, porém relatam obstáculos concretos para sua efetivação no cotidiano escolar. Essa percepção converge com a reflexão de Costa e Arantes (2024, p. 14), ao afirmarem que “a inclusão não se restringe à sala de aula, mas é um projeto político-pedagógico de toda a escola”. Assim, evidencia-se que a inclusão demanda uma construção coletiva, sustentada por políticas institucionais integradas e por uma cultura escolar comprometida com a equidade.

As falas dos professores P8 e P5, ao destacarem a insuficiência de infraestrutura, a carência de profissionais qualificados e o caráter excessivamente individualizado das iniciativas pedagógicas, revelam que as ações inclusivas têm sido mantidas, em grande medida, pelo esforço isolado do docente, e não por práticas institucionais sistematizadas, planejadas e articuladas. Tal cenário explicita fragilidades na corresponsabilidade institucional e reforça a necessidade de que a inclusão seja assumida como compromisso estruturante da organização escolar, e não como responsabilidade individual do professor.

Essa constatação dialoga diretamente com Santos et al. (2025), ao afirmarem que a inclusão, quando dissociada de condições objetivas de implementação, corre o risco de se reduzir a um enunciado formal. Segundo os autores:

É fundamental observar que a inclusão, quando não acompanhada de infraestrutura, formação docente, recursos de apoio e tempo pedagógico adequado, torna-se um discurso vazio, utilizado apenas para cumprimento formal de metas institucionais ou exigências legais (Santos et al., 2025, p. 25615).

Assim, os achados empíricos reforçam a necessidade de que as políticas inclusivas sejam efetivamente materializadas por meio de investimentos estruturais, ações formativas contínuas e estratégias coletivas, de modo a garantir que o direito à inclusão ultrapasse o plano normativo e se concretize nas práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica.

A ausência de planejamento institucional sistemático para o PEI, recorrente nas falas de P2, P9 e P12, reforça essa fragilidade estrutural. Embora o IFPA disponha de normativas específicas, como a Instrução Normativa nº 07/2023, que regulamenta o PEI, e a Resolução nº 847/2022, que define as atribuições dos NAPNEs, os docentes relatam não participar dos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação desses instrumentos.

Esse distanciamento confirma a análise de Santos et al. (2025), que problematizam que “a inclusão, quando desprovida de suporte institucional, tende a se converter em práticas improvisadas, transferindo para o professor a responsabilidade por lacunas que são, essencialmente, estruturais” (Santos et al., 2025, p. 25616).

Nessa direção, Padilha e Oliveira (2013, p. 41) alertam que “[...] muitos profissionais se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e, frequentemente, são responsabilizados individualmente por falhas que decorrem da ausência de políticas públicas estruturantes”.

A lógica da improvisação manifesta-se de forma recorrente nas falas dos docentes, especialmente em P11, que relata assumir individualmente o planejamento pedagógico para o estudante com TEA, sem o apoio do NAPNE, e em P3, que expressa insegurança quanto aos métodos e estratégias a serem adotados.

Tais relatos evidenciam que, na ausência de políticas formativas consistentes e de acompanhamento pedagógico sistemático, o trabalho docente tende a se apoiar em iniciativas intuitivas e isoladas, o que compromete não apenas a qualidade, mas também a sustentabilidade das práticas inclusivas no contexto institucional.

No campo específico da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os dados empíricos do IFPA corroboram as análises de Machado e Lorete (2019, p. 22), ao evidenciarem que “[...] não é possível construir uma escola inclusiva com professores despreparados e solitários, que enfrentam a complexidade da diversidade sem condições institucionais para atuar”.

As falas de P7 e P15, ao apontarem a ausência de formação específica sobre o TEA, reforçam que o reconhecimento legal das necessidades educacionais específicas ainda não se materializa, de forma consistente, em práticas pedagógicas qualificadas, sistematizadas e teoricamente fundamentadas. Sob essa ótica, os estudos de Lopes e Fabris (2016, p. 53) destacam que “[...] os professores precisam ser acompanhados por políticas públicas de formação que dialoguem com os desafios

reais da inclusão e que reconheçam seu papel como agentes transformadores e não meros executores de diretrizes burocráticas”.

Essa perspectiva evidencia que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que a existência de normativas e documentos institucionais; demanda a construção de processos formativos críticos, contínuos e contextualizados, capazes de fortalecer a autonomia pedagógica docente e de promover condições concretas para a consolidação de práticas inclusivas comprometidas com o direito à aprendizagem dos estudantes com TEA.

A fragilidade das práticas inclusivas pode ser compreendida, ainda, à luz das reflexões de Rossetto (2008), ao afirmar que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula do estudante, mas requer transformações estruturais na organização pedagógica da escola. Para a autora, “a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial dependem de mudanças profundas nas concepções de ensino, currículo e avaliação” (Rossetto, 2008, p. 56).

No contexto da EPT, historicamente marcado por uma tradição tecnicista, tais mudanças tornam-se ainda mais desafiadoras, exigindo a revisão de práticas pedagógicas rígidas e pouco sensíveis às singularidades dos estudantes.

A literatura também reconhece os NAPNEs como um avanço importante no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, conforme alertam Vilaronga *et al.* (2021), sua atuação ainda enfrenta limitações relacionadas à falta de autonomia, de recursos humanos especializados e de integração com os demais setores institucionais. Essa limitação é corroborada pelos dados empíricos, especialmente pelas falas que indicam desconhecimento acerca do papel do NAPNE e a ausência de apoio efetivo aos docentes no planejamento pedagógico.

Outro eixo central, recorrente tanto na literatura quanto nos dados empíricos, refere-se à formação docente. A demanda por formação continuada aparece de forma reiterada nas falas dos professores, como expressa P3 ao destacar a necessidade de ampliar conhecimentos metodológicos para o trabalho com estudantes com TEA.

Essa necessidade converge com Santos *et al.* (2025), ao afirmarem que “não basta criar leis e normativas; é preciso assegurar recursos, formação continuada, materiais acessíveis e condições reais para que a escola se torne, de fato, um espaço habitável por todas as singularidades” (Santos *et al.*, 2025, p. 25627).

Assim, a ausência de políticas formativas estruturadas gera insegurança pedagógica e limita a apropriação crítica das políticas inclusivas, comprometendo sua efetividade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Categoria: Estratégias didáticas adotadas pelos professores

Esta categoria contempla as práticas pedagógicas e metodológicas mobilizadas pelos docentes do IFPA na inclusão de estudantes com TEA. As respostas analisadas revelam esforços individuais e criativos na adaptação de atividades, flexibilização de tempos e construção de ambientes mais empáticos e acolhedores. Ainda que muitas dessas práticas ocorram de modo não sistematizado, elas refletem compromisso ético e sensibilidade pedagógica frente à diversidade.

Bardin (2016) destaca que, na análise qualitativa, o sentido emerge tanto das ações quanto das intenções subjacentes, e nesse caso, observa-se a busca por uma prática pedagógica sensível à diferença.

O Quadro 15 a seguir apresenta as principais unidades de significação identificadas nas falas dos professores, acompanhadas de suas respectivas categorias e registros.

Quadro 15 – Base da Categoria: Estratégias didáticas adotadas pelos professores.

Unidade de Significação	Unidade de Registro Excertos extraídos do questionário - Fala dos Professores
Adaptação de Atividades com Objetivo Único	P6: “Adequo as atividades às realidades dos alunos com TEA, mas mantendo o mesmo objetivo das dos demais estudantes.” P13: “Utilizo atividades adaptadas e busco interagir com eles trazendo atividades lúdicas para as aulas”.
Utilização do hiperfoco do aluno como estratégia pedagógica	P3: “Tive que desenvolver estudos a partir do hiperfoco do aluno, explorando seus interesses para facilitar a aprendizagem”.
Flexibilização do tempo e dos materiais didáticos	P9: “Respeitar o tempo do aluno, sugerir leituras mais curtas, sempre diminuir os ruídos e sempre respeitar os seus limites.”
Ênfase nas relações interpessoais e afetivas	P1: “Percebo que melhorou o meu relacionamento com esses alunos.” P10: “Procuro me aproximar e dialogar com os alunos, criando um ambiente mais acolhedor e tranquilo.”
Planejamento individualizado das aulas	P11: “Faço por minha conta o planejamento das minhas aulas para o aluno com TEA, conforme suas necessidades.”
Ajustes pontuais no conteúdo e nas avaliações	P7: “Adapto o conteúdo e as avaliações quando percebo dificuldade, para garantir a participação de todos.” P12: Faço atendimento personalizado e individualizado com o aluno com TEA”

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise da categoria, evidencia que os docentes do IFPA – Campus Óbidos mobilizam práticas pedagógicas diversificadas e criativas com vistas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas revelam um movimento contínuo de adaptação pedagógica que, embora nem sempre sistematizado ou institucionalmente orientado, expressa compromisso ético, sensibilidade às singularidades dos estudantes e esforço para garantir condições de participação e aprendizagem.

Esse cenário indica que, mesmo diante de limitações estruturais, os professores buscam ressignificar suas práticas para responder às demandas da diversidade presente em sala de aula. Os relatos apontam que a adaptação de atividades ocorre, predominantemente, sem a redução dos objetivos pedagógicos, o que demonstra uma compreensão de equidade alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Tal postura dialoga com Mantoan (2015, p. 42), ao afirmar que “a inclusão se concretiza em contextos escolares que reorganizam suas práticas para acolher as diferenças, sem recorrer a lógicas compensatórias ou segregadoras”. Ao manter expectativas de aprendizagem comuns, ajustando percursos e estratégias, os docentes evitam a estigmatização e reafirmam o direito dos estudantes com TEA ao acesso ao currículo em condições justas.

Outro aspecto relevante diz respeito à utilização do hiperfoco e dos interesses específicos dos estudantes como recursos pedagógicos, conforme relatado por alguns docentes. Essa estratégia aproxima-se do que Tanaka *et al.* (2024) denomina educação baseada em interesses, na medida em que reconhece os padrões de interesse restrito característicos do TEA não como obstáculos, mas como potenciais mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Os autores corroboram que:

As práticas pedagógicas inclusivas desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante das particularidades cognitivas, comportamentais e comunicativas desses estudantes, é necessário que os educadores adotem abordagens e metodologias adaptadas às suas necessidades. Uma das estratégias mais eficazes é a educação baseada em interesses, que utiliza os interesses específicos do aluno como ponto de partida para o aprendizado. A educação baseada em interesses reconhece que os alunos autistas, ao serem expostos a conteúdos de seu interesse, demonstram maior capacidade de concentração e retenção de informações. (Tanaka *et al.*, 2024, p.4)

Neste sentido, ao incorporar tais interesses às atividades didáticas, os professores favorecem o engajamento, ampliam a motivação e promovem aprendizagens mais significativas e contextualizadas. As falas também evidenciam a flexibilização do tempo pedagógico, dos materiais e do ambiente de aprendizagem, com adaptações que consideram o ritmo individual, a redução de estímulos sensoriais e o ajuste de leituras e tarefas.

Essas práticas estão em consonância com as análises de Roselem e Vicentini, 2023, p. 13) que ressaltam a necessidade de “[...] flexibilização curricular e metodológica como condição essencial para a permanência e o êxito de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica”. Nesse sentido, os ajustes relatados contribuem para a diminuição de barreiras pedagógicas e comunicacionais, favorecendo a autonomia e a participação efetiva dos estudantes.

A dimensão relacional também se apresenta como elemento central das estratégias didáticas adotadas. As falas de docentes que enfatizam o diálogo, a escuta e a construção de vínculos afetivos evidenciam que a inclusão extrapola os aspectos técnicos e metodológicos, ancorando-se, sobretudo, nas relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar.

Mantoan (2003, p. 97) ressalta que “[...] a verdadeira inclusão se faz não apenas com a presença, mas com a participação, o pertencimento e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos”. Assim, o investimento nas relações interpessoais configura-se como estratégia fundamental para a criação de ambientes acolhedores e favoráveis à aprendizagem.

O planejamento individualizado e os atendimentos pontuais relatados por alguns docentes evidenciam a centralidade do estudante no processo educativo, ao reconhecerem suas singularidades e necessidades específicas como elementos orientadores da ação pedagógica. Essas práticas não se limitam a intervenções isoladas, mas expressam intencionalidades pedagógicas voltadas à garantia da participação efetiva e da aprendizagem significativa dos estudantes com TEA.

Ademais, os ajustes realizados nos conteúdos, nas estratégias didáticas e nos instrumentos avaliativos aproximam-se do que Tanaka *et al.* (2024, p. 4) conceitua como “ensino estruturado”, caracterizado pela organização das tarefas em etapas menores, pela clareza e previsibilidade das instruções e pela adequação dos processos avaliativos às especificidades do estudante. Tais estratégias contribuem para a redução de barreiras pedagógicas, favorecendo o engajamento, a

compreensão e o desenvolvimento da autonomia, elementos essenciais para a consolidação de práticas inclusivas consistentes e pedagogicamente fundamentadas.

De modo geral, as estratégias relatadas indicam que, mesmo na ausência de políticas institucionais mais sistemáticas e de apoio técnico continuado, os docentes constroem práticas inclusivas fundamentadas na adaptação, no diálogo e na sensibilidade pedagógica.

Tais ações convergem com a literatura recente, que enfatiza a importância da formação continuada, da flexibilização curricular e da valorização das singularidades como pilares da inclusão na EPT (Souza; Pieczkowski; Vieira, 2025, p. 8; Veloso, 2023, p. 104).

Em síntese, a categoria analisada evidencia que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica não se efetiva exclusivamente a partir da disponibilidade de recursos institucionais, mas se concretiza, sobretudo, por meio da criatividade pedagógica, do compromisso ético e da responsabilidade profissional dos docentes. São esses elementos que possibilitam a ressignificação dos desafios cotidianos em oportunidades de aprendizagem, convivência e desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise das categorias construídas permitiu, ainda, compreender não apenas as concepções docentes acerca da inclusão, mas também os desafios concretos enfrentados e as estratégias mobilizadas no cotidiano escolar. Para além das dificuldades identificadas, emergiram expectativas expressivas em relação ao papel da instituição, da gestão escolar e das políticas de formação continuada no fortalecimento das práticas inclusivas.

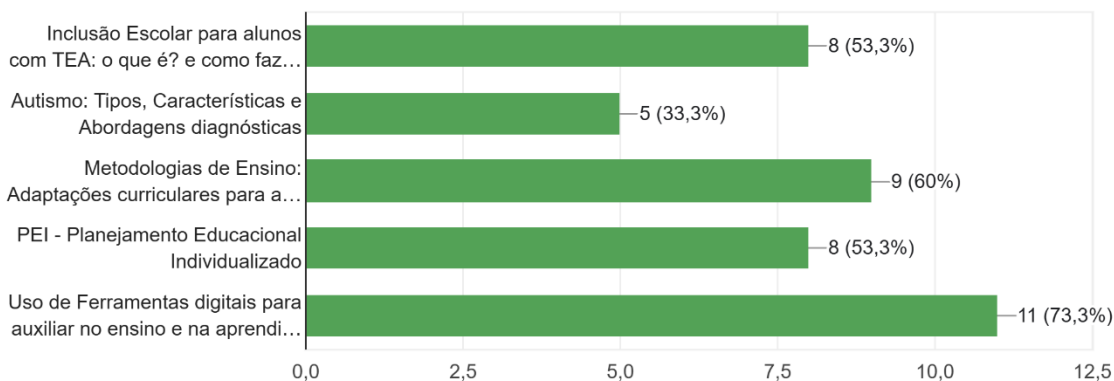
Nesse contexto, o tópico seguinte aprofunda a discussão sobre as expectativas docentes quanto à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos, ampliando a compreensão sobre os caminhos possíveis para a consolidação de uma cultura inclusiva.

4.2.5 Expectativas docentes para inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA, campus Óbidos

Gráfico 1– Sugestões de Formação Institucional na área do TEA

8.2 Você gostaria de fazer qual curso de formação institucional da área do TEA?

15 respostas



Fonte: Gerado pela plataforma *Google Forms* (2025) com base nos dados da pesquisa.

O *Gráfico 1*, elaborado a partir das respostas dos docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFPA – Campus Óbidos, revela expectativas significativas em relação à formação e ao apoio institucional voltados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As percepções evidenciam que os professores compreendem a inclusão como um processo coletivo, político e formativo, que exige ações integradas de gestão, infraestrutura adequada e qualificação docente permanente. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Ainscow (2019, p. 45), segundo a qual “a inclusão escolar deve ser entendida como um movimento de transformação cultural e pedagógica orientado pela equidade e pela participação de todos”.

Os dados empíricos demonstram que a expectativa central dos docentes recai sobre a formação continuada e o suporte institucional efetivo. Há um desejo explícito de que a gestão escolar promova capacitações, organize espaços de diálogo e viabilize recursos materiais e humanos adequados às demandas do público-alvo da Educação Especial.

Essa leitura converge com a Instrução Normativa nº 07/2023 do IFPA, que define o Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de planejamento

colaborativo, articulando ações pedagógicas, acompanhamento especializado e corresponsabilidade institucional (IFPA, 2023, p. 12). Nesse sentido, a inclusão deixa de ser concebida como responsabilidade individual do professor e passa a ser compreendida como compromisso ético, político e coletivo, compartilhado por todos os agentes da comunidade educativa.

A análise documental reforça essa perspectiva ao evidenciar que tanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028) quanto a Resolução nº 847/2022 – CONSUP reconhecem a gestão democrática, a acessibilidade e o trabalho intersetorial como princípios estruturantes da política educacional do IFPA. Todavia, os dados gerados junto aos docentes indicam a existência de um hiato entre o discurso institucional e a realidade vivenciada nas salas de aula, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As falas dos docentes revelam, simultaneamente, o reconhecimento da relevância das políticas inclusivas e a denúncia das fragilidades concretas que atravessam sua implementação no cotidiano escolar. Embora haja clareza quanto aos marcos normativos e ao valor ético da inclusão, os professores apontam a insuficiência de condições formativas, materiais e humanas como entraves persistentes para que tais diretrizes se traduzam em práticas efetivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse cenário, a disponibilidade de recursos humanos e materiais é compreendida como eixo estruturante para a promoção da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, conforme alertam Custódio e Pessoa (2025, p. 222), “a presença de recursos, por si só, não garante a efetivação da inclusão”, sendo indispensável que esses elementos estejam articulados a ações pedagógicas intencionalmente planejadas, a processos formativos contínuos e a uma cultura institucional comprometida com a equidade.

Nessa mesma direção, Bispo (2026, p. 1) enfatiza que a formação docente constitui um componente central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo quando sustentada por percursos reflexivos e permanentes de desenvolvimento profissional. Assim, a inclusão demanda não apenas suporte técnico e estrutural, mas também investimentos institucionais que assegurem condições objetivas e coletivas para sua consolidação.

Os *Quadros 13 a 17* da pesquisa, referentes ao item 8.3 do questionário, evidenciam um conjunto articulado de expectativas docentes, organizadas em quatro

categorias centrais: Formação e Capacitação Profissional; Recursos Humanos e Materiais; Cultura e Compromisso Institucional; e Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo. Essas categorias revelam uma compreensão ampliada da inclusão como processo sistêmico, que ultrapassa ações isoladas e demanda, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos docentes, o fortalecimento de práticas colaborativas e o estabelecimento de redes de apoio institucionais e interinstitucionais.

A triangulação dos dados confirma que os professores esperam uma gestão escolar capaz de promover formação continuada, garantir infraestrutura adequada, fortalecer o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e articular ações com as famílias e a comunidade local.

Tal expectativa reforça a ideia de que a efetivação da inclusão educacional na EPT depende de uma articulação contínua entre políticas, práticas e sujeitos, sustentada por condições objetivas de trabalho e por uma cultura institucional que reconheça a diversidade como princípio constitutivo da ação educativa (Mantoan, 2015, p. 42; Tanaka *et al*, 2024, p. 3).

Categoria: Formação e Capacitação Profissional

As respostas indicam que os docentes reconhecem a importância da formação continuada e especializada como condição para o exercício de práticas inclusivas efetivas. Essa expectativa dialoga com Mantoan (2015), que defende a formação docente como dimensão estruturante de uma escola inclusiva baseada na reflexão coletiva e na revisão das práticas.

Do ponto de vista documental, a Instrução Normativa nº 07/2023 (IFPA, 2023) institucionaliza o compromisso com a qualificação profissional, ao estabelecer diretrizes para o Plano Educacional Individualizado (PEI) e para a formação permanente. Assim, a triangulação entre falas, normas e teoria reforça que a capacitação docente é um eixo de sustentação da inclusão.

Quadro 16 – Base da Categoria: Formação e Capacitação Profissional

Unidade de Registro (Palavra/Frase-chave)	Excertos extraídos dos questionários - Fala dos Professores
Formação com os funcionários em geral; Saber lidar com alunos com deficiência	P1: Antes de começar cada bimestre, fazer formação com os funcionários em geral, para que todos saibam lidar com os alunos com deficiência.
Formação continuada e especializada para todos os educadores; Foco em práticas inclusivas e TEA	P4: Da gestão, espero ações concretas como: - Formação continuada e especializada para todos os educadores, com foco em práticas inclusivas e compreensão das especificidades do TEA.
Investimento em formação e capacitação contínua; preparar com segurança e empatia	P5: Investimento em formação e capacitação. Que a gestão promova e incentive formações contínuas para toda a equipe escolar: professores, coordenadores, funcionários sobre TEA e práticas inclusivas, preparando-os para atuar com mais segurança e empatia.
Cursos de capacitação para docentes e técnicos	P7: Cursos de capacitação para docentes e técnicos.
Trazer sempre formações sobre o tema	P8: Tragam sempre formações sobre o tema para o ambiente educacional.
Momentos de formação coletiva	P9: Momentos de formação coletiva para professores que trabalham com esses alunos.
Colocar em prática o "apoio": Formações e capacitações	P10: Colocar em prática as falas de "apoio", ou seja, formações, capacitações e relatórios diagnóstico de cada caso já seria uma grande ajuda ao professor em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise da categoria *Formação e Capacitação Profissional* evidencia que os docentes do IFPA – Campus Óbidos reconhecem a formação continuada e especializada como condição indispensável para a efetivação de práticas inclusivas. Os questionários revelam uma expectativa clara de que a gestão escolar assuma o compromisso de promover capacitações sistemáticas, abrangendo não apenas professores, mas também coordenadores, técnicos e funcionários, de modo a construir uma cultura institucional que compreenda e valorize as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa demanda encontra respaldo teórico em Mantoan (2015, p. 144), que defende a formação docente como dimensão estruturante de uma escola inclusiva, sustentada pela reflexão coletiva e pela revisão constante das práticas pedagógicas. A autora enfatiza que a inclusão não se efetiva em ambientes escolares que mantêm lógicas tradicionais e excludentes, mas em instituições que investem na formação crítica e colaborativa de seus profissionais.

Do ponto de vista documental, a Instrução Normativa nº 07/2023 (IFPA, 2023)

reforça esse compromisso ao estabelecer diretrizes para o Plano Educacional Individualizado (PEI) e para a formação permanente, institucionalizando a qualificação profissional como eixo estratégico da política inclusiva. A triangulação entre as falas dos docentes, os marcos normativos e a fundamentação teórica confirmam que a capacitação docente não é apenas uma expectativa, mas um requisito para a consolidação da inclusão escolar.

As respostas dos docentes, sintetizadas no *Quadro 16*, evidenciam múltiplas dimensões da necessidade de formação e capacitação profissional, que vão desde propostas de formações gerais para todos os funcionários da instituição até cursos especializados voltados às práticas inclusivas e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observa-se também a valorização de momentos coletivos de formação e o desejo de que as ações de apoio institucional se concretizem em iniciativas efetivas de capacitação. Esses registros revelam que os professores não apenas reconhecem a relevância da formação, mas demandam que ela seja contínua, prática e articulada às necessidades reais do cotidiano escolar, reafirmando a compreensão de que a inclusão exige preparo sistemático e permanente.

Sob essa perspectiva, Tanaka *et al.* (2024) elucida que:

Para que a inclusão de alunos com TEA seja bem-sucedida, é necessário um esforço conjunto que envolva capacitação contínua de professores, adaptações pedagógicas e físicas no ambiente escolar, além de suporte emocional e comportamental. A colaboração entre escola, família e profissionais de saúde é essencial para criar um ambiente inclusivo e promover o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. (Tanaka *et al.*, 2024, p. 4)

Nesse horizonte, a formação e a capacitação profissional assumem papel estruturante no processo inclusivo, ao articular teoria, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Trata-se de um movimento que ultrapassa ações pontuais, exigindo planejamento institucional, investimentos contínuos e um compromisso ético-político com a diversidade e a equidade.

Todavia, embora a formação continuada seja reconhecida pelos docentes como condição indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas, as falas também evidenciam que o preparo pedagógico, de forma isolada, revela-se insuficiente quando dissociado de condições objetivas de trabalho. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de recursos humanos especializados, materiais

pedagógicos adaptados e infraestrutura acessível, aspectos que fundamentam a categoria analítica apresentada no tópico seguinte.

Categoria: Recursos Humanos e Materiais

A categoria *Recursos Humanos e Materiais* congrega as expectativas dos docentes do IFPA – Campus Óbidos em relação às condições objetivas necessárias para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado. As falas registradas nos questionários evidenciam uma demanda recorrente por apoio profissional especializado, pela disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, pelo acesso a tecnologias assistivas e por uma infraestrutura física e pedagógica acessível.

Conforme sistematizado no *Quadro 17*, os docentes demonstram reconhecer que a inclusão não se sustenta apenas em iniciativas individuais, mas requer uma base institucional sólida, articulada e planejada, capaz de assegurar condições reais de participação, permanência e aprendizagem dos estudantes com TEA, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Quadro 17 – Base da Categoria: Recursos Humanos e Materiais

Unidade de Registro (Palavra/Frase-chave)	Excertos extraídos dos questionários - Fala dos Professores
Apoio profissional especializado e	P2: Apoio profissional e especializado.
Disponibilização de recursos pedagógicos e humanos (materiais adaptados, TA, profissionais de apoio)	P4: Da gestão, espero ações concretas como: Disponibilização de recursos pedagógicos e humanos, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e profissionais de apoio (mediadores, psicopedagogos, etc.).
Disponibilização de recursos e infraestrutura (materiais adaptados, espaços acessíveis, profissionais de apoio)	P5: Disponibilização de recursos e infraestrutura. Que a escola ofereça materiais pedagógicos adaptados, espaços acessíveis e equipamentos tecnológicos que facilitem o aprendizado dos alunos com TEA, além de garantir a presença de profissionais de apoio quando necessário.
Disponibilizar mão de obra especializada	P6: Que a instituição disponibilize mão de obra especializada e que os pais dos alunos possam apoiar.
Planejamento e orientação profissional efetiva; Equipe técnica presente	P11: planejamento e orientação profissional efetiva...e uma equipe técnica presente na instituição.
Disponibilizar recursos e pessoas preparadas no assunto	P12: Disponibilizar recursos e pessoas preparadas no assunto.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise da categoria *Recursos Humanos e Materiais* evidencia que os docentes do IFPA – Campus Óbidos compreendem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um processo diretamente condicionado à existência de infraestrutura pedagógica adequada, suporte técnico especializado e disponibilidade contínua de recursos humanos e materiais.

As falas docentes revelam uma percepção convergente de que a efetivação das práticas inclusivas extrapola a atuação individual do professor, exigindo o fortalecimento de uma rede institucional de apoio capaz de sustentar o trabalho pedagógico de forma sistemática e articulada.

As demandas expressas pelos docentes concentram-se, sobretudo, na necessidade de profissionais especializados como mediadores, psicopedagogos e equipes técnicas permanentes, bem como na disponibilização de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e espaços acessíveis.

Tais reivindicações indicam que os professores reconhecem os recursos humanos e materiais como elementos estruturantes da inclusão, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), marcado por exigências técnicas, cognitivas e organizacionais mais complexas.

Nesse sentido, Guimarães e Machado (2024, p. 7) afirmam que “a implementação de estratégias acessíveis e o uso de tecnologias assistivas são condições essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA”, reforçando a compreensão de que a inclusão requer planejamento intencional e investimentos contínuos. A ausência ou insuficiência desses recursos tende a intensificar barreiras pedagógicas, comprometendo a permanência e o êxito formativo desses estudantes.

A educação em escolas regulares configura-se como um direito social assegurado a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, o que impõe às instituições educacionais a responsabilidade de garantir condições efetivas de acessibilidade. Neste sentido, Custódio e Pessoa (2024) enfatizam que:

A educação em escolas regulares é um direito social estendido a todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Portanto, é essencial que essas instituições garantam condições de acessibilidade para todos os alunos, indo além das adaptações arquitetônicas. A acessibilidade abrange o direito fundamental de aprender e participar plenamente da vida escolar e social, exigindo suportes e recursos adequados, como materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, além de apoio pedagógico especializado e formação de professores para lidar com a diversidade na sala de aula (Custódio; Pessoa, 2024, p. 216).

No âmbito institucional, a Resolução nº 847/2022 do IFPA atribui ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) a função de articular ações de suporte pedagógico, humano e material, o que evidencia consonância entre os dispositivos normativos e as expectativas manifestadas pelos docentes.

Entretanto, os relatos indicam que a efetivação dessas atribuições ainda ocorre de forma limitada, sobretudo nos campi do interior, revelando um descompasso entre a política instituída e a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Essa lacuna corrobora a análise de Ferreira (2023), ao apontar que, na EPT, persistem fragilidades estruturais relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, materiais adaptados e profissionais especializados, comprometendo a consolidação de práticas inclusivas sustentáveis.

As falas sintetizadas no *Quadro 17* reforçam essa constatação ao evidenciar expectativas que abrangem desde a disponibilização de mão de obra especializada até a oferta de materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas, infraestrutura acessível e orientação profissional efetiva.

Observa-se, ainda, a demanda pela presença de equipes técnicas atuantes no planejamento e acompanhamento das ações inclusivas, o que revela que os docentes não apenas reconhecem a importância desses recursos, mas reivindicam sua integração permanente às práticas pedagógicas, e não sua oferta pontual ou episódica.

A literatura recente confirma e amplia essa leitura. O Plano de Ampliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançado pelo MEC em 2023, prevê investimentos de aproximadamente R\$ 3 bilhões destinados à formação docente, à infraestrutura, às tecnologias assistivas e à ampliação das salas de recursos multifuncionais (MEC, 2024).

Apesar desse avanço normativo e financeiro, estudos indicam que persistem dificuldades significativas na materialização desses recursos, especialmente na EPT, onde a insuficiência de investimentos e a fragilidade da formação docente continuam a limitar a efetividade das políticas inclusivas (Albuquerque Júnior *et al.*, 2025).

Pesquisas também destacam que, embora as tecnologias assistivas sejam fundamentais para promover autonomia, comunicação e interação dos estudantes com TEA, sua eficácia depende diretamente da capacitação dos professores e da existência de suporte técnico contínuo (Silva e Sebim, 2024; Carvalho, 2025).

Dessa forma, a análise da categoria *Recursos Humanos e Materiais* explicita que, na percepção dos docentes do IFPA – Campus Óbidos, a efetivação da inclusão está diretamente condicionada à existência de uma base estrutural sólida, capaz de assegurar não apenas a matrícula do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas, sobretudo, sua participação efetiva, permanência e aprendizagem significativa no contexto escolar.

A recorrência de falas que reivindicam “*mão de obra especializada*”, “*equipe técnica presente*” e “*recursos e pessoas preparadas*” evidencia que a ausência desses elementos compromete a corresponsabilidade institucional e favorece a reprodução de práticas isoladas, improvisadas e centradas exclusivamente no esforço individual do professor, resultando em sobrecarga docente e fragilidade no processo inclusivo.

Nesse sentido, a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que avanços normativos ou prescrições legais, demandando transformações estruturais e culturais no interior das instituições educativas.

Trata-se de construir uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça a necessidade de adaptações pedagógicas e organizacionais como condição para a equidade no aprendizado. Como endossa Sasaki (1999, p. 42), “a inclusão é um processo que exige mudanças atitudinais, estruturais e curriculares”, reafirmando que sua consolidação depende de ações integradas, sustentáveis e coletivamente assumidas.

Assim, os dados empíricos confirmam que a consolidação da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica exige a articulação entre políticas públicas, gestão institucional e investimentos contínuos em recursos humanos e materiais, de modo a transformar os dispositivos normativos em condições reais de acessibilidade, equidade e qualidade educacional.

A efetivação da inclusão, portanto, depende de condições objetivas de trabalho e de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como princípio constitutivo da ação educativa, superando o plano discursivo e materializando práticas inclusivas sustentáveis.

Além das condições materiais e da presença de equipes de apoio, os dados indicam que a inclusão não se consolida apenas por meio de recursos técnicos, mas exige uma cultura institucional comprometida com a diversidade. Assim, a próxima categoria evidencia a importância do engajamento coletivo da comunidade escolar e da gestão democrática como sustentação do processo inclusivo.

Categoria: Cultura e Compromisso Institucional

A categoria *Cultura e Compromisso Institucional*, apresentada no *Quadro 18*, evidencia as percepções dos docentes do IFPA – Campus Óbidos acerca da necessidade de construção de uma cultura inclusiva sustentada por ações institucionais efetivas e pelo envolvimento coletivo da comunidade escolar.

As falas dos professores revelam a compreensão de que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser atribuída de forma isolada ao professor, mas deve constituir um compromisso compartilhado entre gestão, docentes, equipes de apoio, famílias e demais atores institucionais.

Quadro 18 - Base da Categoria: Cultura e Compromisso Institucional

Unidade de Registro (Palavra/Frase-chave)	Excertos extraídos dos questionários - Fala dos Professores
Assumir a inclusão como compromisso coletivo; criar cultura institucional que valorize a diversidade e ofereça suporte real	P3: “Espero que a gestão escolar e a comunidade educativa assumam a inclusão como um compromisso coletivo, não como uma responsabilidade isolada do professor. Isso significa criar uma cultura institucional que valorize a diversidade, promova o respeito às singularidades e ofereça suporte real aos profissionais que atuam diretamente com alunos com TEA”.
Implementação de políticas inclusivas (PEI); Articulação de trabalho (família, escola, equipe)	P4: “Da gestão, espero ações concretas como: - Implementação de políticas inclusivas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), que articulem o trabalho entre família, escola e equipe multidisciplinar”.
Incentivo à cultura inclusiva (campanhas, rodas de conversa); Respeito e convivência harmoniosa	P5: “Incentivo à cultura inclusiva. Que a comunidade escolar valorize a diversidade, promovendo campanhas, rodas de conversa, atividades culturais e projetos que estimulem o respeito, a empatia e a convivência harmoniosa entre todos os alunos”.
Mais respeito às especificidades dos alunos	P13: “Mais respeito as especificidades dos alunos e mais apoio financeiro às instituições”.
Envolvimento e conscientização de toda a comunidade escolar	P15: “Precisa do envolvimento e conscientização de toda a comunidade escolar para que de fato haja inclusão dos alunos com TEA”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A categoria *Cultura e Compromisso Institucional* evidencia que os docentes do IFPA – Campus Óbidos reconhecem a necessidade de consolidar uma cultura inclusiva sustentada por ações institucionais efetivas e pelo engajamento coletivo da comunidade escolar.

As falas demonstram que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) não pode ser concebida como responsabilidade isolada do professor, mas como compromisso compartilhado entre gestão, corpo docente, equipes de apoio, famílias e demais atores institucionais.

Essa percepção reflete um desafio nacional, uma vez que, embora as matrículas de estudantes com TEA tenham crescido 44,4% entre 2023 e 2024, persistem barreiras culturais e dificuldades de articulação que comprometem a efetividade das políticas inclusivas (MEC, 2025a).

As respostas dos professores sintetizadas no *Quadro 18* revelam demandas por compromisso coletivo, políticas inclusivas articuladas, incentivo à cultura institucional e envolvimento comunitário.

Os docentes destacam a importância de assumir a inclusão como valor institucional, de implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI) em articulação com famílias e equipes multidisciplinares, de promover campanhas e atividades culturais que fortaleçam o respeito e a empatia, além de garantir apoio financeiro às instituições para que possam atender às especificidades dos estudantes.

Essas falas reforçam que a inclusão requer não apenas práticas pedagógicas adaptadas, mas também uma cultura escolar que valorize a diversidade e assegure suporte real e contínuo. Bispo (2026) corrobora que:

(...) a atuação docente, isoladamente, é insuficiente para assegurar a inclusão efetiva, sendo indispensável a existência de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade, o trabalho colaborativo e a gestão democrática. Assim, a inclusão escolar de adolescentes com TEA depende da articulação entre formação docente, cultura institucional e políticas educacionais coerentes, reforçando a necessidade de abordagens sistêmicas no campo da educação inclusiva. (Bispo, 2026, p. 01)

Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028) prevê campanhas de valorização da diversidade, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) institui redes colaborativas para o fortalecimento do PEI e para ações de conscientização (MEC, 2025b).

Iniciativas como o Projeto Travessia¹⁵ (Diário PCD, 2025) e as palestras

¹⁵ O Projeto Travessia, previsto para 2026 em Minas Gerais, visa fortalecer a educação inclusiva nos municípios, integrando formação, recursos e acompanhamento técnico para garantir a efetivação das políticas inclusivas. O projeto adota uma abordagem sistêmica envolvendo professores, profissionais do AEE, gestores e famílias, articulando princípios da neurodiversidade e modelos teóricos de desenvolvimento para eliminar barreiras e consolidar políticas inclusivas sustentáveis.

promovidas pelos NAPNEs em institutos federais, como o IFRS, reforçam o engajamento comunitário e combatem a rigidez das práticas escolares, aproximando políticas e cotidiano institucional.

Essa dimensão da inclusão assume caráter político-ético, ao reconhecer que a equidade educacional só se concretiza quando a diversidade é tratada como princípio constitutivo da ação educativa. Trata-se de um movimento que ecoa a evolução da educação especial brasileira, marcada pela transição de modelos segregadores para práticas que buscam a justiça social e a participação plena de todos os estudantes (Lima, 2024).

Nessa perspectiva, a cultura e o compromisso institucional extrapolam a legitimação do discurso inclusivo, convertendo-o em práticas concretas capazes de assegurar a permanência, a aprendizagem e o êxito escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao compreenderem a inclusão como um compromisso coletivo, os docentes também ressaltam que sua efetivação está intrinsecamente relacionada a processos contínuos de acompanhamento, escuta qualificada e articulação com redes externas de apoio.

Assim, a categoria subsequente aprofunda a análise das expectativas docentes quanto ao monitoramento institucional, ao diálogo com as famílias e ao suporte intersetorial necessário à consolidação de práticas inclusivas sustentáveis.

Categoria: Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo

A categoria *Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo* reúne as percepções dos docentes do IFPA – Campus Óbidos acerca da necessidade de acompanhamento sistemático e da articulação entre escola, famílias e redes de apoio para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As falas destacam que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como processo coletivo que exige espaços de escuta, diálogo constante, participação ativa da comunidade educativa e suporte institucional e governamental.

O *Quadro 19* sintetiza essas expectativas, evidenciando demandas por criação de ambientes colaborativos, fortalecimento da empatia e da diversidade, articulação

interinstitucional, monitoramento contínuo das práticas pedagógicas e maior apoio financeiro das esferas superiores, como o Ministério da Educação.

Quadro 19 – Base da Categoria: Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo

Unidade de Registro (Palavra/Frase-chave)	Excertos extraídos dos questionários - Fala dos Professores
Criação de espaços de escuta e diálogo (compartilhar desafios)	P4: “Da gestão, espero ações concretas como: Criação de espaços de escuta e diálogo, onde professores possam compartilhar desafios, trocar experiências e construir soluções coletivas”.
Comunidade: Empatia e colaboração; Participação ativa; Diálogo constante	P4: “Da comunidade educativa... espero: Empatia e colaboração... - Participação ativa, contribuindo com ideias, apoio emocional e diálogo constante com a escola. - Valorização da diversidade como potência”.
Articulação com famílias e redes de apoio; Diálogo constante e colaborativo	P5: “Articulação com famílias e redes de apoio. Que a gestão facilite o diálogo constante e colaborativo com as famílias e profissionais externos, promovendo um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento integral dos alunos”.
Monitoramento e avaliação contínuos (avaliação das práticas e ajustes)	P5: “Monitoramento e avaliação contínuos. Que haja um acompanhamento sistemático do processo de inclusão, com avaliação das práticas pedagógicas e ajustes necessários, garantindo que as estratégias adotadas realmente atendam às necessidades dos alunos”.
Apoio dos pais dos alunos	P6: “Que a instituição disponibilize mão de obra especializada e que os pais dos alunos possam apoiar”.
Resolução de carências depende das esferas superiores, como o MEC; mais apoio financeiro	P13: “Mais apoio financeiro às instituições”. P14: “A resolução de nossas carências não depende somente da gestão da escola, mas das esferas superiores, como o MEC”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise do *Quadro 19* revela que os docentes atribuem centralidade à criação de espaços institucionais de escuta, diálogo e construção coletiva, compreendendo que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode se sustentar em ações isoladas, mas exige práticas colaborativas e processos permanentes de reflexão pedagógica.

As falas destacam a expectativa de que a gestão escolar promova ambientes nos quais os professores possam compartilhar desafios, trocar experiências e elaborar soluções conjuntas, fortalecendo uma cultura institucional comprometida com a equidade.

Essa perspectiva encontra respaldo em Libâneo (2013), ao conceber a escola como uma organização social cuja cultura se expressa nas formas de gestão, nas relações de poder e nas decisões pedagógicas. Para o autor, “a gestão escolar exerce influência decisiva na criação de ambientes favoráveis ou desfavoráveis à inclusão”

(Libâneo, 2013, p. 97), evidenciando que a construção de práticas inclusivas depende diretamente da intencionalidade institucional e do modo como o trabalho pedagógico é organizado coletivamente.

As falas docentes também ressaltam a importância da empatia, da colaboração e da participação ativa da comunidade educativa, valorizando a diversidade como potência e princípio estruturante da vida escolar. Tal compreensão reforça que a inclusão não pode ser restrita ao espaço da sala de aula, mas deve envolver toda a comunidade escolar em um compromisso ético, político e pedagógico.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser compreendida como um conjunto de ações pedagógicas isoladas ou iniciativas pontuais, mas como um projeto coletivo e institucional, sustentado por uma cultura escolar que reconhece, acolhe e valoriza a diversidade como princípio estruturante.

Conforme afirmam Jesus et al. (2025), “a consolidação de uma cultura inclusiva depende da articulação entre teoria, prática e compromisso ético, promovendo uma educação que reconheça a pluralidade humana como valor essencial à construção de uma sociedade mais justa e equitativa” (Jesus et al., 2025, p. 3908).

Tal perspectiva evidencia que a dimensão cultural ocupa um papel central na consolidação de processos inclusivos, na medida em que orienta não apenas as práticas pedagógicas, mas também as relações, os valores institucionais e as formas de corresponsabilidade construídas no cotidiano escolar.

Outro eixo recorrente nas falas docentes diz respeito à *articulação entre escola, famílias e redes externas de apoio*, compreendida como condição indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa expectativa evidencia que a inclusão não se sustenta apenas no interior da sala de aula, mas requer uma rede colaborativa capaz de integrar diferentes atores e saberes no acompanhamento das necessidades educacionais específicas.

Tal demanda dialoga com as proposições de Mittler (2003), ao afirmar que a inclusão implica transformações profundas na organização escolar, na cultura institucional, nas relações pedagógicas e nas concepções que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, “não há inclusão possível sem o envolvimento de toda a escola em um projeto comum” (Mittler, 2003, p. 34), o que reforça a necessidade de políticas formativas articuladas a projetos institucionais coletivos, comprometidos com a valorização da diversidade como elemento constitutivo da prática educativa.

Os docentes também apontam que a ausência de espaços sistemáticos de planejamento coletivo, de formação continuada articulada ao cotidiano escolar e de suporte especializado tende a fragilizar o discurso inclusivo, reduzindo-o a práticas burocráticas e superficiais. Essa constatação evidencia que a inclusão, quando desvinculada de condições institucionais concretas, corre o risco de se esvaziar em sua dimensão pedagógica.

Conforme ressalta Pletsch (2020), “a inclusão escolar só se sustenta quando há compromisso institucional com a formação docente e com a reorganização do trabalho pedagógico” (Pletsch, 2020, p. 158), o que demonstra que a consolidação de uma cultura inclusiva depende tanto de valores simbólicos quanto de condições materiais efetivas de implementação.

Nesse mesmo sentido, o monitoramento e a avaliação contínua das práticas pedagógicas emergem como expectativas centrais nas falas docentes, revelando o reconhecimento da necessidade de acompanhamento sistemático, de ajustes permanentes e de processos avaliativos institucionais capazes de assegurar a adequação das estratégias adotadas às necessidades dos estudantes.

Contudo, a efetivação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da inclusão enfrenta resistências históricas. Libâneo (2021, p. 67) observa que “um dos principais obstáculos na implementação de novas práticas avaliativas é a resistência à mudança dentro dos sistemas educacionais, que muitas vezes estão arraigados em modelos tradicionais de avaliação”, o que evidencia a urgência de transformações culturais e institucionais que sustentem abordagens avaliativas mais formativas, flexíveis e alinhadas às metodologias inclusivas.

Dessa forma, reafirma-se que a inclusão não se concretiza por meio de ações pontuais ou iniciativas isoladas, mas exige uma dinâmica pedagógica contínua e reflexiva, sustentada pela revisão permanente das práticas educativas e pela corresponsabilidade institucional no acompanhamento dos processos de aprendizagem e participação dos estudantes.

Nesse contexto, a formação docente configura-se como um dos pilares centrais para a efetivação da educação inclusiva. A literatura especializada é convergente ao afirmar que a qualidade da atuação do professor está diretamente relacionada à sua formação inicial e continuada, bem como às concepções teórico-metodológicas que orientam sua prática pedagógica.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, articulando conhecimentos científicos, experiências vivenciadas e saberes curriculares. Para o autor, “ensinar é mobilizar um conjunto de saberes que se constroem na prática e pela prática” (Tardif, 2014, p. 36), o que evidencia a necessidade de processos formativos contextualizados, críticos e comprometidos com a transformação das práticas escolares diante da diversidade.

As falas apontam ainda para a necessidade de maior apoio das famílias e, sobretudo, de suporte financeiro e político proveniente das esferas superiores, como o Ministério da Educação. Os docentes reconhecem que muitas das carências vivenciadas no cotidiano escolar ultrapassam a governabilidade da gestão local, revelando a persistente distância entre normativas inclusivas e condições reais de execução.

Essa percepção confirma o que Bispo (2026) denomina de “distância entre políticas e práticas”, argumentando que a educação inclusiva, embora consolidada no plano normativo, ainda enfrenta dificuldades de concretização no cotidiano escolar, sobretudo devido ao distanciamento entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas. A autora destaca que a inclusão depende não apenas de legislações, mas de transformações na cultura institucional, na formação docente e nas condições objetivas de trabalho.

O estudo evidencia ainda que professores frequentemente assumem, de forma individualizada, a responsabilidade por adaptações e estratégias inclusivas, diante da ausência de suporte sistemático, recursos e formação continuada. De tal modo, a autora reforça que a efetivação da inclusão exige ações articuladas, investimento em práticas colaborativas como elementos estruturantes do processo educativo.

Assim, a análise do *Quadro 19* demonstra que os professores compreendem a inclusão como um processo sistêmico, que exige diálogo interinstitucional, monitoramento contínuo e apoio externo articulado. A efetivação de práticas inclusivas, portanto, depende da convergência entre valores, políticas públicas e ações concretas no interior da escola, sustentadas por uma cultura institucional reflexiva e colaborativa.

Nessa direção, Mittler (2003) argumenta que a inclusão não constitui um estado a ser alcançado, mas um processo permanente de revisão das práticas escolares. Para o autor, “escolas inclusivas estão em permanente construção, aprendendo com

suas próprias contradições” (Mittler, 2003, p. 41), o que reforça a necessidade de compromisso crítico e contínuo com a transformação social e educacional.

À luz desse entendimento, a categoria *Monitoramento, Diálogo e Apoio Externo* revela que os docentes compreendem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um processo que demanda acompanhamento sistemático, corresponsabilidade institucional e articulação permanente entre escola, famílias e redes intersetoriais de apoio.

As falas analisadas indicam que, para além da oferta de recursos materiais ou de ações formativas pontuais, a efetivação da inclusão pressupõe a construção de uma cultura organizacional reflexiva, sustentada por espaços contínuos de escuta, planejamento coletivo e avaliação crítica das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os discursos docentes reafirmam que a inclusão não se materializa por meio de iniciativas isoladas, mas exige políticas institucionais integradas e estratégias permanentes de fortalecimento do trabalho colaborativo. Ao mesmo tempo em que explicitam desafios e lacunas ainda presentes no cotidiano escolar, os professores apontam caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas inclusivas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

É nesse horizonte analítico que se insere o tópico subsequente, o qual sistematiza as proposições docentes voltadas ao fortalecimento da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos, evidenciando sugestões concretas e dimensões estratégicas de intervenção institucional.

4.2.6 Proposições para o fortalecimento das práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos

O item 8.4 do questionário (Pergunta nº 19) convidou os docentes a apresentarem sugestões de medidas capazes de fortalecer a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos.

As respostas, sistematizadas no Quadro 20, ampliam a compreensão do processo inclusivo ao evidenciar cinco dimensões centrais de intervenção: formação e capacitação, planejamento e adaptação curricular, práticas pedagógicas e recursos,

suporte institucional e ambiente acolhedor, além da sensibilização e envolvimento da comunidade escolar.

Essa organização temática revela que os professores compreendem a inclusão como um processo estrutural e contínuo, que ultrapassa ações pontuais e exige iniciativas articuladas, permanentes e institucionalmente sustentadas.

As proposições docentes configuram, portanto, um diagnóstico qualitativo que expressa simultaneamente o compromisso profissional dos participantes e as lacunas ainda existentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 20 – Sugestões do que pode ser implementado para a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA, Campus Óbidos

Unidade de Significação (Categoria)	Unidade de Registro (Palavra/Frase-chave)	Excertos extraídos do questionário – Fala dos Professores
I. Formação e Capacitação	Capacitação para alunos e professores; Cultura inclusiva; Formação contínua e especializada	P1: “Capacitação para alunos e professores. P2: Que a instituição implementasse uma cultura inclusiva aos envolvidos no processo. P6: Formação continuada para docentes e técnicos sobre a temática da inclusão”. P10: “Formação contínua para educadores, focando em estratégias específicas para o TEA”.
II. Planejamento e Adaptação Curricular	Ações que respeitem singularidades; Implementação do PEI; Adaptações curriculares e avaliação personalizadas	P3: “Que o NAPNE desenvolvesse ações articuladas como: Plano Educacional Individualizado (PEI)”. P5: “Precisam definir metas, estratégias de ensino, adaptações curriculares e formas de avaliação personalizadas”. P11: “Desenvolver planos educacionais individuais (PEI) para cada estudante com TEA”.
III. Práticas Pedagógicas e Recursos	Adaptação de práticas pedagógicas (recursos visuais, linguagem clara, flexibilização); Programa de Apoio Interdisciplinar; Auxiliar educacional ou mediador	P7: “Uso de recursos visuais, linguagem clara, roteiros de atividades, avaliações diversificadas e flexibilização de prazos”. P9: “Implementação de um Programa de Apoio Interdisciplinar e Inclusivo”. P15: “Um auxiliar educacional ou mediador. Além de Recursos e pessoas preparadas”.
IV. Suporte e Ambiente Acolhedor	Espaço acolhedor, sala de apoio ou “cantinho de autorregulação”	P12: “Disponibilizar um espaço acolhedor dentro do campus, como uma sala de apoio ou um “cantinho de autorregulação”, onde o estudante possa ter momentos de descanso e suporte especializado”.
V. Sensibilização e Envolvimento da Comunidade	Promover Eventos inclusivos; Projeto de sensibilização e integração social; Comunicação constante com famílias	P8: Promover Eventos inclusivos que valorizem a diversidade e promovam a conscientização. P13: “Projeto de sensibilização e integração social”. P14: “Estabelecer canais de comunicação constantes com as famílias”.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados da pesquisa.

A análise do Quadro 20 evidencia que a consolidação de práticas inclusivas demanda investimentos formativos e pedagógicos consistentes. No eixo da *formação e capacitação*, os docentes ressaltam a necessidade de processos formativos contínuos e especializados, direcionados tanto aos professores quanto aos técnicos, como condição indispensável para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva.

Essa demanda evidencia que a inclusão não se efetiva apenas por meio de dispositivos normativos ou adaptações pontuais, mas exige transformação estrutural das práticas pedagógicas e do próprio papel atribuído aos profissionais da educação.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 43) esclarece que “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Assim, a formação continuada assume caráter estratégico, pois implica rever concepções historicamente excludentes e promover práticas comprometidas com o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Ademais, torna-se fundamental garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades educacionais. Dessa forma, a capacitação docente não se restringe ao domínio técnico de metodologias ou recursos, mas envolve a construção de uma postura ética e política diante da diversidade, orientada pelo compromisso com a equidade e com o direito à aprendizagem de todos.

O segundo eixo, referente ao *planejamento e à adaptação curricular*, evidencia a centralidade do Plano Educacional Individualizado (PEI) e da personalização das estratégias de ensino e avaliação no processo de inclusão escolar. Tal perspectiva reafirma que a inclusão não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso físico à instituição, mas exige práticas pedagógicas sistemáticas que reconheçam e respeitem as singularidades dos estudantes, assegurando condições reais de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, Silva, Oliveira e Soares (2025) destacam que o PEI deve ultrapassar um caráter meramente burocrático, constituindo-se como instrumento pedagógico intencional e articulador das ações inclusivas no cotidiano escolar:

O PEI deve ser compreendido como uma ferramenta dinâmica e estratégica, capaz de mediar práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas. Seu valor está diretamente relacionado à intencionalidade com que é construído e à coerência entre suas diretrizes e as ações cotidianas da escola. Investir

na qualificação dessa prática é investir no fortalecimento da inclusão educacional como princípio, e não como exceção, contribuindo para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação significativa, participativa e respeitosa de suas trajetórias (Silva, Oliveira e Soares, 2025, p. 21).

Dessa forma, a implementação de planos individualizados, construídos de maneira colaborativa e alinhados às necessidades específicas dos estudantes com TEA, configura-se como condição fundamental para assegurar não apenas a aprendizagem significativa, mas também a permanência, o desenvolvimento integral e o êxito escolar desses sujeitos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No eixo referente às *práticas pedagógicas e ao uso de recursos*, os docentes apontam a necessidade de estratégias metodológicas específicas, como a utilização de recursos visuais, linguagem objetiva e acessível, flexibilização de prazos e avaliações, além da presença de mediadores ou auxiliares educacionais.

Tais proposições evidenciam a compreensão de que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda não apenas adaptações pontuais, mas também práticas pedagógicas diferenciadas, sustentadas por apoio interdisciplinar e condições institucionais adequadas.

Nesse sentido, Tanaka *et al.* (2024, p. 12) enfatiza que “estratégias como comunicação alternativa, ensino estruturado e recursos visuais ampliam a participação dos estudantes com TEA e reduzem barreiras comunicacionais e sociais”, reforçando a importância de recursos pedagógicos intencionalmente planejados para favorecer a interação e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Assim, as falas docentes confirmam que a efetivação da inclusão está diretamente relacionada à adoção de práticas pedagógicas flexíveis e responsivas às singularidades dos estudantes, articuladas à disponibilização de recursos humanos e materiais que garantam suporte contínuo e acessibilidade no contexto escolar.

O quarto eixo, referente ao *suporte institucional e à construção de um ambiente acolhedor*, destaca a importância da criação de espaços de apoio e autorregulação, como salas de descanso ou ambientes sensoriais adaptados. Essa preocupação evidencia que os docentes reconhecem que o processo inclusivo envolve não apenas dimensões pedagógicas, mas também aspectos emocionais, comportamentais e sensoriais que impactam diretamente a participação e o bem-estar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nessa perspectiva, Orrú (2017, p. 112) ressalta que “a inclusão do aluno com autismo depende menos de técnicas específicas e mais de uma postura institucional aberta ao diálogo e à escuta”, enfatizando que a construção de práticas inclusivas exige uma cultura escolar sensível às singularidades e às necessidades de apoio dos estudantes.

Assim, a proposição de ambientes acolhedores e adaptados confirma a relevância de espaços institucionais que favoreçam a autorregulação, reduzam sobrecargas sensoriais e promovam segurança emocional, constituindo-se como condição indispensável para o desenvolvimento integral e para a efetiva permanência escolar desses estudantes.

Por fim, o eixo da *sensibilização e do envolvimento da comunidade* evidencia que os docentes compreendem a inclusão como um compromisso coletivo e institucional, que ultrapassa os limites da sala de aula. Nesse sentido, são sugeridas ações como eventos formativos, projetos de integração social e canais permanentes de comunicação com as famílias, reconhecendo que a participação ativa da comunidade escolar constitui elemento indispensável para a consolidação de práticas inclusivas.

Essa perspectiva amplia o entendimento da inclusão como um processo relacional e compartilhado, no qual escola e família assumem corresponsabilidade pela permanência e pelo desenvolvimento integral dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme destacam Booth e Ainscow (2011, p. 15), “as culturas inclusivas são a base sobre a qual se constroem políticas e práticas que promovem a participação de todos”, reafirmando que o diálogo permanente e a sensibilização comunitária fortalecem a inclusão como valor institucional e como prática social transformadora.

Em síntese, o *Quadro 20* confirma que os docentes do IFPA – Campus Óbidos concebem a inclusão de estudantes com TEA como um processo multidimensional, que exige formação continuada, planejamento individualizado, adaptação curricular, suporte institucional e envolvimento comunitário.

Essa compreensão dialoga com referenciais teóricos contemporâneos que concebem a inclusão como um projeto sistêmico e coletivo, sustentado pela articulação entre políticas públicas, culturas escolares e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade (Bispo, 2026; Mantoan, 2003; Tanaka, 2024; Booth; Ainscow, 2011). Nessa perspectiva, a inclusão ultrapassa o

campo das normativas e se afirma como um princípio orientador da organização escolar e da ação pedagógica.

Trata-se, portanto, de uma concepção que reforça a necessidade de superar uma inclusão meramente formal, convertendo-a em prática efetiva, contínua e sustentável, capaz de assegurar não apenas o acesso à escolarização, mas também a aprendizagem significativa e a participação plena dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica.

As proposições apresentadas pelos docentes, articuladas às categorias analíticas construídas ao longo deste capítulo, evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos se configura como um processo em construção institucional, marcado por avanços no plano normativo, mas ainda atravessado por desafios estruturais, organizacionais e formativos persistentes.

É nesse cenário que se insere a etapa final da Análise de Conteúdo, correspondente ao tratamento e à interpretação dos resultados, na qual os achados empíricos são integrados ao referencial teórico e aos documentos institucionais. Esse movimento analítico possibilita a produção de inferências mais densas e críticas acerca dos limites, das tensões e das potencialidades da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

4.2.5 Tratamento e Interpretação dos Resultados

O tratamento e a interpretação dos resultados constituem a Fase 3 da Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), configurando-se como a etapa em que os dados previamente organizados e categorizados são submetidos a um movimento de síntese analítica e inferência interpretativa.

Trata-se de um momento em que a análise ultrapassa a descrição do material empírico, buscando produzir compreensões mais densas sobre os sentidos expressos nos discursos docentes e nos documentos institucionais, bem como sobre as condições históricas, pedagógicas e organizacionais que atravessam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nessa direção, os resultados desta pesquisa foram construídos a partir de um processo de triangulação metodológica que articulou a análise documental dos

instrumentos institucionais do IFPA – Campus Óbidos, tais como: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024–2028), a Resolução n. 847/2022, a Instrução Normativa n. 07/2023, o Regulamento Didático-Pedagógico, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática e o Relatório de Gestão 2023 com os dados empíricos provenientes dos questionários aplicados a 15 docentes do Ensino Médio Integrado, além do referencial teórico mobilizado ao longo da dissertação.

Essa articulação permitiu evidenciar convergências importantes, mas também tensões estruturais entre o discurso normativo que formaliza a inclusão e as práticas concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

Os documentos institucionais analisados demonstram que o IFPA dispõe de um arcabouço normativo que reconhece a inclusão como princípio estruturante e prevê mecanismos institucionais específicos, como a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como diretrizes relacionadas à acessibilidade pedagógica e ao atendimento educacional especializado.

Contudo, as percepções docentes revelam que tais dispositivos, embora formalmente instituídos, ainda encontram limites significativos no plano da operacionalização, expressos na insuficiência de recursos materiais, na ausência de profissionais especializados e na fragilidade de fluxos institucionais sistemáticos de acompanhamento.

Essa contradição permite inferir, que os sentidos subjacentes às falas docentes traduzem experiências marcadas por insegurança, descontinuidade e responsabilização individual frente às demandas da inclusão.

Esse cenário reforça a compreensão de que a existência de normativas, por si só, não garante a efetividade das políticas inclusivas, uma vez que a inclusão, conforme assinalam Booth e Ainscow (2019), constitui um processo cultural e institucional contínuo, dependente da construção de condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento.

No que se refere à *formação docente* e às *práticas pedagógicas inclusivas*, os dados evidenciam que os professores reconhecem a relevância da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém expressam lacunas formativas significativas quanto às especificidades do transtorno e às estratégias pedagógicas necessárias para assegurar o desenvolvimento acadêmico e social

desses estudantes.

Embora os documentos institucionais mencionem ações de capacitação, os relatos docentes indicam que tais iniciativas ocorrem de forma pontual e insuficiente, o que resulta em práticas frequentemente sustentadas por esforços individuais, improvisações e adaptações construídas a partir da experiência cotidiana, sem respaldo sistemático de uma política institucional consolidada.

Esse achado converge com Glat e Blanco (2007), ao apontarem que a insuficiência formativa constitui um dos principais obstáculos à inclusão, e com Pletsch (2010), ao evidenciar o hiato persistente entre políticas prescritas e práticas escolares efetivas.

Nesse contexto, torna-se imprescindível assegurar condições concretas para que os professores disponham de tempo, recursos e oportunidades formativas contínuas, que lhes permitam aprofundar conhecimentos, participar de processos de atualização e desenvolver competências pedagógicas voltadas à diversidade. Como enfatiza Mantoan (2015) “é essencial que os professores tenham tempo para se atualizar, fazer leituras, estudar e participar de formações sobre este assunto. É imprescindível investir na formação dos professores para que estes sejam capacitados e qualificados” (Mantoan, 2015, p. 80).

A autora alerta, ainda, que não basta ampliar quantitativamente as ofertas formativas, sendo necessário atentar para o modo como os docentes aprendem, se apropriam de novos saberes e reagem às transformações exigidas pelo ensino inclusivo. Assim, formar professores na perspectiva inclusiva implica um movimento profundo de ressignificação da prática pedagógica e da própria função social da escola.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 81) afirma que “Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Dessa maneira, infere-se que a inclusão não pode ser reduzida à inserção administrativa do estudante, mas exige reorganização curricular, transformação das práticas pedagógicas e construção coletiva de uma cultura escolar orientada pela valorização da diversidade. Trata-se, portanto, de um compromisso institucional que demanda formação continuada, apoio pedagógico sistemático e corresponsabilidade entre todos os atores educativos.

No plano da *gestão institucional*, os instrumentos analisados expressam compromisso com a descentralização das ações inclusivas e com a corresponsabilização dos diferentes setores institucionais.

Entretanto, os dados empíricos indicam que os docentes percebem fragilidades na articulação entre gestão, NAPNE e comunidade escolar, apontando a ausência de planejamento colaborativo e de acompanhamento contínuo. Essa percepção evidencia que o trabalho inclusivo ainda recai, de forma significativa, sobre iniciativas individuais do professor, o que reforça sentidos de isolamento profissional e limitações institucionais na sustentação de práticas inclusivas.

Conforme discutem Costa e Arantes (2024), a inclusão deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico coletivo, que exige integração entre políticas, recursos, formação e cultura institucional. Além disso, as especificidades territoriais e estruturais da EPT, como destaca Ferreira (2023), intensificam tais desafios, demandando políticas mais consistentes, sustentáveis e contextualizadas.

Em síntese, a triangulação metodológica entre a análise documental, os questionários aplicados aos docentes e o referencial teórico possibilitou a construção de uma compreensão crítica, consistente e aprofundada acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no IFPA – Campus Óbidos.

Os resultados evidenciam avanços significativos no plano normativo e no reconhecimento institucional da inclusão como direito, ao mesmo tempo em que revelam fragilidades persistentes relacionadas à formação docente continuada, à implementação efetiva do Plano Educacional Individualizado (PEI), ao fortalecimento do NAPNE e à consolidação de uma rede institucional articulada de suporte pedagógico e organizacional.

Nesse sentido, observa-se que as dimensões mais consolidadas se concentram na formalização de diretrizes inclusivas, enquanto as mais fragilizadas dizem respeito à materialização cotidiana dessas políticas no contexto escolar. Esse descompasso reforça a necessidade de estratégias formativas acessíveis, contínuas e contextualizadas, capazes de fortalecer a cultura inclusiva institucional e ampliar o repertório pedagógico dos docentes para o atendimento qualificado de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

A análise dos questionários revelou dimensões centrais para compreender como a inclusão de estudantes com TEA é percebida e vivenciada no contexto do Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos. As respostas docentes

evidenciaram tanto o domínio conceitual sobre a educação inclusiva quanto os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico, especialmente no que se refere ao preparo profissional, ao suporte institucional, à sobrecarga de trabalho e às estratégias mobilizadas para atender às singularidades dos estudantes.

As percepções manifestadas oscilam entre o compromisso ético com a inclusão e as limitações estruturais que atravessam a prática escolar, apontando para a urgência de políticas formativas contínuas, de recursos acessíveis e do fortalecimento do trabalho colaborativo.

Dessa forma, os dados empíricos constituem um campo denso de significados, permitindo identificar avanços, lacunas e demandas concretas para a efetivação de uma cultura inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. É nesse horizonte que se insere o Recurso Educacional proposto, o podcast “*TEA: Vozes da Inclusão na EPT*”, concebido como instrumento de sensibilização, formação continuada e disseminação de práticas inclusivas, articulando as demandas identificadas na pesquisa com a proposição de uma ação concreta de fortalecimento da política institucional.

Conclui-se, portanto, que a consolidação de uma cultura inclusiva no IFPA – Campus Óbidos exige não apenas dispositivos legais e normativos, mas a implementação de ações formativas permanentes, estratégias pedagógicas acessíveis e o fortalecimento das redes institucionais de apoio.

As vozes docentes reafirmam que a inclusão se efetiva, sobretudo, no cotidiano das práticas pedagógicas, demandando compromisso coletivo, corresponsabilidade institucional e políticas educacionais efetivamente operacionalizadas.

Deste modo, o Capítulo 4 apresentou a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da triangulação entre análise documental, questionários semiestruturados aplicados aos docentes e interpretação fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Considerando a complexidade da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, os dados foram organizados em categorias temáticas que evidenciam avanços institucionais, desafios pedagógicos e possibilidades concretas para o fortalecimento de práticas inclusivas. O quadro a seguir sistematiza, de forma sintética, os principais eixos analíticos e achados discutidos ao longo do capítulo:

Quadro 21 - Quadro Síntese: Principais Resultados do Capítulo 4

Eixo de análise	Fonte de dados	Principais achados discutidos	Implicações para a inclusão na EPT
Políticas institucionais e normativos	Análise documental (PDI, PPC, NAPNE, PEI, Relatório de Gestão)	A instituição possui marcos formais de inclusão, mas ainda há lacunas na operacionalização cotidiana e no suporte sistemático aos docentes.	Necessidade de fortalecer políticas internas, acessibilidade e rede de apoio institucional.
Inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio Integrado	Questionários docentes	Professores reconhecem a inclusão como direito e compromisso ético, porém relatam dificuldades estruturais e formativas.	Inclusão exige articulação entre normativas e práticas pedagógicas efetivas.
Formação docente e desafios pedagógicos	Percepções docentes	Evidenciam-se fragilidades na formação continuada, insegurança para lidar com TEA e ausência de orientações sistemáticas.	Urgência de ações formativas contextualizadas na EPT.
Estratégias pedagógicas inclusivas adotadas	Práticas relatadas	Docentes recorrem a adaptações improvisadas, materiais alternativos e estratégias individuais para garantir participação dos estudantes.	Protagonismo docente, mas também sinalização de ausência de suporte institucional estruturado.
Categorias temáticas emergentes	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)	Construção de categorias que expressam tensões entre políticas inclusivas e desafios concretos da prática escolar.	Organização analítica que permite compreender limites e possibilidades da inclusão no IFPA.
Inclusão como processo institucional e coletivo	Discussão geral dos resultados	A efetivação da inclusão depende de cultura escolar colaborativa, fortalecimento do NAPNE e implementação do PEI.	Necessidade de compromisso coletivo e políticas de acompanhamento pedagógico.
Produto Educacional como desdobramento	Síntese interpretativa do capítulo	As lacunas identificadas apontam para a necessidade de recursos formativos acessíveis e permanentes.	Justificativa para o desenvolvimento do podcast como instrumento de sensibilização e formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Deste modo, o Capítulo 4 apresentou a análise e discussão dos resultados obtidos por meio da triangulação entre análise documental, questionários aplicados aos docentes e interpretação fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Os dados evidenciaram que, embora o IFPA disponha de marcos normativos que reconhecem a inclusão como princípio institucional, persistem fragilidades relacionadas à formação continuada, ao suporte pedagógico especializado, à

implementação do PEI e à consolidação de uma rede efetiva de apoio ao trabalho docente.

As categorias emergentes revelaram que a inclusão de estudantes com TEA, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, depende não apenas de políticas formalizadas, mas da materialização cotidiana de práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e sustentáveis.

Assim, as vozes docentes reafirmam que a inclusão se efetiva no cotidiano escolar, exigindo corresponsabilidade institucional e fortalecimento de uma cultura organizacional comprometida com a diversidade.

Nesse horizonte, os resultados aqui discutidos fundamentam o encaminhamento para o capítulo seguinte, no qual será apresentado o Produto Educacional desenvolvido como resposta aplicada às demandas formativas e institucionais evidenciadas pela pesquisa: o podcast *“TEA: Vozes da Inclusão na EPT”*, concebido como instrumento de sensibilização, formação continuada e disseminação de práticas inclusivas no âmbito do IFPA.

CAPÍTULO 5

5 RECURSO EDUCACIONAL NO MESTRADO PROFISSIONAL: DA PESQUISA À TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

5.1 Contextualização e justificativa do Recurso Educacional

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional (PROFEI), o Recurso Educacional (RE) assume papel central, pois expressa o caráter aplicado, interventivo e transformador que fundamenta essa modalidade formativa.

A recente mudança de nomenclatura de Produto Educacional (PE) para Recurso Educacional (RE) reforça o compromisso do programa com a pesquisa aplicada e com a produção de respostas concretas às demandas emergentes do cotidiano escolar, voltadas ao aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas (Zaidan *et al.*, 2020).

De acordo com as orientações da CAPES para a área de Ensino, o Recurso Educacional corresponde ao resultado de um processo criativo sustentado pela pesquisa aplicada, cuja finalidade é responder a problemas reais do campo profissional, articulando conhecimento científico, prática docente e compromisso social.

Diferentemente de dissertações de natureza exclusivamente teórica, o RE configura-se como uma proposta situada e contextualizada, construída a partir da escuta sensível dos sujeitos da pesquisa e da análise crítica das condições institucionais que atravessam o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, o Recurso Educacional intitulado **“Podcast TEA: Vozes da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica¹⁶”** emerge como desdobramento direto da dissertação *“A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): percepções de professores do Ensino Médio Integrado”*, desenvolvida no âmbito do PROFEI, vinculado ao Instituto

¹⁶ Link de acesso ao Recurso Educacional Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT: <https://drive.google.com/file/d/1mKPIs7x2QDIAd1lzsINvanz-A6ojcrsR/view?usp=sharing>

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro.

Os achados empíricos evidenciaram lacunas significativas relacionadas à formação continuada docente, às dificuldades de compreensão das especificidades do espectro autista e aos desafios na articulação entre políticas institucionais e práticas pedagógicas efetivamente realizadas no cotidiano da EPT. Tais elementos apontaram para a necessidade de consolidar instrumentos formativos acessíveis, contextualizados e capazes de contribuir para a qualificação dos professores frente às demandas da inclusão de estudantes autistas.

Diante desse cenário, a produção de um recurso formativo em formato de mídia educativa mostrou-se pertinente e coerente com os pressupostos do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, uma vez que busca responder a necessidades concretas da prática escolar.

Conforme estabelece a Instrução Normativa PROFEI nº 02/2024, o Recurso Educacional deve constituir uma contribuição relevante para o aprimoramento do ensino público, articulando fundamentação teórica, rigor metodológico e aplicabilidade profissional.

Assim, o podcast configura-se como uma estratégia de intervenção formativa voltada à socialização de conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas inclusivas e experiências exitosas, com o objetivo de fortalecer a cultura institucional de inclusão, ampliar o repertório docente e promover o pertencimento e a participação plena dos estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

5.2 Objetivos do Recurso Educacional

O Recurso Educacional tem como objetivo geral contribuir para a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ampliando a compreensão acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas no contexto institucional. Parte-se do pressuposto de que o aprofundamento teórico aliado à reflexão crítica sobre a prática docente constitui elemento central para a efetivação de processos educacionais equitativos e sensíveis à diversidade.

De modo articulado, o recurso busca promover uma compreensão qualificada sobre o TEA, evidenciando suas características, desafios e implicações no cotidiano

da EPT, ao mesmo tempo em que sensibiliza e mobiliza a comunidade escolar para a adoção de práticas pedagógicas centradas no estudante e no respeito às singularidades.

Nessa perspectiva, o Recurso Educacional assume um caráter formativo e reflexivo, ao estimular o compromisso ético e político dos docentes com a inclusão e ao fomentar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas colaborativas, interdisciplinares e contextualizadas.

Como objetivos específicos, o podcast propõe-se a: promover reflexões críticas sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica; socializar experiências, práticas e estratégias desenvolvidas por profissionais que atuam diretamente com a educação inclusiva; articular fundamentos teóricos, marcos legais e práticas pedagógicas, aproximando o discurso normativo das realidades vivenciadas no cotidiano escolar; e sensibilizar docentes e gestores para a construção de uma cultura institucional inclusiva, colaborativa e eticamente comprometida.

Adicionalmente, o Recurso Educacional valoriza e fortalece a atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), reconhecendo-o como instância estratégica na promoção da equidade, da acessibilidade e do apoio pedagógico no âmbito do IFPA.

Ao integrar esses objetivos, o Recurso Educacional reafirma seu alinhamento aos objetivos da pesquisa e ao compromisso do Mestrado Profissional em produzir conhecimentos aplicáveis, socialmente referenciados e orientados à transformação das práticas educativas em favor de uma educação inclusiva.

5.3 Fundamentação Teórica e Normativa do Recurso Educacional

A fundamentação do Recurso Educacional está ancorada nos princípios da Educação Inclusiva, na compreensão da formação docente como um processo contínuo e na concepção do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição do neurodesenvolvimento marcada pela heterogeneidade de perfis, potencialidades e necessidades.

Parte-se do entendimento de que a escola deve se constituir como espaço de participação, equidade e reconhecimento das singularidades, em consonância com os referenciais teóricos que defendem a educação como direito humano e prática social comprometida com a diversidade.

Nesse sentido, o recurso dialoga com abordagens que compreendem a inclusão como um processo pedagógico, ético e político, indissociável da reorganização curricular, da ressignificação das práticas docentes e da construção de uma cultura escolar inclusiva.

No âmbito normativo, o desenvolvimento do podcast atende às diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (PROFEI), que orienta que a dissertação do mestrado profissional seja acompanhada de um Recurso Educacional fundamentado teoricamente, socialmente relevante e alinhado às demandas do campo profissional da Educação Inclusiva.

A Instrução Normativa nº 02/2024 explicita que esse recurso pode assumir diferentes formatos, incluindo produções de mídia educativa, desde que apresentem coerência com o público-alvo, a linguagem, a estética e os objetivos formativos propostos.

À luz dessas orientações, o podcast foi concebido como um programa de mídia educativa, caracterizado por linguagem acessível, abordagem dialógica e conteúdo articulado às políticas públicas de inclusão, às práticas pedagógicas e às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Essa concepção assegura a coerência entre a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado e o produto educacional apresentado, reafirmando o compromisso com uma produção acadêmica aplicada, contextualizada e socialmente comprometida.

5.4 Análise e Fundamentação do Recurso Educacional

No contexto do mestrado profissional, o Recurso Educacional emerge como expressão do compromisso com a pesquisa aplicada e com a transformação das realidades educacionais.

O podcast “*TEA: Vozes da Inclusão na EPT*” materializa essa perspectiva ao ser concebido a partir da escuta sensível das demandas concretas das instituições de ensino, especialmente no contexto amazônico, onde a inclusão de estudantes com TEA ainda se apresenta como um desafio significativo.

Dessa forma, o recurso não se limita à divulgação de resultados de pesquisa, mas se constitui como uma estratégia de intervenção formativa e de mediação do conhecimento.

No âmbito do PROFEI, o conceito de Recurso Educacional reforça a compreensão de que se trata de um instrumento dinâmico, processual e dialógico, voltado à qualificação das práticas pedagógicas e à resolução de problemas concretos do campo educacional.

Conforme destacam Freitas (2021) e Chisté Leite (2018), o Recurso Educacional integra um processo coletivo de produção de sentidos, no qual pesquisa, prática e formação se articulam de modo indissociável.

Nessa perspectiva, o podcast assume a função de promover o diálogo entre professores da EPT, gestores, profissionais do NAPNE e famílias, ampliando os espaços de reflexão sobre a inclusão no cotidiano escolar.

A proposta do podcast articula os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, conforme sistematizado por Kaplún (2003). O *eixo conceitual* contempla os fundamentos teóricos que sustentam o conteúdo, como a compreensão crítica do TEA, a perspectiva da neurodiversidade e o direito à educação inclusiva. O *eixo pedagógico* orienta a intencionalidade formativa do recurso, definindo como público-alvo os professores da EPT interessados em aprimorar práticas inclusivas e reflexivas. Já o *eixo comunicacional* confere forma à mensagem, por meio da linguagem sonora, da narrativa e da escuta ativa, favorecendo um processo comunicativo sensível, envolvente e acessível.

Esses eixos se entrelaçam na construção do podcast, que busca traduzir o conhecimento científico em uma experiência formativa compartilhada, superando a lógica da mera transmissão de informações.

A fundamentação pedagógica do recurso ancora-se na concepção de educação como prática de liberdade, proposta por Freire (1987), e na compreensão da educação inclusiva como direito humano, conforme Mantoan (2015). Assim, o podcast se configura como um espaço de formação continuada, no qual teoria e prática se encontram e se ressignificam a partir do diálogo e da reflexão crítica.

Dessa forma, o Recurso Educacional reafirma a missão do PROFEI de articular pesquisa, intervenção e compromisso social, compreendendo a produção acadêmica como um processo orientado à transformação das práticas educativas.

5.5 Planejamento do Produto Educacional

Antes de dar forma à série de episódios do *“Podcast TEA: Vozes da Inclusão*

na EPT”, foi essencial definir com clareza o propósito que move essa produção. Mais do que comunicar informações, o recurso educacional nasce com o compromisso de formar, sensibilizar e transformar as práticas docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta perspectiva, o planejamento surgiu a partir da pesquisa diagnóstica realizada com docentes do IFPA – Campus Óbidos, no âmbito da dissertação “*A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): percepções de professores do Ensino Médio Integrado*”. As respostas revelaram sentimento de insegurança, lacunas formativas e o desejo de aprofundar o conhecimento sobre o autismo e as práticas pedagógicas mais adequadas a estudantes com TEA.

Essa escuta inicial sensível, ética e participativa foi decisiva para delinear os rumos do recurso educacional, pois cada episódio dialoga diretamente com as necessidades apontadas por esses professores.

Dessa forma, o público-alvo do *podcast* é composto principalmente por docentes da Educação Profissional e Tecnológica, profissionais do NAPNE, gestores escolares e familiares de estudantes autistas, ampliando o alcance formativo e reforçando o caráter colaborativo do recurso. A demanda contextual identificada tanto na pesquisa de campo quanto nas políticas institucionais é a de consolidar uma cultura de inclusão no IFPA e em outras instituições da Rede Federal, alinhada aos princípios do PROFEI, que valoriza a formação docente emancipadora e socialmente comprometida.

Na definição dos conteúdos e metodologia, optou-se por uma abordagem dialógica, interdisciplinar e narrativa, inspirada em Kaplún (2003) e Moreira (2019), que compreendem o material educativo como experiência de aprendizado mediada e não como um simples instrumento de transmissão. Assim, cada episódio foi planejado para gerar envolvimento afetivo, cognitivo e ético, articulando teoria e prática em uma linguagem acessível e sensível ao contexto local.

A organização do planejamento segue os três eixos integradores propostos por Kaplún, que fundamentam o design pedagógico do recurso:

- **Eixo Conceitual** – corresponde à temática central da série: a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica. Esse eixo norteia a seleção dos conteúdos teóricos e das reflexões críticas, abordando aspectos clínicos, pedagógicos e sociais do autismo, sempre relacionados às políticas públicas de

inclusão e à realidade amazônica.

- **Eixo Pedagógico** – organiza o itinerário formativo da proposta. Cada episódio é estruturado em três blocos narrativos: introdução, entrevistas e síntese —, formando uma sequência formativa progressiva: compreender o TEA (episódio 1), conhecer as práticas pedagógicas inclusivas (episódio 2) e refletir sobre o papel do professor e da instituição (episódio 3). A metodologia combina relatos de experiência, entrevistas e sínteses reflexivas, favorecendo a aprendizagem situada e colaborativa.

- **Eixo Comunicacional** – define o formato, a linguagem e a mediação sonora do recurso. Inspirado em Kaplún e Freitas, o podcast adota uma linguagem afetiva, acessível e dialogada, valorizando a escuta e a pluralidade de vozes. Os roteiros privilegiam o tom de conversa e o uso de trilhas sutis, criando um ambiente de proximidade e empatia. Essa escolha reforça o caráter comunicacionalmente inclusivo do produto, permitindo que o conhecimento se dissemine por diferentes meios e atinja públicos diversos.

Como destaca Freitas (2021), a qualidade de um produto educacional não se limita à sua forma física, mas à coerência entre seus componentes simbólicos, metodológicos e contextuais. O *podcast*, nesse sentido, expressa a união entre conteúdo, forma e função social, materializando a essência do PROFEI como programa de pesquisa aplicada, voltado à transformação das práticas docentes e à promoção da equidade educacional.

Planejar o *podcast* foi, portanto, planejar uma experiência de formação: um espaço sonoro de diálogo e pertencimento, onde as vozes da escola amazônica, da inclusão e da diversidade se encontram. Cada etapa desse planejamento reflete um compromisso coletivo, o de transformar a pesquisa em prática, e a escuta em ação educativa.

5.6 Prototipagem e Estrutura Narrativa do Recurso Educacional

A construção do protótipo do Recurso Educacional *TEA: Vozes da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica* foi concebida como uma experiência formativa ancorada no diálogo, na escuta sensível e no compromisso com a transformação das práticas pedagógicas. Inspirada na narrativa radiofônica e nos princípios da comunicação educativa sistematizados por Kaplún (2003), a série foi estruturada em episódios temáticos interdependentes, organizados a partir de uma lógica narrativa

que articula rigor teórico, intencionalidade pedagógica e acessibilidade comunicacional.

Figura 5: Capa do Recurso Educacional – Podcast “TEA: Vozes da Inclusão na EPT”



Fonte: captura de tela extraída do RE original (Leones; Santos Junior, 2025).

Cada episódio apresenta uma estrutura padronizada composta por três blocos narrativos: introdução/contextualização, entrevista/diálogo e síntese/reflexão final, compreendidos não apenas como etapas técnicas de produção, mas como um percurso formativo integrado. Essa organização favorece a articulação entre teoria e prática, promove a escuta ativa e estimula a construção coletiva do conhecimento, em consonância com os objetivos do mestrado profissional e com as diretrizes do PROFEI.

No bloco introdutório, o foco recai sobre a contextualização do tema e o engajamento afetivo e intelectual do ouvinte. A abertura, marcada por uma trilha sonora acolhedora e por uma linguagem acessível, apresenta a temática do episódio e situa os principais referenciais teóricos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, à educação inclusiva e às políticas públicas educacionais.

Nesse momento, o eixo conceitual se evidencia por meio do diálogo com autores como Mantoan (2015), Freire (1987) e Vygotsky (1998), articulando os conceitos de inclusão, mediação pedagógica e desenvolvimento humano.

Simultaneamente, o eixo pedagógico se manifesta ao posicionar o ouvinte como sujeito ativo do processo formativo, convidando-o à reflexão crítica sobre sua prática docente. O eixo comunicacional, por sua vez, concretiza-se na escolha de uma

linguagem próxima, sensível e inclusiva, com atenção à ambientação sonora e à acessibilidade comunicacional.

O segundo bloco, dedicado à entrevista ou ao diálogo, constitui o núcleo central do episódio, no qual se evidencia a articulação entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas concretas. As entrevistas com um docente da EPT, um profissional do NAPNE e uma especialista da área do TEA, expressam a natureza coletiva e participativa do recurso, em consonância com a perspectiva de validação colaborativa defendida por Chisté Leite (2018).

Nesse segmento, o eixo pedagógico orienta a mediação das falas, conduzindo os participantes à reflexão sobre estratégias didáticas, adaptações curriculares, barreiras atitudinais e possibilidades de construção de práticas inclusivas.

O eixo conceitual emerge na medida em que os relatos dialogam com a literatura científica e com as categorias analíticas da pesquisa, como formação docente, práticas inclusivas e percepções sobre o TEA.

Já o eixo comunicacional confere fluidez e dinamismo à narrativa, por meio da valorização das vozes, das pausas reflexivas e da sonoridade do ambiente escolar, configurando o podcast como um espaço polifônico de escuta e produção de sentidos.

O bloco final, de síntese e reflexão, cumpre a função de integrar os conhecimentos mobilizados ao longo do episódio e de orientar encaminhamentos para a prática pedagógica.

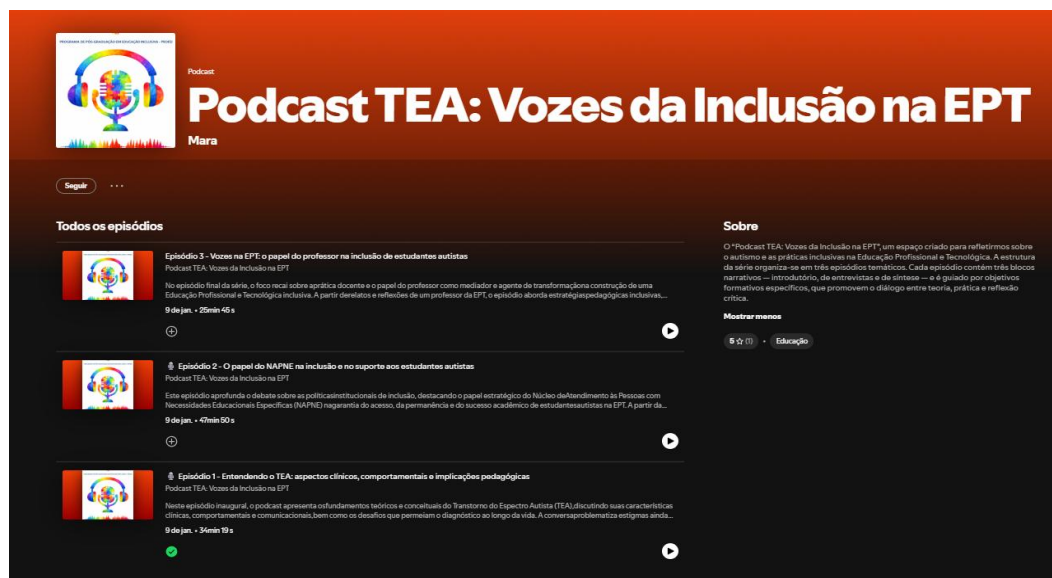
Nesse momento, o eixo conceitual é retomado para sistematizar os principais aprendizados, dialogando com autores como Kaplún (2003), Freitas (2021) e Moreira (2019). O eixo pedagógico se expressa na proposição de estratégias formativas, indicações de leituras e sugestões de práticas inclusivas passíveis de serem incorporadas ao cotidiano da EPT. O eixo comunicacional encerra a narrativa com uma linguagem inspiradora e mobilizadora, reforçando o sentido de pertencimento, responsabilidade coletiva e compromisso social com a inclusão.

5.7 Estrutura e Organização do Recurso Educacional

O Recurso Educacional é constituído por uma série de podcasts educativos intitulada *TEA: Vozes da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica*, organizada em episódios temáticos alinhados aos eixos analíticos da pesquisa. Cada episódio mantém uma estrutura recorrente: vinheta de abertura, contextualização do

tema, entrevista dialógica e considerações finais, assegurando unidade, coerência e intencionalidade formativa ao conjunto da série.

Figura 6: A série do Podcast “TEA: Vozes da Inclusão na EPT” na plataforma Spotify

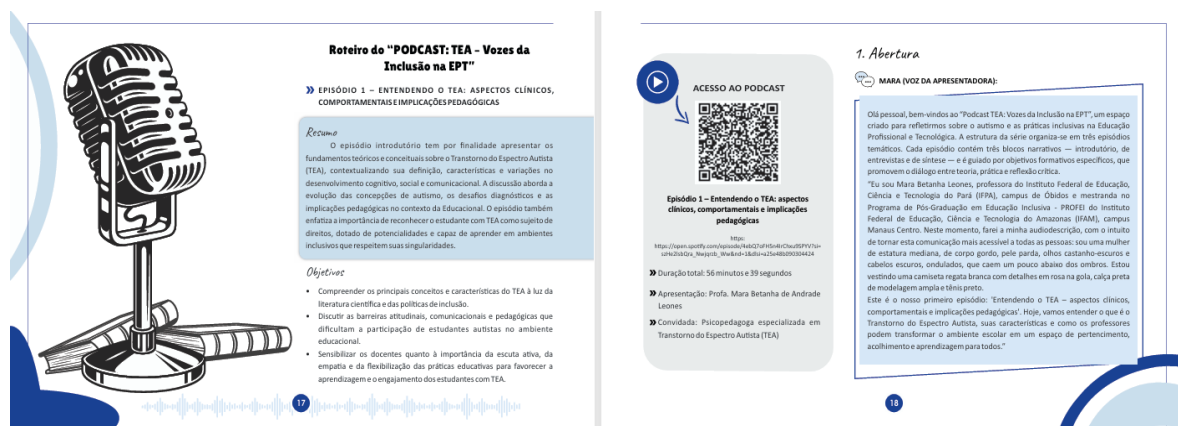


Fonte: [Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT | Podcast on Spotify](#), captura de tela extraída do RE original (Leones; Santos Junior, 2025).

A organização do conteúdo privilegia uma abordagem narrativa e dialógica, possibilitando que diferentes sujeitos: um docente, uma especialista e um profissional do NAPNE contribuam para a construção coletiva do conhecimento.

Essa estrutura favorece a aproximação entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre os desafios da inclusão de estudantes com TEA na EPT e a valorização das experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto institucional.

Figura 7: Estrutura do Episódio 1



Fonte: captura de tela extraída do RE original (Leones; Santos Junior, 2025).

Figura 8: Estrutura do Episódio 2

EPISÓDIO 2 – O PAPEL DO NAPNE NA INCLUSÃO E NO SUPORTE AOS ESTUDANTES AUTISTAS

Resumo
O segundo episódio explora o papel formativo e mediador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no processo de inclusão educacional no IFPA. São discutidas as atribuições institucionais do NAPNE, sua função de articulação entre gestão, docentes, famílias e estudantes, e sua importância na promoção de políticas de acessibilidade e na implementação de estratégias inclusivas. O episódio apresenta experiências exitosas de planejamento e acompanhamento pedagógico de estudantes autistas, destacando o uso do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), das adaptações curriculares e de tecnologias assistivas como ferramentas fundamentais para a inclusão na EPT.

Objetivos

- Analisar a função do NAPNE como instância institucional de apoio à inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência e TEA.
- Discutir a importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e das práticas colaborativas entre docentes e equipe multiprofissional.
- Identificar estratégias e recursos pedagógicos que potencializam a participação e o desenvolvimento de estudantes autistas na Educação Profissional.

ACESSO AO PODCAST

Episódio 2 – O papel do NAPNE na inclusão e no suporte aos estudantes autistas
https://open.spotify.com/episode/2d8f8d2473799707v56A71u-lk4E8R5Z2224844

Duração total: 01:01:39 segundos

Apresentação: Profa. Mara Betanha de Andrade Leães

Convidado: Profissional do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFPA, campus Óbidos.

1. Abertura
MARA (VOZ DA APRESENTADORA):
Sejam bem-vindo(a)s a mais um episódio do “Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT”, um espaço para dialogar sobre práticas, políticas e vivências que fortalecem a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. No episódio anterior, falamos sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista, suas características e as implicações pedagógicas desse entendimento. Hoje, avançamos um passo importante: vamos conhecer o papel do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, que atua como elo entre gestão, professores, estudantes e famílias, promovendo uma escola mais acessível, humana e colaborativa.”

2. Apresentação do Convidado
MARA (VOZ DA APRESENTADORA):
“Para essa conversa, recebemos Cássio Gabriel Almeida do Couto, Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, especialista em Gestão Empreendedora pela Faculdade Ideal e em Gestão Pública pela CENES. É presidente da Comissão de Assistência Estudantil e também coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Óbidos, desde março de 2022. É com grande satisfação que o acolhemos no Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT! Antes de começarmos esta conversa e, visando a acessibilidade de todos os nossos ouvintes, eu gostaria de pedir que você frasse a sua audiodescrição. Em seguida, gostaríamos de saber o que te motivou a ingressar no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFPA-Óbidos, e qual tem sido a sua trajetória e as suas maiores experiências nesse universo da educação especial na perspectiva inclusiva?”

Cássio responde:
2:14

Fonte: captura de tela extraída do RE original (Leones; Santos Junior, 2025).

Figura 9: Estrutura do Episódio 3

EPISÓDIO 3 – VOZES NA EPT: O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Resumo
O episódio final reúne relatos e reflexões de professores da EPT, abordando o papel do docente como agente de transformação e mediação na construção de uma escola inclusiva. O foco recai sobre as práticas pedagógicas, as experiências de sala de aula e as estratégias desenvolvidas pelos professores para promover a aprendizagem significativa e a participação ativa de estudantes autistas. Também se discutem os desafios enfrentados na formação inicial e continuada e a necessidade de consolidar uma cultura institucional baseada na equidade, na diversidade e na corresponsabilidade educativa.

Objetivos

- Refletir sobre o papel do professor como mediador das práticas pedagógicas inclusivas na EPT.
- Socializar experiências docentes exitosas e estratégias de ensino adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA.
- Fortalecer o compromisso ético, político e pedagógico com a inclusão, incentivando práticas colaborativas e contínuas de formação docente.

ACESSO AO PODCAST

Episódio 3 – Vozes na EPT: o papel do professor na inclusão de alunos autistas
https://open.spotify.com/episode/234f23f62712e4a6a0271u-lk227926348480

Duração total: 25 minutos e 32 segundos

Apresentação: Profa. Mara Betanha de Andrade Leães

Convidado: Professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – IFPA.

1. Abertura
MARA (VOZ DA APRESENTADORA):
Olá, você está ouvindo o “Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT”, um espaço dedicado à escuta, ao diálogo e à construção de caminhos para uma educação mais humana, equitativa e acessível. Neste terceiro e último episódio da nossa série, temos a alegria de receber um professor que vive, cotidianamente, os desafios e as possibilidades de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. Um educador que, com sensibilidade e compromisso, transforma o espaço da sala de aula em um território de aprendizagem, respeito e pertencimento. Hoje, vamos refletir sobre o papel do professor como mediador e agente de transformação na construção de uma escola inclusiva. Porque ser um educador inclusivo é, antes de tudo, reconhecer o outro em sua singularidade, promovendo práticas que assegurem o direito de todos a aprender, participar e se desenvolver plenamente.

2. Apresentação do Convidado
MARA (VOZ DA APRESENTADORA):
“Hoje tenho a alegria de receber um convidado muito especial, o professor Reinaldo Eduardo da Silva Sales, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus de Óbidos. Ele compartilhará conosco suas experiências e reflexões sobre a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de sua vivência como docente comprometido com uma prática pedagógica sensível, crítica e transformadora. O professor Reinaldo é doutor em Educação pela Universidade Tiradentes, mestre em Educação pela Universidade Gama Filho, especialista em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará e possui aperfeiçoamento em Culturas, Historicidade e Diversidade Étnico-Racial na Amazônia, também pela UFPA. Professor Reinaldo, seja muito bem-vindo! É uma honra tê-lo conosco neste espaço de diálogo e reflexão sobre o papel do professor na construção de uma educação inclusiva que valoriza a diversidade, reconhece as singularidades e assegura o direito de todos à aprendizagem e à participação plena. Neste momento, convidamos você, professor, a realizar a sua audiodescrição, tornando nossa conversa mais acessível e inclusiva para todos os ouvintes.

Reinaldo responde:
2:47

Fonte: captura de tela extraída do RE original (Leones; Santos Junior, 2025).

Desse modo, o podcast se consolida como um Recurso Educacional acessível, contextualizado e alinhado às diretrizes do PROFEI, ao articular pesquisa, formação docente e compromisso social em favor de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva.

5.8 Potencial Formativo e Aplicabilidade do Recurso Educacional

O potencial formativo do podcast *TEA: Vozes da Inclusão na EPT* reside em sua capacidade de fomentar processos contínuos de reflexão, sensibilização e aprendizagem crítica, contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento profissional docente.

Trata-se de um recurso educativo flexível, de fácil acesso e compatível com diferentes tempos, espaços e dinâmicas formativas, o que amplia suas possibilidades de uso em ações de formação continuada, reuniões pedagógicas, momentos de estudo coletivo e atividades promovidas pelos Núcleos de Apoio à Inclusão, como o NAPNE.

A aplicabilidade institucional do recurso é ampliada por sua aderência às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica e aos desafios concretos enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Ao dialogar diretamente com o cotidiano escolar e com as demandas formativas do campo da Educação Inclusiva, o podcast atende aos pressupostos do Mestrado Profissional, ao propor uma inovação pedagógica que articula pesquisa, intervenção e impacto direto na prática educativa.

Nesse sentido, o Recurso Educacional se configura como uma estratégia formativa contextualizada, capaz de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas e o fortalecimento de práticas inclusivas no âmbito institucional.

5.9 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Inclusiva

O podcast *TEA: Vozes da Inclusão na EPT* aporta contribuições relevantes para a consolidação da Educação Inclusiva ao ampliar o debate qualificado sobre o Transtorno do Espectro Autista, valorizar os saberes e experiências docentes e fortalecer a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e cultura institucional. Ao reafirmar a inclusão como um processo coletivo, o recurso evidencia a necessidade de corresponsabilidade entre os diferentes atores educacionais, de investimento em formação continuada e de compromisso ético e político com a diversidade.

Ao dar visibilidade às vozes de um docente da EPT, de um profissional do NAPNE e de uma especialista da área do TEA que atuam diretamente no cotidiano escolar, o produto educacional favorece a produção e a circulação de conhecimentos contextualizados e socialmente referenciados.

Essa característica o alinha às diretrizes do PROFEI, que compreendem os Recursos Educacionais como instrumentos de transformação das práticas pedagógicas e de qualificação do ensino público.

Dessa forma, o Recurso Educacional ultrapassa a função de complementar a dissertação, constituindo-se como uma extensão aplicada da pesquisa, que reafirma a centralidade da formação docente e da inovação pedagógica na construção de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

5.10 Validação do Recurso Educacional

O Recurso Educacional intitulado “*Podcast TEA: Vozes da Inclusão na EPT*” foi submetido a um processo de avaliação formativa com o objetivo de validar sua relevância pedagógica, clareza comunicacional e potencial de impacto na formação docente. A avaliação contou com a participação de quatorze docentes, sendo nove da Educação Profissional e Tecnológica, dos quais sete vinculados ao Instituto Federal do Pará (IFPA), dois ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), e seis docentes atuantes no Ensino Fundamental e Médio com experiência em contextos de educação inclusiva.

A escolha desse grupo justifica-se pelo fato de esses profissionais atuarem, ou já terem atuado, diretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com o público-alvo da Educação Especial, o que assegura uma análise qualificada e contextualizada do produto educacional.

O processo de validação teve início com a elaboração de um formulário eletrônico, construído por meio da ferramenta *Google Forms*¹⁷, a qual possibilita o envio dos instrumentos por correio eletrônico, o acompanhamento das respostas em tempo real e a geração automática de gráficos e planilhas para análise dos dados.

O formulário apresentou, em seu cabeçalho, uma breve contextualização sobre o produto avaliado, explicitando seus objetivos, público-alvo e vínculo com a Dissertação de Mestrado Profissional, intitulada “A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica: percepções de docentes do Ensino Médio Integrado”.

O instrumento de avaliação foi composto por vinte questões, sendo dezesseis fechadas, organizadas em escalas do tipo *Likert*, e quatro abertas, destinadas à coleta

¹⁷ Formulário de Avaliação: <https://forms.gle/PkYwtys1UQr6bVA18>. O Formulário de avaliação do Recurso Educacional consta ainda no apêndice deste trabalho dissertativo.

de sugestões, críticas e proposições para o aprimoramento do podcast. As questões foram estruturadas em sete seções temáticas que contemplaram:

1. O perfil profissional dos avaliadores;
2. A avaliação do conteúdo dos episódios quanto à coerência, clareza e articulação com a prática pedagógica e com as políticas públicas de inclusão;
3. A avaliação pedagógica, considerando o potencial reflexivo e formativo do material;
4. A avaliação técnica e comunicacional, com foco na linguagem, duração e organização dos episódios;
5. A avaliação do impacto formativo, relacionada ao preparo docente para atuar com estudantes com TEA e ao fortalecimento da cultura institucional inclusiva;
6. A avaliação global do RE, com espaço para comentários adicionais;
7. Considerações acerca do RE.

De modo geral, o formulário constituiu-se como um instrumento acadêmico de natureza avaliativa e formativa, combinando dados quantitativos e qualitativos, com a finalidade de verificar se o podcast cumpre seu propósito de apoiar práticas pedagógicas inclusivas, contribuir para a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica e fortalecer uma cultura institucional comprometida com a inclusão de estudantes com TEA.

A primeira versão do Podcast foi encaminhada por correio eletrônico (e-mail) e aplicativo de mensagens (WhatsApp) para os servidores, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e com o formulário de avaliação online no dia 09 do mês de janeiro de 2026, ficando disponível para a avaliação por duas semanas. Neste período, quatorze docentes responderam ao formulário.

5.10.1 Caracterização dos(as) Docentes Participantes

A validação do recurso educacional “Podcast: TEA – Vozes da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica” contou com a participação de 14 docentes, que responderam ao formulário eletrônico de avaliação e validação, em dimensões pedagógicas, técnicas, formativas e globais.

O instrumento contemplou questões de perfil, itens em escala *Likert* (Discordo totalmente/Discordo parcialmente/Nem concordo nem discordo/Concordo parcialmente/Concordo totalmente) e questões abertas, possibilitando uma análise integrada de natureza

quantitativa e qualitativa.

Seção 1 – Perfil dos Avaliadores

No que se refere ao perfil dos docentes Avaliadores (as), os (as) respondentes atuam majoritariamente por profissionais atuantes na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Médio Integrado, ao lado de docentes da Educação Básica (conforme *Quadro 22*), o que revela a diversidade de contextos educacionais representados no processo de avaliação do Recurso Educacional. Essa composição favorece uma análise ampliada e contextualizada do produto, uma vez que contempla diferentes níveis e modalidades de ensino, alinhando-se ao caráter transversal da Educação Inclusiva.

Quadro 22 – Perfil dos Docentes Avaliadores

Nº	Área de Atuação	Tempo de Atuação	Experiência com TEA
01	Docente do Ensino Médio Integrado	de 6 a 10 anos	Sim
02	Docente da EPT	Mais de 15 anos	Sim
03	Docente da EPT	Mais de 15 anos	Sim
04	Docente do Ensino Médio Integrado	Até 5 anos	Sim
05	Docente do Ensino Médio Integrado	de 6 a 10 anos	Sim
06	Docente da EPT	Até 5 anos	Sim
07	Docente da EPT	Até 5 anos	Não
08	Docente da EPT	11 a 15 anos	Sim
09	Docente do Ensino Médio Integrado	11 a 15 anos	Sim
10	Educação Básica	Mais de 15 anos	Sim
11	Educação Básica	Mais de 15 anos	Sim
12	Educação Básica (Anos Finais)	Até 5 anos	Sim
13	Educação Básica (Ensino Médio)	de 6 a 10 anos	Sim
14	Educação Básica (5º ano – Ensino Fundamental)	Mais de 15 anos	Sim

Fonte: Elaboração pela autora com base nas respostas do Google Forms (2026).

No que se refere ao tempo de atuação na educação, observa-se uma distribuição heterogênea entre os participantes, com docentes que possuem desde até cinco anos de experiência até profissionais com mais de quinze anos de exercício docente.

Essa diversidade de trajetórias profissionais contribui para enriquecer o processo avaliativo, pois articula percepções de docentes em diferentes estágios de desenvolvimento profissional, combinando olhares mais recentes com experiências consolidadas no campo educacional.

Destaca-se, ainda, a expressiva predominância de docentes que atuam ou já atuaram diretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, sendo apenas um participante sem experiência prévia nessa área.

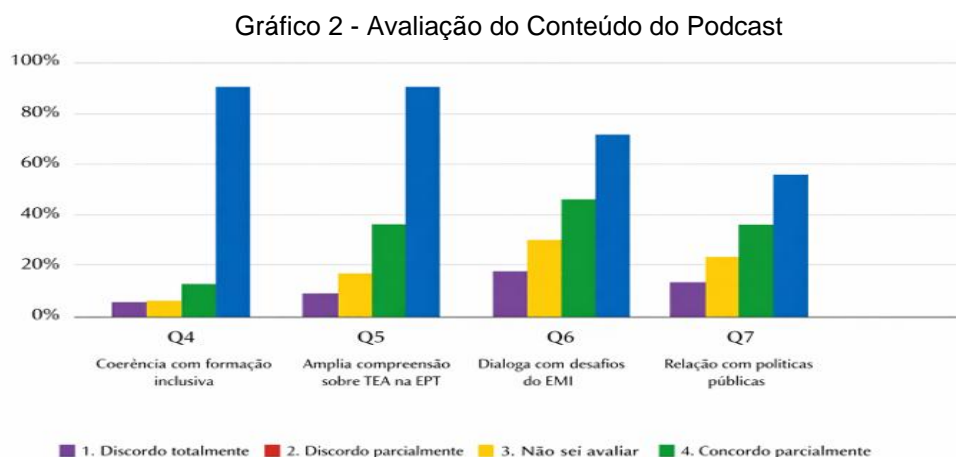
Esse dado confere maior robustez e legitimidade às avaliações realizadas, uma vez que as análises do Recurso Educacional estão fundamentadas em vivências concretas relacionadas à inclusão escolar.

Assim, o perfil dos avaliadores reforça a pertinência do grupo selecionado para a validação do podcast, assegurando que as contribuições apresentadas estejam ancoradas em experiências práticas e em conhecimento situado no campo da Educação Inclusiva.

Seção 2 – Avaliação do Conteúdo do Podcast

O *Gráfico 2* apresenta a distribuição percentual das respostas dos 14 docentes avaliadores aos itens 4 a 7 do formulário, os quais compõem a dimensão Avaliação do Conteúdo do Podcast. Essa seção teve como objetivo examinar, de forma sistemática, a percepção dos participantes quanto à coerência pedagógica, à relevância temática e à articulação do material com os desafios contemporâneos da educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

De modo geral, observa-se uma predominância significativa das respostas nos níveis mais elevados da escala *Likert*, com destaque para a categoria “*Concordo totalmente*”, evidenciando uma forte aceitação do conteúdo apresentado e indicando que o podcast é reconhecido como um recurso formativo pertinente e alinhado às demandas da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Fonte: Elaboração pela autora através do App Chatgpt, com base nas respostas do Google Forms (2026).

A partir das respostas, observou-se que *no item Q4*, que avalia a coerência do podcast com a formação inclusiva, a maior parte dos participantes concentrou suas respostas no grau máximo de concordância, evidenciando que o recurso é percebido como alinhado aos princípios da educação inclusiva e à necessidade de formação docente voltada ao atendimento de estudantes com TEA.

No item Q5, relacionado à ampliação da compreensão sobre o TEA no contexto da EPT, também se verifica uma tendência de concordância elevada, reforçando que os docentes reconhecem o podcast como instrumento formativo capaz de contribuir para o aprofundamento conceitual e para a sensibilização frente às demandas educacionais específicas desse público.

O item Q6, que aborda o diálogo do conteúdo com os desafios do Ensino Médio Integrado, apresenta distribuição um pouco mais diversificada, com presença mais significativa de respostas em “Concordo parcialmente” e “Não sei avaliar”, embora a concordância total ainda permaneça predominante. Esse dado sugere que, embora o podcast seja amplamente reconhecido como pertinente, parte dos docentes pode demandar maior aprofundamento prático ou contextualização mais direta com situações cotidianas da docência no EMI.

Já *o item Q7*, referente à relação do conteúdo com políticas públicas e normativas inclusivas, mantém a tendência geral de concordância, ainda que com percentual ligeiramente inferior em comparação aos itens anteriores.

Isso pode indicar que os avaliadores percebem o podcast como relevante, porém com possibilidade de ampliação na explicitação de marcos legais, diretrizes institucionais e políticas educacionais voltadas à inclusão na EPT.

Assim, o *Gráfico 2* evidencia que os itens analisados apresentam *alto nível de validação pedagógica*, confirmando que o conteúdo do podcast é considerado coerente, relevante e formativo.

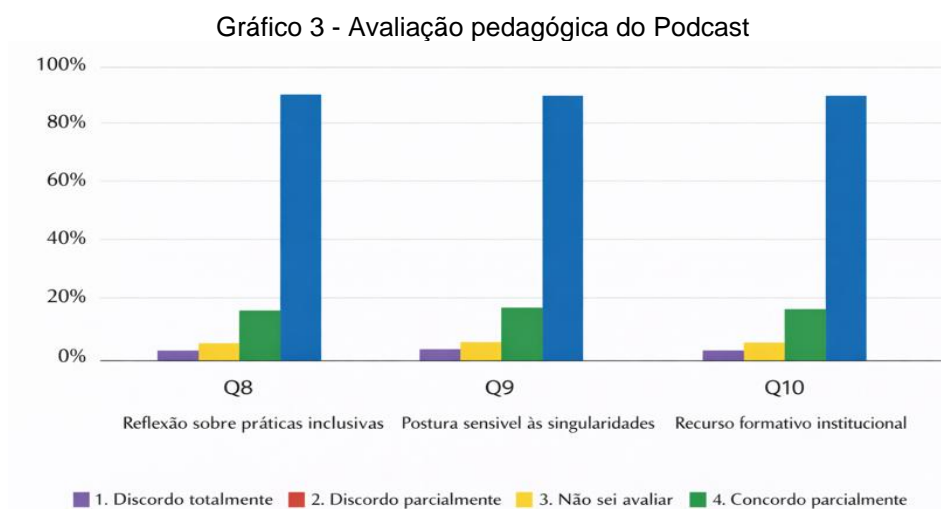
Ao mesmo tempo, pequenas variações nas respostas apontam sugestões de aprimoramento, sobretudo no aprofundamento de aspectos normativos e na ampliação de exemplos aplicados à prática docente, fortalecendo ainda mais o potencial do recurso como instrumento de formação continuada.

Deste modo, os resultados demonstram que a *dimensão de conteúdo* foi amplamente validada pelos docentes participantes, destacando-se como um dos pontos centrais de aceitação do Produto Educacional, especialmente por sua contribuição à formação inclusiva e à reflexão sobre o TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

Seção 3 - Avaliação Pedagógica do Podcast

A Seção 3 do formulário concentrou os itens relativos à avaliação pedagógica, contemplando a coerência do conteúdo com a formação docente para a educação inclusiva, a compreensão sobre o TEA na EPT, o diálogo com desafios reais da prática e a articulação com políticas públicas e institucionais de inclusão.

Em todos os itens dessa dimensão, os 14 docentes atribuíram valores elevados na escala Likert (4 ou 5), configurando um quadro de forte concordância quanto à pertinência pedagógica do recurso.



Fonte: Elaboração pela autora através do App Chatgpt, com base nas respostas do Google Forms (2026).

O gráfico referente aos itens 8 a 10 apresenta a distribuição percentual das respostas dos 14 docentes avaliadores quanto à dimensão denominada Avaliação Pedagógica do Podcast, a qual contempla aspectos centrais relacionados ao potencial formativo do recurso, à promoção de reflexões sobre práticas inclusivas e à sensibilidade do material frente às singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De maneira geral, observa-se uma predominância expressiva das respostas nos níveis mais elevados da escala Likert, especialmente na categoria “Concordo totalmente”, indicando elevada aceitação dos participantes quanto à qualidade pedagógica do podcast.

No item Q8, que avalia se o conteúdo favorece a reflexão sobre práticas inclusivas, a maioria absoluta dos docentes manifestou concordância plena, evidenciando que o recurso é percebido como um instrumento relevante para estimular debates e ressignificações no campo da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

No item Q9, que se refere à postura sensível do podcast frente às singularidades dos estudantes com TEA, também se verifica forte tendência de concordância, sugerindo que os avaliadores reconhecem no material uma abordagem respeitosa e alinhada aos princípios da educação inclusiva, especialmente no que concerne ao reconhecimento das diferenças e à necessidade de práticas pedagógicas centradas no estudante.

Já *o item Q10*, que analisa o podcast enquanto recurso formativo institucional, apresenta igualmente elevados percentuais de concordância, reforçando sua potencialidade como ferramenta de apoio à formação continuada docente e às ações promovidas por núcleos institucionais, como o NAPNE, no âmbito da EPT.

Ainda que se observe a presença discreta de respostas nas categorias intermediárias (“Concordo parcialmente” e “Não sei avaliar”), tais ocorrências não comprometem a avaliação global positiva, mas indicam possibilidades de aprofundamento ou ampliação temática em episódios futuros.

Os resultados obtidos indicam que a dimensão pedagógica do Recurso Educacional foi amplamente validada pelos docentes participantes, evidenciando o reconhecimento do podcast como um material pertinente, reflexivo e aplicável ao contexto institucional da Educação Profissional e Tecnológica.

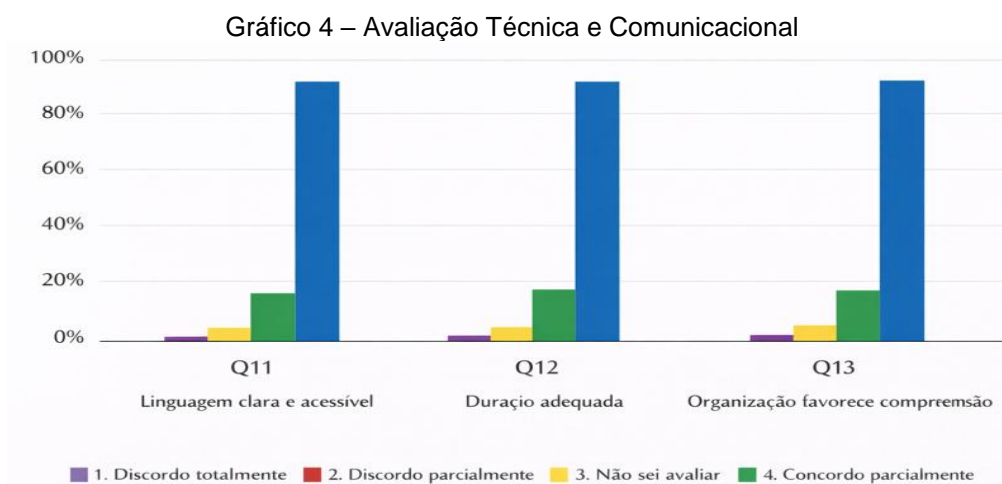
As avaliações apontam que o recurso contribui de maneira significativa para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a consolidação de uma cultura educacional comprometida com o atendimento às necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Conforme demonstrado no gráfico, os itens 8 a 10 apresentaram elevados níveis de concordância entre os avaliadores, o que revela que o podcast foi percebido como pedagogicamente consistente, sensível às singularidades dos estudantes e relevante enquanto instrumento de formação continuada para docentes da EPT.

Esses achados reforçam o potencial formativo do Recurso Educacional e sua contribuição para a qualificação das práticas docentes e para o avanço da educação inclusiva no âmbito institucional.

Seção 4 - Avaliação Técnica e Comunicacional

A Seção 4 do instrumento abordou aspectos técnicos e comunicacionais, incluindo a clareza e acessibilidade da linguagem, a adequação da duração dos episódios e a organização interna dos conteúdos.



Fonte: Elaboração pela autora através do App Chatgpt, com base nas respostas do Google Forms (2026).

O gráfico apresenta a distribuição percentual das respostas dos 14 docentes avaliadores quanto à dimensão denominada *Avaliação Técnica e Comunicacional*, a qual contempla aspectos relacionados à clareza da linguagem utilizada no podcast, à adequação da duração dos episódios e à organização do conteúdo como elemento facilitador da compreensão.

De modo geral, observa-se uma predominância expressiva de respostas nos níveis mais elevados da escala *Likert*, especialmente na categoria “Concordo totalmente”, indicando que os participantes atribuíram elevada avaliação aos componentes técnicos e comunicacionais do recurso educacional.

No *item Q11*, que analisa se a linguagem do podcast é clara e acessível, verifica-se ampla concordância, sugerindo que o material foi percebido como adequado ao público docente e compatível com a proposta de formação continuada no campo da educação inclusiva.

No *item Q12*, referente à duração do episódio, embora a maioria dos avaliadores tenha manifestado concordância total, observa-se a presença de um percentual discreto de respostas nas categorias intermediárias, como “Concordo parcialmente” e “Não sei avaliar”. Esse resultado pode indicar que, apesar da aceitação geral, alguns docentes identificam possibilidade de ajustes pontuais no tempo de duração, considerando diferentes contextos institucionais de uso e disponibilidade formativa.

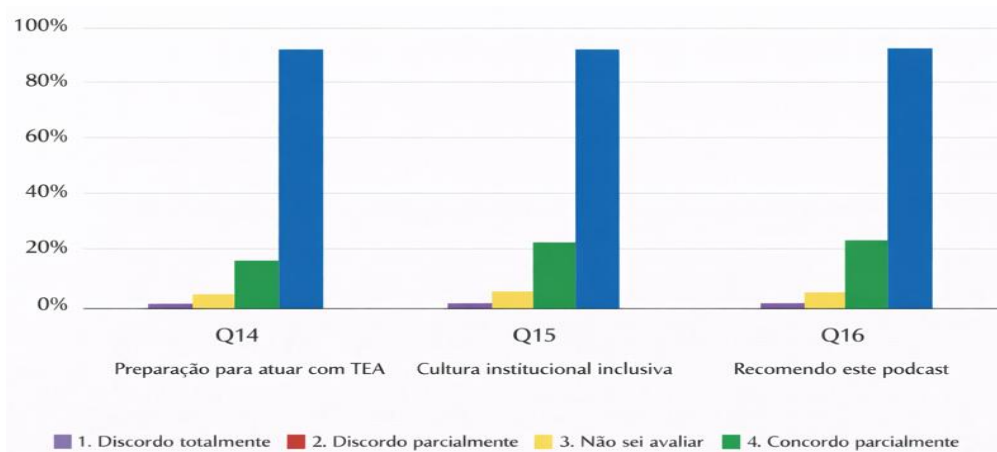
Já o *item Q13*, que avalia se a organização do podcast favorece a compreensão do conteúdo, apresenta novamente forte tendência de concordância total, evidenciando que a estrutura comunicacional do recurso foi considerada consistente, contribuindo para a assimilação dos temas abordados e para o fortalecimento de sua função pedagógica.

Assim, os resultados demonstram que a dimensão técnica e comunicacional foi amplamente validada, reforçando que o podcast apresenta qualidade na forma de apresentação, clareza discursiva e organização didática, elementos essenciais para sua utilização como recurso educacional voltado à sensibilização e formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica.

Seção 5 – Avaliação do Impacto Formativo do Recurso

A Seção 5 esteve voltada ao impacto formativo do recurso, contemplando itens como a percepção de maior preparo para atuar com estudantes com TEA e a contribuição do podcast para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva.

Gráfico 5 - Avaliação do Impacto Formativo do Recurso



Fonte: Elaboração pela autora através do App Chatgpt, com base nas respostas do Google Forms (2026).

O Gráfico 5 apresenta a distribuição percentual das respostas dos 14 docentes avaliadores quanto à dimensão denominada *Avaliação do Impacto Formativo do Recurso*, que investiga a percepção dos participantes acerca da contribuição do podcast para a preparação docente, para o fortalecimento da cultura institucional inclusiva e para sua recomendação global como recurso educacional.

De modo geral, observa-se uma predominância expressiva de respostas nos níveis mais elevados da escala *Likert*, especialmente na categoria “Concordo totalmente”, indicando que os avaliadores reconhecem o podcast como um instrumento formativo relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No item Q14, que avalia se o recurso contribui para a preparação dos docentes para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), verifica-se ampla concordância, sugerindo que o conteúdo apresentado favorece o desenvolvimento de maior segurança pedagógica e sensibilização para práticas inclusivas.

No item Q15, referente à promoção de uma cultura institucional inclusiva, também se observa elevada concordância total, evidenciando que o podcast é percebido como um recurso capaz de fortalecer processos formativos coletivos, contribuindo para ações institucionais articuladas, como aquelas desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).

A presença discreta de respostas nas categorias intermediárias, como “Concordo parcialmente” e “Não sei avaliar”, não compromete a tendência geral

positiva, mas pode indicar possibilidades de aprofundamento ou ampliação temática em episódios futuros.

Já o item Q16, que sintetiza a avaliação global por meio da recomendação do podcast, apresenta novamente predominância significativa de concordância total, confirmando a aceitação do Produto Educacional pelos docentes participantes e reforçando sua legitimidade como recurso formativo para a formação continuada na EPT.

Assim, os resultados evidenciam que a dimensão de impacto formativo foi amplamente validada, demonstrando que o podcast não apenas contribui para o aprimoramento da prática docente frente às demandas do TEA, mas também se configura como um instrumento institucional relevante para o fortalecimento de uma cultura inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Seção 6 - Avaliação Global e Recomendação do Recurso

Na Seção 6, as questões abertas 17 a 19 permitiram compreender a avaliação global do podcast para além dos indicadores quantitativos, evidenciando percepções, sugestões e expectativas docentes, conforme indicados no *Quadro 23*:

Quadro 23 - Síntese da Avaliação Global do Recurso Educacional (Questões 17 a 19)

Questão	Categoria temática emergente	Frequência (nº)	Exemplo de resposta (anonimizada)	Interpretação
Q17 – Aspectos mais relevantes do podcast	Relevância do tema TEA na EPT	9	“Tema essencial para a prática docente inclusiva...”	O podcast foi percebido como pertinente às demandas institucionais.
	Articulação teoria–prática	7	“Ajuda a pensar estratégias aplicáveis no cotidiano...”	O recurso contribui para a reflexão pedagógica e formação docente.
	Sensibilização e empatia	6	“Promove um olhar mais humano sobre o estudante...”	Evidencia impacto formativo e mudança de postura.
Q18 – Sugestões de melhoria	Ampliação de episódios/temas	5	“Seria interessante abordar outros transtornos também...”	Indica potencial de continuidade e expansão do produto.
	Ajustes na duração	4	“Alguns episódios poderiam ser mais curtos e objetivos...”	Sugere adequações técnicas conforme preferências do público.

	Inclusão de exemplos práticos	3	“Poderia trazer mais estratégias pedagógicas concretas...”	Aponta demanda por aprofundamento metodológico.
Q19 – Temas sugeridos para novos episódios	Estratégias pedagógicas inclusivas	6	“Gostaria de ouvir sobre adaptações curriculares...”	Reforça interesse por aplicabilidade na sala de aula.
	Papel do NAPNE e rede de apoio	4	“Importante discutir mais a atuação institucional...”	Destaca a dimensão organizacional da inclusão.
	Tecnologias Assistivas e Recursos Didáticos	3	“Sugiro episódios sobre ferramentas e recursos...”	Indica articulação com práticas e inovação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas discursivas dos docentes, coletadas por meio do Google Forms (2026).

O *Quadro 23* apresentada sistematiza as respostas dos docentes avaliadores às questões abertas 17, 18 e 19, que compõem a dimensão de Avaliação Global do Produto Educacional. Diferentemente dos itens fechados em escala *Likert*, essas questões possibilitaram captar percepções mais amplas e subjetivas sobre o podcast, evidenciando aspectos considerados mais relevantes, sugestões de aprimoramento e expectativas de continuidade do recurso formativo.

A análise foi conduzida com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo temática, conforme Bardin, permitindo a identificação de categorias emergentes a partir das recorrências discursivas.

No que se refere à *Questão 17*, observa-se que os docentes destacaram majoritariamente a relevância do tema TEA no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo o podcast como um material pertinente às demandas institucionais contemporâneas.

A recorrência de menções à articulação entre teoria e prática evidencia que o recurso foi percebido não apenas como informativo, mas como um instrumento capaz de promover reflexão pedagógica e apoiar a formação docente inclusiva. Além disso, a presença de categorias relacionadas à sensibilização e empatia sugere que o podcast contribui para uma compreensão mais humanizada das singularidades dos estudantes com TEA, fortalecendo uma postura ética e inclusiva no cotidiano escolar.

Em relação à *Questão 18*, que investigou sugestões de melhoria, os participantes apontaram principalmente a necessidade de ampliação temática e produção de novos episódios, o que revela, por um lado, o reconhecimento da relevância do produto e, por outro, a percepção de que ele possui potencial de continuidade e aprofundamento.

Também foram mencionados ajustes na duração e a inclusão de exemplos práticos mais concretos, indicando que, embora o podcast tenha sido amplamente validado, há espaço para aperfeiçoamentos técnicos e metodológicos que podem fortalecer ainda mais sua aplicabilidade em contextos formativos diversos.

Já na *Questão 19*, referente a temas sugeridos para futuros episódios, emergiram categorias diretamente relacionadas às demandas da prática docente, como estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e recursos didáticos. Destaca-se também o interesse em aprofundar o papel institucional do NAPNE e das redes de apoio, reforçando que os docentes compreendem a inclusão como um processo coletivo e estruturante, que extrapola a ação individual do professor e envolve políticas institucionais e práticas colaborativas.

Assim, a tabela evidencia que *a avaliação global do podcast* é amplamente positiva, sendo reconhecido como um recurso formativo relevante, sensível e alinhado às necessidades da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Ao mesmo tempo, as sugestões apresentadas apontam caminhos concretos para aprimoramento e expansão do Produto Educacional, fortalecendo sua legitimidade como instrumento de formação continuada e de promoção de uma cultura institucional inclusiva.

Seção Final – Considerações acerca do Recurso Educacional

As considerações finais registradas na *Questão 20* reforçam a percepção dos docentes quanto à relevância do podcast como Produto Educacional. As respostas evidenciam avaliações globais positivas, sugestões de continuidade e reconhecimento de seu potencial institucional como recurso de formação continuada na EPT inclusiva, conforme *Quadro 24*:

Quadro 24 - Considerações finais dos docentes sobre o Produto Educacional (Questão 20)

Categoria temática emergente	Frequência (nº)	Exemplo de comentário (anonimizado)	Síntese interpretativa
Reconhecimento do podcast como recurso formativo relevante	8	<i>“Material muito importante para formação docente...”</i>	Os docentes validam o podcast como instrumento de apoio pedagógico inclusivo.
Sensibilização e mudança de olhar sobre o TEA	6	<i>“Ajuda a compreender melhor as singularidades...”</i>	O recurso promove empatia e reflexão ética na prática educativa.
Potencial de uso institucional (NAPNE/formação continuada)	5	<i>“Pode ser utilizado em encontros pedagógicos...”</i>	Indica aplicabilidade coletiva e institucional do produto.
Sugestões de continuidade e novos episódios	4	<i>“Seria interessante ampliar para outras temáticas...”</i>	Evidencia demanda por expansão do podcast como série formativa.
Comentários técnicos (duração, organização, acessibilidade)	3	<i>“A linguagem está ótima, mas poderia ser mais objetivo...”</i>	Aponta ajustes pontuais para aperfeiçoamento futuro.
Avaliação global positiva e recomendação	7	<i>“Recomendo para todos os professores da rede...”</i>	Confirma aceitação e legitimidade do Produto Educacional.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas discursivas dos docentes, coletadas por meio do Google Forms (2026).

O *Quadro 24* apresentado sistematiza as considerações finais registradas pelos docentes avaliadores na *Questão 20*, destinada à manifestação livre de comentários adicionais acerca do Recurso Educacional.

Diferentemente dos itens estruturados em escala *Likert* e das questões abertas orientadas por aspectos específicos, essa questão possibilitou captar percepções mais amplas e espontâneas, permitindo compreender de forma aprofundada como o podcast foi recebido pelos participantes em termos de relevância, aplicabilidade e potencial formativo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica inclusiva.

De maneira geral, observa-se que a categoria mais recorrente diz respeito ao reconhecimento do podcast como recurso formativo relevante, evidenciando que os docentes o validam como um material pedagógico significativo para apoiar processos de formação continuada.

Esse resultado reforça a coerência do Recurso Educacional com seus objetivos centrais, especialmente no que se refere à sensibilização e ao fortalecimento das práticas inclusivas voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outra dimensão fortemente mencionada refere-se à sensibilização e à mudança de olhar sobre o TEA, indicando que o podcast ultrapassa uma abordagem meramente informativa e contribui para a construção de uma postura docente mais empática, ética e comprometida com o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

As falas destacadas sugerem que o recurso promove reflexões importantes sobre inclusão, diversidade e responsabilidade pedagógica, aspectos fundamentais para a consolidação de uma escola que se orienta pelo direito à diferença.

A categoria relacionada ao potencial de uso institucional, especialmente no âmbito de ações promovidas por núcleos como o NAPNE e em momentos coletivos de formação pedagógica, evidencia que os docentes percebem o podcast como um recurso aplicável não apenas individualmente, mas também como ferramenta estratégica para fortalecer políticas institucionais inclusivas.

Esse dado revela a possibilidade concreta de inserção do Recurso Educacional em práticas formativas sistemáticas no interior das instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, as considerações finais também apontam sugestões de continuidade, com menções à necessidade de ampliação temática e produção de novos episódios.

Essa recorrência indica que o podcast foi bem recebido e desperta interesse em sua expansão como série formativa, sugerindo que os avaliadores identificam nele um potencial pedagógico ainda mais amplo, capaz de abordar outros temas relacionados à inclusão, estratégias didáticas e recursos de apoio ao trabalho docente.

De forma complementar, aparecem comentários técnicos pontuais sobre aspectos como duração, organização e acessibilidade do material. Embora menos frequentes, essas observações são relevantes, pois indicam possibilidades de aprimoramento futuro, reforçando que a validação do recurso não elimina a necessidade de ajustes contínuos, mas aponta caminhos concretos para seu aperfeiçoamento e maior adequação a diferentes contextos formativos.

Por fim, destaca-se a presença significativa de avaliações globais positivas e recomendações explícitas, confirmando que o podcast foi reconhecido como um Produto Educacional legítimo, pertinente e amplamente recomendável para docentes da rede e para ações de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, as considerações finais expressas na *Questão 20* corroboram os resultados quantitativos e qualitativos anteriormente analisados, evidenciando que o podcast foi validado como recurso educacional relevante, sensível e institucionalmente aplicável, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas e para a consolidação de uma cultura educacional comprometida com o atendimento às necessidades específicas de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central compreender como se configuram as práticas pedagógicas inclusivas voltadas à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Ensino Médio Integrado do IFPA – Campus Óbidos, considerando os marcos normativos institucionais e as percepções docentes no cotidiano escolar. À luz dos resultados obtidos, é possível afirmar que o objetivo foi alcançado, uma vez que a investigação permitiu evidenciar, de forma articulada, tanto os avanços quanto os desafios que permeiam a efetivação da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os achados revelam que a instituição dispõe de um arcabouço normativo que reconhece a inclusão como princípio estruturante, materializado em dispositivos como o NAPNE, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e diretrizes de acessibilidade pedagógica. Contudo, a análise evidenciou que a existência desses instrumentos não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. Persiste uma lacuna significativa entre o plano normativo e sua operacionalização, expressa na ausência de fluxos institucionais sistematizados, na limitação de recursos especializados e na fragilidade de práticas colaborativas.

No que se refere às percepções docentes, os resultados indicam que a inclusão é compreendida como um direito inegociável e um compromisso ético-pedagógico. Entretanto, também emergem sentimento de insegurança profissional e lacunas na formação, que levam à construção de estratégias pedagógicas muitas vezes empíricas e não sistematizadas. Esse cenário evidencia que a efetivação da inclusão ainda depende, em grande medida, do engajamento individual dos professores, o que reforça a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais que sustentem, de forma contínua e coletiva, as práticas inclusivas.

As percepções analisadas permitem compreender que a Educação Inclusiva, no contexto investigado, configura-se como um processo em construção, marcado por tensões entre o discurso institucional e as condições concretas de sua materialização. Tal processo demanda não apenas adaptações metodológicas pontuais, mas uma reorganização mais ampla das práticas pedagógicas, do planejamento e das relações institucionais, de modo a integrar dimensões pedagógicas, emocionais e sensoriais implicadas na escolarização de estudantes com TEA. Nesse sentido, destaca-se a

centralidade da formação continuada, do planejamento colaborativo e da atuação de equipes interdisciplinares como elementos estratégicos para o fortalecimento de uma cultura inclusiva.

No âmbito das contribuições, esta pesquisa amplia o debate acadêmico sobre a inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em contextos amazônicos e interiorizados, ainda pouco explorados na literatura. Do ponto de vista prático e social, o estudo evidencia demandas concretas vivenciadas pelos docentes e oferece subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Como desdobramento aplicado, destaca-se a elaboração do produto educacional, o podcast “TEA: Vozes da Inclusão na EPT”, concebido como recurso formativo acessível, voltado à sensibilização e ao apoio à formação continuada de docentes na Rede Federal.

Entretanto, é necessário reconhecer algumas limitações deste estudo. A pesquisa concentrou-se em um único campus e baseou-se nas percepções de um grupo específico de docentes, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, a utilização de questionários semiestruturados, embora relevante para captar sentidos e experiências, poderia ser complementada por outras estratégias metodológicas, como entrevistas em profundidade, observações em sala de aula e a inclusão das vozes de estudantes com TEA e de suas famílias, ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise sobre a implementação do PEI na EPT, investiguem os impactos de produtos educacionais formativos no desenvolvimento profissional docente e ampliem o escopo para diferentes cursos técnicos e contextos institucionais. Também se destaca como campo promissor a investigação sobre o uso de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas na construção de trajetórias escolares mais equitativas para estudantes neurodivergentes na educação profissional.

Por fim, reafirma-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica constitui um processo dinâmico, coletivo e em permanente construção, atravessado por desafios estruturais, mas sustentado pelo compromisso ético dos docentes e pela necessidade de políticas institucionais mais efetivas e articuladas. Ao dar visibilidade às percepções docentes e propor um recurso educacional aplicado, esta pesquisa contribui para o

fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida não apenas com o acesso, mas com a permanência, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes, consolidando a inclusão como princípio fundamental da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **The development of inclusive education: removing barriers, building participation**. London: Routledge, 2019.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ROCHA, Sinara Socorro Duarte; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; TORRES, Antônia Lis de Maria Martins. Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. e1685, 2025. DOI: 10.47236/2594-7036.2025.v9.1685. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1685>. Acesso em: 3 fev. 2026.

ALMEIDA, M. **Formação de professores e inclusão escolar: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2006.

AMARAL, A.; SILVA, M. Inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 55–72, 2018.

AMARAL, A.; SILVA, M. Barreiras para a inclusão de alunos com TEA: reflexões a partir da prática docente. **Revista Educação e Diversidade, Salvador**, v. 10, n. 1, p. 88–104, 2022.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11–30.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5.** ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARANHA, M. L. de. **Educação inclusiva: caminhos para enfrentar o desafio**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: redefinindo sentidos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>. Acesso em: 22 set. 2025.

BAPTISTA, C. R. **Educação inclusiva: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2019.

BAPTISTA, C. R. **Educação inclusiva e PEI: uma prática possível**. Porto Alegre:

Mediação, 2019.

BATISTA, A. F. **Educação inclusiva: estratégias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2021.

BATISTA, M. J. **A inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – IF Sudeste MG, 2021.

BATISTA, J. **Educação especial inclusiva no compasso das metodologias ativas: uma análise no cenário do IFMA - Câmpus São José de Ribamar**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Maranhão, São José de Ribamar, 2023.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o educando com autismo: a voz dos professores das salas de recursos multifuncionais. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BENUTE, Gláucia R. G. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): desafios da inclusão**. São Paulo: Setor de Publicações – Centro Universitário São Camilo, 2020. (Coleção Ensaios para Acessibilidade, v. 2).

BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, 2003.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, M. F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, p. e182622, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1826.

BEZERRA, A. **Formação docente para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

BISPO, V.P.D. Entre políticas e práticas: o papel da formação docente e da cultura institucional na inclusão de adolescentes com TEA. **Revista Tópicos**, 2026. Disponível em: DOI: [10.70773/revistatopicos/1769717347](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/1769717347). Acesso em 04 fev. 2026.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2011.

BORGES, A. A. D. **Ensino de física e autismo: articulações no ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31445/9/EnsinoF%c3%adsicaAutismo.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

BOSA, C. A. Interação social e autismo: uma revisão crítica da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 47–60, 2002.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 605–612, 2002.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. H. Inclusão escolar de crianças com autismo: desafios e possibilidades. In: BRITO, C. M.; PEREIRA, M. B. (Org.). **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educacionais na escola e na família**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 39-56.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO da Saúde. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Criança. Linha de cuidado, 2025. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em 04 de out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui a temática “História e Cultura

Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: apresentação da coletiva de imprensa**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

BUDEL, F. G.; MEIER, M. J. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Curitiba: Ibpex, 2012.

CAMURÇA, M. Direitos educacionais e inclusão no Brasil. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: MEC/UNESP, 2010.

CARMO, A. F. **Transtorno do espectro autista e matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/14318/1/adrianafernandesdocarmo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não ser: o papel da escola na construção das desigualdades raciais. In: **Educação antirracista: fundamentos teóricos e metodológicos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARVALHO, C. A. A. M. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 33–55, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3999>.

Acesso em: 8 ago. 2024.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CARVALHO, R. E.; RODRIGUES, A. L. C. **Inclusão escolar: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COSTA, D. P. de O. **Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do ensino como instrumento de gestão para a permanência escolar**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/260>. Acesso em: 06 de dez. 2025.

CUSTÓDIO, E. S.; PESSOA, R. R. Inclusão de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 206-226, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 20 set. 2025.

DIÁRIO PCD. Autistas Brasil anuncia para 2026 o lançamento do Projeto Travessia na Educação de Minas Gerais. **Diário PcD**, 19 dez. 2025. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/autistas-brasil-anuncia-para-2026-o-lancamento-do-projeto-travessia-na-educacao-de-minas-gerais/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406–429, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6822. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 25 set. 2025.

ERVILHA, G. C. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182055>. Acesso em: 28 set. 2025.

FERREIRA, M. C. A.; SOUZA, M. de F. M. de. A visão dos alunos da educação profissional de nível médio sobre as políticas de permanência estudantil no IFPA. **Educação**, v. 44, e12/1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984644434876. Acesso em: 25 set. 2025.

FERREIRA, L. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Educação Profissional e Tecnológica**, v. 12, n. 2, p. 45-63, 2023.

FRANÇA, M. G.; TEIXEIRA, R. I. de O. Políticas de Educação Especial no Ensino Médio e Educação Profissional: um olhar para o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (orgs.). **Educação Especial: política e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. p. 61–78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. **Educação inclusiva: desafios e práticas para a construção de uma escola para todos**. São Paulo: Educação Contemporânea, 2022.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?** *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 5, n. 2, p. 1-?, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. acesso em 17 de jan. 2026.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.)**. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2012.

FRIZZARINI, S. T.; CARGNIN, C. O processo de inclusão e o autismo temático institucional. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 5, p. 99–109, 2019.

GAUDERER, C. A importância do reforço positivo no ensino de crianças com autismo. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental**, v. 9, p. 34–56, 1987.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GLAT, R.; BLANCO, V. M. **Educação inclusiva: cultura e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

GOMES, N. L. **Educação antirracista: princípios e práticas pedagógicas**. São Paulo: Pallas, 2019.

GONÇALVES, R. Barreiras atitudinais e inclusão escolar: reflexões críticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 45–62, 2014.

GONÇALVES, T. S. Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 12–28, 2014.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÉGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

GUIMARÃES, V. P. A.; MACHADO, V. R. O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de inclusão dos estudantes com autismo na educação profissional. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 2072–2097, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-108.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 29–38, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

HEREDERO, E.S. a escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum, Education**. Maringá, v. 3\2, n.2, p. 193-208, 2010.

IFPA. **Instrução Normativa nº 07/2023 – PROEN/IFPA/PEI/NAPNE**. Belém: Instituto Federal do Pará, 2023.

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2024–2028)**. Resolução nº 1291/CONSUP, de 26 de setembro de 2024. Belém: Instituto Federal do Pará, 2024.

IFPA. **Projeto Pedagógico de Curso – Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Óbidos: IFPA Campus Óbidos, 2022.

IFPA. **Relatório de Gestão do IFPA Campus Óbidos – Ano 2023**. Óbidos: IFPA Campus Óbidos, 2023.

IFPA. **Resolução nº 847/CONSUP, de 14 de julho de 2022**. Dispõe sobre diretrizes, princípios e composição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no âmbito do IFPA. Belém: IFPA, 2022.

IFPA. **Resolução nº 945/CONSUP, de 5 de julho de 2023**. Aprova o Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino da Educação Básica do IFPA. Belém: IFPA, 2023.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **NAPNE do IFRS – Campus Erechim promove palestra sobre estratégias inclusivas na educação de pessoas com TEA**. **IFRS – Campus Erechim**, 18 ago. 2025. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/napne-do-ifrs-campus-erechim-promove-palestra-sobre-estrategias-inclusivas-na-educacao-de-pessoas-com-tea/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

INGLES et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461–478, jul.–set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300011. Acesso

em: 19 de jan. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **O censo escolar de 2025: divulgação dos resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: INEP, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2026.

JESUS, A. L. S. de, Moreli, C. A., Gonçalves, G. R., Figueiredo, J. M. R., Silva, S. D. da, Lima, A. N. de, ... Barão, A. C. dos S. **CONSTRUINDO UMA CULTURA DE INCLUSÃO E EQUIDADE. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**. São Paulo, v. 11, n. 10, out. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i10.21642>. Acesso em 04 fev. 2026.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

KAPLÚN, Mario. **Processos educativos e materiais didáticos: uma abordagem comunicacional**. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 2003.

KAUFMAN, N. de. O.; SILVEIRA, R. B.; CASSOL, L. M.; SOARES, C. V. V. **Ações para a Permanência e Êxito Escolar na Educação Profissional e Tecnológica. Compartilhando saberes**. PROGRAD. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Nisiael-de-Oliveira-Kaufman-ACOESPARA-A-PERMANENCIA-E-EXITO-ESCOLAR-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL-ETECNOLOGICA-1.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

KLIN, A. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3–7, 2006.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.: **FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2010.

LEITE, F. et al. Educação inclusiva e desafios na escolarização de alunos com TEA. **Revista Educação e Sociedade**, v. 44, p. 5–25, 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. *Atas do CIAIQ2018 – Investigação Qualitativa em Educação*. Fortaleza: Ludomedia, 2018. v. 1, p. 330–339.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2021.

LIMA, A. et al. Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 65, p. 200–215, 2020.

LIMA, C.F. A evolução da educação especial brasileira nos últimos anos. **Lunetas** – múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias, 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/a-evolucao-da-educacao-especial-brasileira-nos-ultimos-anos/>. Acesso em: 04/02/2026.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais, Pelotas**, v. 8, n. 1, p. 52–68, jan./dez., 2024.

LUCKESI, C. C. **O lúdico na educação: um caminho para a inclusão**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUSTOSA, F.; RIBEIRO, M. Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Educação inclusiva em debate**. Fortaleza: UFC, 2021.

MACEDO, E. C. de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Educação, inclusão e cidadania. Entrevista. **Revista Humanos**, 2024. Disponível em: <https://revistahumanos.com.br/entrevista/maria-teresa-mantoan/>. Acesso em: 23 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MATOS, S.; MENDES, E. Inclusão escolar de crianças com deficiência: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 1, p. 31-45, 2015.

MARIN, C. **Educação e inclusão: caminhos para uma sociedade justa**. Campinas: Papirus, 2019.

MEC. **Inclusão de alunos com TEA no ensino regular: diretrizes nacionais**. Brasília: MEC, 2024.

MELLO, C. S.; FERREIRA, L. S. **Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019.

MENDES, E. G. (org.). **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. **Educação especial na perspectiva inclusiva: práticas pedagógicas e políticas públicas**. Porto Alegre: Penso, 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, K. A. M. O. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2017.

MENDONÇA, A. Desafios da inclusão escolar de estudantes com autismo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 37, n. 71, p. 15–34, 2015.

MENDONÇA, M. A inclusão de alunos autistas no ensino regular: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 345–362, 2015.

MENESES, P.; SOUSA, T. Educação inclusiva e diversidade humana: práticas escolares em foco. **Revista Educação & Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 59, p. 144–162, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, T. A. F. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, R. S. et al. Sistema educacional inclusivo no Brasil: uma revisão sistemática dos últimos cinco anos. **Aracê**, v. 6, n. 3, p. 9750–9768, 2024.

Disponível em DOI: 10.56238/arev6n3-323. Acesso em: 15 de out. 2025.

MOREIRA, L. K. R.; LAMBERT, A. dos. S.; CASTRO, R. C. A. de. M. Educação Profissional e Tecnológica: permanência e evasão em foco. **Revista Brasileira de Educação e Saúde (REBES)**. Artigo de Revisão, v.8, n.4, p. 48-53. 2018. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/5988/5348>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MUHR, T. ATLAS.ti: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, v. 14, n. 4, p. 349–371, 1991.

NASCIMENTO, R. A.; FARIA, G. R. Políticas de inclusão e educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 49, p. 333–348, 2013.

NEUROCONECTA. **Graus de autismo – importante saber**. 2024. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>. Acesso em: 25 set. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013.

NUNES, S. C.T. O Programa **TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: .
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?seque>. Acesso em: 4 nov. 2025.

OLIVEIRA, K. A.; ALBUQUERQUE, C. C. Formação de professores para a inclusão de alunos com TEA: desafios e possibilidades. In: SILVA, M. A.; SANTOS, R. F. (org.). **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: reflexões contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 123–140.

OLIVEIRA, L. R. et al. Desafios da inclusão de alunos com TEA: formação docente e práticas pedagógicas. **Revista Educação e Diversidade**, v. 10, n. 2, p. 112–131, 2021.

OLIVEIRA, M. S.; GONÇALVES, L. R. **Educação democrática: inclusão e direitos humanos no contexto escolar**. Rio de Janeiro: Editora Direitos Humanos, 2020.

OLIVEIRA, M.; SANTOS, P. **Planejamento pedagógico inclusivo: fundamentos e aplicações práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.2006.

ORRÚ, E. O papel da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista de Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 65–80, 2012.

ORRÚ, M. F. **Educação profissional e inclusão: navegar é preciso**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PACHECO, E. et al. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. In: PACHECO, E.; MORIGUI, V. (org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, 2024.

PEREIRA, G. T. M.; BRITO, W. A. de. Inclusão escolar e o Transtorno do Espectro do Autismo. **Apae Ciência**, v. 17, n. 1, p. 34–48, 2022.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. et al. (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29–53.

PLETSCH, M. D. **Políticas de educação inclusiva: escola comum ou educação especial?** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876–889, 2017. Disponível em DOI: 10.14244/198271992016. Acesso em: 15 de out. 2025.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20–43.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como iatrogênese. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

REIS, J. B. dos. **Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: práticas educativas no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – CEFET-MG, Divinópolis, 2025.

REIS, M. B. F.; SOUZA, C. S. M. de. **Formação docente em perspectivas inclusivas: desafios e contribuições contemporâneas.** Curitiba: Bagai, 2022.

ROSSETTO, E. A educação especial na perspectiva vigotskiana. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 13, n. 19, jul./dez. 2008.

ROSÁRIO, G. B. do; CARDOSO, H. J. de A. Aprendizagem de uma aluna com TDAH: reflexões sobre inclusão a partir de uma experiência de estágio supervisionado. **Artigo (Graduação em Letras – Língua Portuguesa)** – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2024.

SANTOS, A. A escola como espaço estratégico para identificação precoce de transtornos do desenvolvimento. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 78, p. 32–45, 2008.

SANTOS, C. M. O papel da escola na detecção precoce do autismo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 89–102, 2008.

SANTOS, C. P.; PEREIRA, J. F. **Diversidade cultural e currículo escolar: práticas e desafios.** Belo Horizonte: Editora Inclusão, 2022.

SANTOS, J. R. et al. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 1, p. 10–20, 2022.

SANTOS, M.; LEITE, L. Transtorno do Espectro Autista: revisão e perspectivas diagnósticas. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 95–104, 2022.

SANTOS, D. M. A. A. P.; RODRIGUES, E. F. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2024. DOI: 10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/35686>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTOS, P. et al. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar. **Revista Educação Inclusiva**, Recife, v. 12, n. 2, p. 25–39, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Ac_essibilidade.pdf?14732033. Acesso em: 15 de maio de 2025.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade.** São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de

Janeiro: WVA, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do autismo: teoria e clínica**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCAMATI, L. et al. Educação de pessoas com TEA: desafios e possibilidades pedagógicas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 1–17, 2025.

SILVA, A. A.; CARVALHO, S. R. Inclusão e ensino médio integrado: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 6, n. 11, 2021.

SILVA, R. C. L.; SEBIM, C.C. **Uma análise dos recursos pedagógicos para os alunos autistas nas escolas da grande Vitória**. Vitória: ES, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/server/api/core/bitstreams/b134820f-678f-48c0-9bd6-609756f0f158/content>. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SILVA, C. **Autismo e inclusão escolar: reflexões sobre a prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, E. C. S. A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: **Anais... IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, e49/1–23, 2021.

SILVA, J. A. Interação social e aprendizagem de crianças com TEA: uma abordagem inclusiva. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 143–160, 2010.

SILVA, K. F. W. da. **O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito: contribuições da Teoria da Subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, K. F. W. da; ROZEK, M. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): mitos e verdades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O. Ensino médio integrado no contexto da avaliação

por resultados. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 144, Campinas, 2018.

SILVA, R. et al. Barreiras atitudinais e práticas capacitistas no contexto educacional. **Revista Educação Inclusiva**, Recife, v. 11, n. 1, p. 11–25, 2022.

SILVEIRA, R. B.; MARASCHIN, M. S. Queremos ser sujeitos do sistema educacional: as implicações do trabalho pedagógico na permanência e êxito de estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. Educação por Escrito, v. 10, n. 2, p. e30560-e30560, 2019.

SOARES, A. C.; MARTINS, C. D. S. Barreiras e atitudes frente à inclusão de um aluno com características autistas: estudo de caso. **Revista Educação em Foco**, v. 12, n. 3, p. 15–25, 2023.

SOUSA, V. V. R. de; LOBATO, A. M. L. **Ciclos de estudos na EPT na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas**. Belém: IFPA, 2024.

SOUZA, E. S.; FERRETE, R. B. **Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Aracaju: Edifs, 2020.

SOUZA, F.; ALMEIDA, T. **Equipe multidisciplinar e o papel do PEI na educação inclusiva**. Recife: Editora Federal, 2023.

SOUZA, Everton de; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Inclusão/exclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo em cursos de Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 25, p. e18041, 2025. DOI: 10.15628/rbept.2025.18041. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18041>. Acesso em: 3 fev. 2026.

TANAKA, A. H.; TANAKA, G. C. E. B.; BELINELLO, R. C. E. Educação Inclusiva e Comportamento no Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Estratégias de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Escolar. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 2, 2024. DOI: [10.51473/rcmos.v1i2.2024.703](https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/703). Disponível em: <https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/703>. Acesso em: 25 jan. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, R. I. de O.; FRANA, M. G. Políticas de Educação Especial no Ensino Médio e Educação Profissional: um olhar para o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (orgs.). **Educação Especial: política e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. p. 61–78.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Diretrizes para acessibilidade e inclusão na educação superior**. Belém: UFPA, 2022.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VELOSO, A. D. **Conhecimentos de servidores do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Formiga sobre o Transtorno do Espectro do Autismo**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, 2023.

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**, v. 102, n. 260, 2021. Disponível em: Acesso em: 24 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto Educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 22 nov. 2024.

APÊNDICES

- 1 – Parecer Consubstanciado do CEP
- 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
- 3 - Termo de Consentimento Pós-Informação
- 4 – Roteiro de Questionário Aplicado aos professores
- 5 – Print da tela inicial do Google Forms - Questionário Aplicado aos professores
- 6 - Print da tela inicial do Google Forms – Formulário de Avaliação e Validação do Recurso Educacional

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepções de professores sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio Integrado

Pesquisador: MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86376225.9.0000.8119

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.501.453

Apresentação do Projeto:

"O presente estudo se propõe investigar como as percepções dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A pesquisa de forma específica, busca mapear e analisar os documentos institucionais sobre políticas de inclusão para estudantes com TEA no âmbito do IFPA, avaliando sua adequação às demandas do campus Óbidos; compreender, a partir das percepções dos professores, como essas políticas são entendidas e aplicadas, além de identificar os principais desafios enfrentados nas práticas pedagógicas; e elaborar uma série de podcasts educativos sobre o TEA, com foco em estratégias inclusivas e metodologias pedagógicas, visando à formação continuada dos docentes. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo inclui análise documental de políticas institucionais e aplicação de questionários semiestruturados a 16 professores. A análise dos dados será conduzida com base na metodologia de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, utilizando o software Atlas.Ti. Espera-se que os resultados contribuam para a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando as singularidades dos estudantes com TEA e fortalecendo a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, os podcasts desenvolvidos visam oferecer aos docentes um recurso acessível e prático, capaz de ampliar sua compreensão sobre o TEA e

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.501.453

aprimorar sua atuação pedagógica. O estudo, assim, pretende fomentar um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e propício ao desenvolvimento integral de todos os alunos”

*Texto do PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7442224

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Investigar como as percepções dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Objetivos secundários:

1. Realizar o mapeamento e análise dos documentos institucionais que versam sobre políticas de inclusão para estudantes com TEA no âmbito do IFPA, avaliando como esses documentos dialogam com as demandas específicas do campus Óbidos;
2. Compreender, a partir das percepções dos professores, como eles entendem e aplicam as políticas de inclusão para alunos com o TEA no Ensino Médio Integrado e quais os principais desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas;
3. Elaborar uma série de episódios educativos em formato podcast sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), abordando estratégias inclusivas e metodologias pedagógicas como ferramenta de formação continuada para os docentes.

*Texto do PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7442224.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Houve uma reformulação em relação aos riscos, estratégias de mitigação e benefícios da pesquisa em relação à segunda submissão, com a padronização nos documentos apresentados, conforme a seguir:

1. Riscos:

Esta pesquisa foi planejada para apresentar o menor risco possível aos participantes, seguindo as orientações da Resolução do CNS nº 466/2012 e do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Contudo, reconhece-se a possibilidade de alguns riscos associados à

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.501.453

coleta de dados em ambientes virtuais:

- Desconforto emocional: Os participantes podem sentir-se desconfortáveis ao relatar experiências e desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA;
- Privacidade e segurança de dados: Como a pesquisa será realizada online, há o risco de vazamento de informações, embora medidas de segurança sejam adotadas para evitar tal situação;
- Fadiga digital: A necessidade de responder ao questionário pode demandar tempo e atenção, gerando cansaço devido à rotina dos participantes.

2. Estratégias de Mitigação:

Para mitigar os riscos identificados, as seguintes estratégias serão adotadas:

- Garantia de sigilo e anonimato: Todos os dados coletados serão tratados de forma confidencial, utilizando plataformas seguras que garantam a privacidade das informações dos participantes. Nenhuma identificação pessoal será divulgada;
- Consentimento informado: Os participantes terão total liberdade para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização;
- Flexibilidade no preenchimento: O questionário estará disponível online e poderá ser respondido em momentos convenientes, adaptando-se às rotinas dos professores;
- Medidas de segurança virtual: Serão utilizados sistemas confiáveis e mecanismos de proteção de dados para evitar qualquer comprometimento das informações fornecidas;
- Disponibilidade de suporte: Caso o participante experimente desconforto emocional, poderá interromper sua participação e receber suporte institucional, se necessário.

3. Benefícios da Pesquisa:

Os resultados da pesquisa têm potencial para gerar benefícios significativos, incluindo:

- Fortalecimento da Educação Inclusiva: Contribuir para a compreensão dos desafios e oportunidades na inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio Integrado;
- Produção de material educativo: Desenvolvimento de podcasts para capacitação prática e acessível dos professores;
- Desenvolvimento profissional: Oferta de materiais para formação continuada, ajudando os professores a se capacitarem no tema da inclusão de alunos com TEA;
- Aprimoramento de práticas pedagógicas: Incentivo à adoção de estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes com TEA;

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.501.453

- Contribuições institucionais: Suporte ao aprimoramento de políticas de inclusão no IFPA Campus Óbidos;
- Impacto acadêmico e social: Reforço do compromisso com os princípios de equidade e inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, podendo servir de referência para outras instituições.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva- PROFEI, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM - Campus Manaus Centro - CMC. Justifica-se, segundo a pesquisadora, "[...] pela relevância da temática da inclusão escolar de alunos com TEA ser recorrente na literatura contemporânea (Cunha, 2013; Mantoan, 2006, 2015; Rapoli, 2010 Weizenman, 2020 entre outros). E ainda, pela relevância de promover a inclusão escolar desse alunado na Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFPA, campus Óbidos".

A pesquisa de campo envolverá a aplicação de questionários semiestruturados, via Google Forms, a 16 professores da área básica e técnica que atuam diretamente com alunos com TEA no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os participantes serão selecionados com base em critérios de inclusão, como lecionar no curso citado e atender alunos com TEA, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Destacamos que a pesquisa possui relevância no campo educacional, com impactos diretos no contexto da educação inclusiva.

*Texto do PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7472614.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16:

- Folha de rosto;
- Projeto Básico;
- Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero;
- Carta de anuência;
- Declaração de uso de infraestrutura;

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.501.453

- f) Termo de Consentimento (TCLE);
- g) Instrumentos de Pesquisa;
- h) Cronograma;
- i) Orçamento;
- j) Carta-resposta ao parecer anterior.

As pendências foram atendidas em sua totalidade, a saber:

1. Padronização da descrição dos riscos, assim como das estratégias mitigadoras e benefícios da pesquisa nos documentos apresentados;
2. Correção do TCLE quanto à formatação (numeração e espaço para rubrica em todas as páginas), informações sobre o CEP, inclusão dos benefícios da pesquisa, inclusão dos riscos comuns à pesquisas que envolvem ambientes virtuais (OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS) e esclarecimentos aos participantes sobre direitos à indenização, ressarcimento e assistência;
3. Atualização do cronograma quanto à coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o atendimento às pendências elencadas no parecer anterior, este colegiado delibera pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM
Bairro: CENTRO **CEP:** 69.025-010
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)98234-1140 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.501.453

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2473403.pdf	31/03/2025 22:10:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado__Mara_Betanha_31_03_2025.pdf	31/03/2025 22:09:05	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Projeto_Mara.pdf	31/03/2025 22:08:28	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_31_03_2025.pdf	31/03/2025 22:08:06	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Outros	CARTA_CEP_assinado_assinado_.docx	31/03/2025 22:05:41	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_Assinada.pdf	05/02/2025 20:39:33	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_AO_PROFESSOR.pdf	24/01/2025 18:33:39	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Concordancia.pdf	24/01/2025 18:30:29	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/01/2025 18:28:32	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Infraestrutura.pdf	24/01/2025 18:22:21	MARA BETANHA DE ANDRADE LEONES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 11 de Abril de 2025

Assinado por:
EDSON MAIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.501.453

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Percepções de professores sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio Integrado”**, desenvolvida por **Mara Betanha de Andrade Leones**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/IFAM, sob orientação do(a) Professor(a) **Dr. Paulo Marreiro dos Santos Junior**.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como as percepções dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e como objetivos específicos, mapear e analisar documentos institucionais sobre inclusão, identificar desafios enfrentados pelos docentes e propor soluções que possam aprimorar essas práticas. Além disso, o estudo resultará na criação de podcasts educativos, que servirão como recurso de capacitação prática e acessível para os professores.

Esta pesquisa foi planejada para apresentar o menor risco possível aos participantes, seguindo as orientações da Resolução do CNS nº 466/2012 e do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Contudo, reconhece-se a possibilidade de alguns riscos associados à coleta de dados em ambientes virtuais:

- Desconforto emocional: Os participantes podem sentir-se desconfortáveis ao relatar experiências e desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA.
- Privacidade e segurança de dados: Como a pesquisa será realizada online, há o risco de vazamento de informações, embora medidas de segurança sejam adotadas para evitar tal situação.
- Fadiga digital: A necessidade de responder ao questionário pode demandar tempo e atenção, gerando cansaço devido à rotina dos participantes.

Rubrica: _____

Pesquisador (a)

Rubrica: _____

Participante



Para mitigar os riscos identificados, as seguintes estratégias serão adotadas:

- Garantia de sigilo e anonimato: Todos os dados coletados serão tratados de forma confidencial, utilizando plataformas seguras que garantam a privacidade das informações dos participantes. Nenhuma identificação pessoal será divulgada.
- Consentimento informado: Os participantes terão total liberdade para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização.
- Flexibilidade no preenchimento: O questionário estará disponível online e poderá ser respondido em momentos convenientes, adaptando-se às rotinas dos professores
- Medidas de segurança virtual: Serão utilizados sistemas confiáveis e mecanismos de proteção de dados para evitar qualquer comprometimento das informações fornecidas.
- Disponibilidade de suporte: Caso o participante experimente desconforto emocional, poderá interromper sua participação e receber suporte institucional, se necessário.

Os resultados da pesquisa têm potencial para gerar benefícios significativos, incluindo:

- Fortalecimento da Educação Inclusiva: Contribuir para a compreensão dos desafios e oportunidades na inclusão de alunos com TEA no Ensino Médio Integrado.
- Produção de material educativo: Desenvolvimento de podcasts para capacitação prática e acessível dos professores.
- Desenvolvimento profissional: Oferta de materiais para formação continuada, ajudando os professores a se capacitarem no tema da inclusão de alunos com TEA
- Aprimoramento de práticas pedagógicas: Incentivo à adoção de estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes com TEA.

Rubrica: _____

Pesquisador (a)

Rubrica: _____

Participante



- Contribuições institucionais: Suporte ao aprimoramento de políticas de inclusão no IFPA Campus Óbidos.
- Impacto acadêmico e social: Reforço do compromisso com os princípios de equidade e inclusão na Educação Profissional e Tecnológica, podendo servir de referência para outras instituições.

Todas as medidas necessárias serão tomadas para garantir que a pesquisa seja conduzida de forma ética e responsável. Eventuais custos arcados pelos participantes e seus acompanhantes serão reembolsados integralmente, conforme estipulado pela Resolução CNS N° 466/2012.

Caso ocorram danos decorrentes da pesquisa, será fornecida assistência gratuita, imediata e pelo tempo necessário. Além disso, os participantes possuem o direito a reparação material por quaisquer danos causados durante o estudo, conforme estabelecido pela Lei N° 10.406/2002 (Código Civil).

Para mais informações e/ou esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) pode entrar em contato diretamente com a pesquisadora pelo telefone: (92) 99345-4417 e E-mail: mara.leones.ifam.t4@gmail.com. A comunicação poderá ser realizada em horário comercial de segunda-feira a sexta-feira. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - CMC à Av. Sete de Setembro, 1975, Centro, Manaus/AM, CEP: 69020-120 pelos telefones: (92) 3621-6723 ou (92) 3621-6750 e pelo E-mail: dipesp.com@ifam.edu.br. Ainda, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) à Rua Ferreira Pena, 1109, Prédio da Reitoria, 2º andar, Centro, Manaus/AM, CEP: 69025-010, pelo E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br ou pelo telefone: (92) 98234-1140

Rubrica: _____
Pesquisador (a)

Rubrica: _____
Participante



CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, compreendendo plenamente as explicações apresentadas. Concordo em participar de forma voluntária, ciente de que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo. Este termo é emitido em duas vias originais, uma para mim e outra para a pesquisadora.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Óbidos, Pará, ____/____/____.



ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR DADOS DA PESQUISA

Tema: Percepções de professores sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio Integrado

Objetivo: Investigar como as percepções dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Além disso, a pesquisa busca mapear e analisar documentos institucionais, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas, propondo elaborar uma série de episódios educativos em formato *podcast* sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), abordando estratégias inclusivas e metodologias pedagógicas como ferramenta de formação continuada para os docentes.

Mestranda/o: Mara Betanha de Andrade Leones

Orientador/a: Dr. Paulo Marreiro dos Santos Junior

1. Perfil Identitário

Idade: () entre 20 a 30 anos () entre 30 a 40 anos () entre 40 a 50 anos () entre 50 a 60 anos

Sexo: () Masculino () feminino

2. Formação Acadêmica e Complementar

Graduação: _____
Especialização. Em que? _____
Mestrado. Em que? _____
Doutorado. Em que? _____

2.1 Já realizou cursos de formação continuada recentemente, especialmente voltados para a inclusão educacional?

() Não.

() Sim. Qual (is)? _____

2.2 Qual o seu entendimento sobre inclusão? _____

2.3 Já realizou curso de formação ou capacitação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)?

Não.

Sim. Qual (is)? _____

2.4 O que você sabe sobre o TEA – Transtorno do Espectro Autista? (conhecimentos prévios acerca das características, manifestações e implicações educacionais)

3 Experiência Profissional

3.1 Há quanto tempo na docência: _____

3.2 Tempo de atuação como professor(a) de Aluno com TEA: _____

3.4 Qual a sua área principal de atuação (ex.: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Física etc.)? _____

4. Experiências e Percepções sobre o Ensino de Alunos com TEA

4.1 Você já teve ou tem alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas turmas? _____

4.2 Você foi informado que teria um aluno diagnosticado com TEA na turma?

Não.

Sim.

4.3 Você recebeu orientação institucional prévia sobre o relatório descritivo do desempenho escolar do aluno com TEA?

Não

Sim

4.4 Como você descreveria sua experiência ao trabalhar com aluno (s) com TEA? _____

5. Desafios na Inclusão de Alunos com TEA

5.1 Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir alunos com TEA em suas aulas? _____

5.2. De que forma esses desafios impactam o seu planejamento e a execução das atividades em sala de aula? _____

5.3 Na sua opinião, você acredita que ter um aluno com TEA na turma dificulta o desenvolvimento da turma?

Não. Por qual razão? _____

Sim. Por qual razão? _____

6. Estratégias de Ensino e Inclusão

6.1 Quais estratégias você utiliza para facilitar a inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem? _____

6.2 Você sente que suas estratégias são eficazes? Por quê? _____

7. Percepções sobre Inclusão

7.1 Como você percebe o papel da instituição na inclusão de alunos com TEA? _____

7.2. Você acredita que recebe suporte suficiente da instituição e dos colegas para incluir alunos com TEA? _____

8. Necessidades e Expectativas

8.1 Quais recursos ou formações você acredita que seriam importantes para melhorar seu trabalho com alunos com TEA? _____

8. 2 Você gostaria de fazer qual curso de formação institucional da área do TEA?

- Inclusão Escolar para alunos com TEA: o que é? e como fazer?
- Autismo: Tipos, Características e Abordagens diagnósticas
- Metodologias de Ensino: Adaptações curriculares para alunos com TEA e Método ABA (Análise do Comportamento Aplicada)
- PEI - Planejamento Educacional Individualizado
- Uso de Ferramentas digitais para auxiliar no ensino e na aprendizagem de alunos com TEA.

8.3 O que você espera que a gestão escolar e a comunidade educativa façam para apoiar a inclusão? _____



PESQUISA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

lkandradeleones@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

Registrar lkandradeleones@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Prezado (a) Docente,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"Percepções de professores sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Ensino Médio Integrado"**, desenvolvida por **Mara Betanha de Andrade Leones**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/IFAM, sob orientação do(a) Professor **Dr. Paulo Marreiro dos Santos Junior**.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como as percepções dos professores do Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Óbidos, influenciam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e como objetivos específicos, mapear e analisar documentos institucionais sobre inclusão, identificar desafios enfrentados pelos docentes e propor soluções que possam aprimorar essas práticas. Além disso, o estudo resultará na criação de podcasts educativos, que servirão como recurso de capacitação prática e acessível para os professores.



Podcast

TEA: Vozes da Inclusão na EPT

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Podcast:

"TEA – Vozes da Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica"

marabetanha@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória.

SEÇÃO 1: TERMO DE APRESENTAÇÃO

Este formulário tem como objetivo avaliar e validar o Produto Educacional desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM), intitulada "A inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica: percepções de docentes do Ensino Médio Integrado".

O produto consiste em uma série de **Podcasts Educativos**, voltados à formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, com foco na inclusão de estudantes com TEA.

As respostas são anônimas e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Declaro que ouvi os episódios do podcast e concordo em participar da avaliação.

Avançar

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários