



**INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

ALANA MACÊDO SILVA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Sensibilização, inclusão e pertencimento como um caminho para uma educação integral

Palmas/TO
2026

ALANA MACÊDO SILVA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Sensibilização, inclusão e pertencimento como um caminho para uma educação integral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT e no Macroprojeto Diversidade e Inclusão como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna

Palmas/TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

- S586t Silva, Alana Macêdo
Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado: sensibilização, inclusão e pertencimento como um caminho para uma educação integral / Alana Macêdo Silva. – Palmas, TO, 2026.
122 p. : il.
- Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Palmas, TO, 2026.
- Orientadora: Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna.
1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Educação Inclusiva. I. Senna, Mary Lúcia Gomes Silveira de. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Formatação normalizada dentro das normas da ABNT por Thiago Guimarães Estácio.
Revisão ortográfica e textual por Tayná Couto Helvécio.

ALANA MACÊDO SILVA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
Sensibilização, inclusão e pertencimento como um caminho para uma educação integral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de junho de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Orientadora

Profa. Dra. Khelen Cristina Pires Correia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

ALANA MACÊDO SILVA

TONS E VOZES:

Aprendendo com o espectro autista

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de junho de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)
Orientadora

Profa. Dra. Khelen Cristina Pires Correia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

Profa. Dra. Denise de Barros Capuzzo
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Dedico a todas as famílias atípicas que vivenciam o TEA real todos os dias.

Em especial, dedico este trabalho à minha família, base primordial para
esta pesquisa.

E, principalmente, dedico aos meus filhos:

Rihanna Macêdo de Vasconcelos

Anna Luisa Macêdo de Vasconcelos e

Kaio Henrique Macêdo de Vasconcelos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades que me concedeu de aprender, evoluir e compartilhar minhas experiências e conhecimentos.

A minha orientadora por aceitar caminhar comigo por esse trajeto de descoberta, de desafios e de conquistas.

A minha família, que sempre foi meu apoio e minha motivação.

A minha mãe, Francisca Macêdo Silva, que sempre esteve comigo, me incentivando e me apoiando efetivamente, principalmente quando teve que cuidar dos meus filhos durante minhas idas e vindas de Palmas, nos períodos de aulas e eventos institucionais, e quando, de quinze em quinze dias, se deslocava de sua residência no município de Ribeirãozinho, no interior do Maranhão, próximo a Imperatriz, para Araguaína, Tocantins.

Ao meu pai, Daniel Borges da Silva, pelo exemplo de persistência e dedicação ao que considera certo.

Ao meu companheiro há mais de 15 anos, Ricardo Henrique Dias de Vasconcelos, pela paciência, pelo carinho e cuidado comigo e com nossos filhos, principalmente nos momentos em que tive que me ausentar física e mentalmente, durante as aulas, em razão do distanciamento exigido, seja pelas viagens, seja pelos momentos de concentração nos estudos e produção de tantas atividades, trabalhos acadêmicos diversos, organização e análise dos dados desta pesquisa.

Às minhas filhas e ao meu filho:

Minha primogênita, Rihanna Macêdo de Vasconcelos, que me ensinou a ser mãe, sempre presente ao meu lado, ouvindo-me, auxiliando-me e acompanhando-me em todos os momentos. A última dos filhos a receber o diagnóstico de TEA, pois sua habilidade de se reorganizar, mascarando as características e comportamentos autísticos, rendeu-lhe tempo antes do diagnóstico. Só agora, aos 11 anos, na pré-adolescência, deu-se ao luxo de explodir e colocar todas suas emoções, sentimentos e incertezas para o mundo ver e ouvir, sendo prova viva de diagnóstico tardio em meninas/mulheres com TEA.

Agradeço a minha filha Anna Luisa Macêdo de Vasconcelos, a filha do meio, primeira a receber o diagnóstico, mostrou-me o caminho do espectro, com todas suas vantagens e desvantagens. Aprendi com ela, a ser mãe atípica, virei leoa, enfrentei tudo e todos para que ela conseguisse encontrar um tratamento adequado e assim pudesse se desenvolver e viver normalmente como qualquer outra criança.

Agradeço a meu filho, Kaio Henrique Macêdo de Vasconcelos, o caçula, “rapa do tacho”, que testou todos os meus limites, pois com ele aprendi, na prática, como é conviver com uma criança hiperativa com TEA.

Aos participantes da pesquisa, estudantes que colaboraram e enriqueceram minha pesquisa com suas presenças, disponibilidade, experiências e conhecimentos compartilhados, mostrando que os jovens podem ser ícones de transformação da sociedade, para que seja mais inclusiva, mais empática e mais acolhedora.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como objetivo promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Para isso, aplicou-se um Produto Educacional no Ensino Médio Integrado, com base na Sequência de Ensino Investigativa e em ações de sensibilização e conscientização. A proposta buscou contribuir para uma formação unitária e inclusiva, alinhada à diversidade, à equidade e ao desenvolvimento omnilateral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A metodologia adotada foi qualitativa, exploratória, aplicada e participante, com levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionários e realização de observação participante. A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2025. Conclui-se que a aplicação da Sequência de Ensino Investigativa contribuiu para fortalecer processos de sensibilização e conscientização sobre o TEA no IFTO – Campus Palmas, ao promover práticas pedagógicas inovadoras, respeito à diversidade, atitudes inclusivas e equidade na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação integral.

ABSTRACT

This research, developed in the Professional Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), aimed to promote the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Palmas Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO). The study involved the implementation of an Educational Product in Integrated High School, using an Investigative Teaching Sequence approach with awareness-raising and sensitization activities. The goal was to foster unitary and inclusive education aligned with diversity and equity, contributing to an omnilateral approach that supports the full development of these students in Professional and Technological Education (PTE). A qualitative, exploratory, applied, and participatory method was adopted, including data mapping based on bibliographic and documentary research, questionnaires, and participant observation, conducted in the second semester of 2025. The results show that the Investigative Teaching Sequence strengthened the inclusion of students with ASD at IFTO – Campus Palmas, promoting innovative practices and respect for diversity and equity in Professional and Technological Education.

Keywords: Professional and Technological Education. Autism Spectrum Disorder. Integral education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Problematização: Vídeo com autorrelatos de pessoas com TEA.....	56
Figura 2 – Slide da apresentação.....	57
Figura 3 – Sistematização: exemplos práticos	57
Figura 4 – Sistematização: apresentação inicial da atividade	58
Figuras 5 e 6 – Contextualização: Dinâmica de habilidades sociais	59
Figuras 7 a 12 – Contextualização: experimentação sensorial	61
Figura 13 – Contextualização: autorregulação e relaxamento	62
Figuras 14 e 15 – Colares mordedores	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Déficits persistentes na comunicação e na interação social.....	40
Quadro 2 – Competências e funções da aprendizagem no TEA.....	40
Quadro 3 – Proposta de Sequência de Ensino Investigativa	46
Quadro 4 – Etapas da SEI (Sequência de Ensino Investigativa).....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychiatric Association

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição: texto revisado

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

LB – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPNE – Núcleo de Atendimento Educacional às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NIAD – Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Apoio ao Deficiente

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SD – Sequência Didática

SEI – Sequência de Ensino Investigativa

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Objetivo Geral	21
1.2 Objetivos Específicos.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.....	22
2.2 Direito à Educação: Legislação e Contextualização.....	27
2.2.1 Legislação e Normativas Nacionais.....	27
2.2.2 Documentos normativos do IFTO.....	30
2.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	33
2.4 Transtorno do Espectro Autista e Suas Disfunções de Aprendizagem.....	38
3 METODOLOGIA	42
3.1 Caracterização da pesquisa	42
3.2 Universo, amostra e considerações éticas	42
3.3 Aspectos éticos	43
3.4 Riscos	44
3.5 Benefícios	44
3.6 Técnicas de coleta e análise de dados	44
3.7 Proposta de intervenção pedagógica: Produto Educacional	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	47
4.1 Questionário inicial.....	47
4.2 Observação participante	53
4.2.1 Primeira Etapa: Problemática.....	55
4.2.2 Segunda Etapa: Sistematização do Conhecimento.....	56
4.2.3 Terceira Etapa: Contextualização.....	58
4.3 Questionário final	65
5 PRODUTO EDUCACIONAL	71
5.1 Contextualização teórica.....	71
5.2 Objetivos	71
5.3 Estratégias e materiais	72
5.4 Avaliação do Produto Educacional	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	82
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (KAHOOT)	117
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DA SEI	121

APRESENTAÇÃO

Sou mãe atípica de três crianças neurodivergentes. A primogênita, Rihanna, tem 11 anos e recebeu diagnóstico tardio de TEA, situação bastante comum em meninas. A segunda, Anna Luisa, tem 8 anos e recebeu diagnóstico precoce de TEA aos 2 anos. Já Kaio Henrique, com 6 anos, foi diagnosticado com TEA aos 2 anos e, posteriormente, com TDAH aos 4 anos.

Em relação à minha formação acadêmica, estudei em escola pública desde a educação infantil, à época denominada pré-escolar, passando pelo primeiro grau, atual Ensino Fundamental, concluído em 1997, e pelo segundo grau, agora Ensino Médio, concluído em 2000. Sou formada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Iniciei minha caminhada acadêmica na educação com o curso de Formação de Professores em Nível Médio, o antigo "magistério".

No âmbito profissional atuo como Servidora Técnica em Assuntos Educacionais na UFT (Universidade Federal do Tocantins), atualmente UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), onde vivenciei diversas experiências. As que mais me impactaram e transformaram ocorreram no Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Apoio ao Deficiente (NIAD), entre 2010 e 2013, por meio do atendimento e do apoio educacional a estudantes com deficiência, especialmente a um estudante cego no curso de Licenciatura em Letras e a uma estudante surda no Curso Tecnológico de Gestão de Cooperativas (curso encerrado em 2020).

Tratando-se ainda da minha trajetória profissional, confesso que, após 20 anos de experiência na Educação Superior, tenho me sentido realizada em algumas ações institucionais, principalmente depois que comecei a trilhar os caminhos da educação inclusiva. Assim, adaptei-me muito bem à realidade que vivenciei, pois consegui atuar em algumas experiências como docente auxiliar e voluntária, além de colaborar e integrar comissão organizadora em projetos de extensão. Sob essa perspectiva posso afirmar que minha maior realização foi desenvolver atividades e projetos de apoio à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois a experiência de ver o desenvolvimento e a superação dessas pessoas no ambiente universitário é muito gratificante.

Durante minha trajetória profissional, principalmente na área educacional, pude conhecer parte da realidade de pessoas com deficiência em ambientes escolares e

acadêmicos. Além disso, como mãe atípica — e por acompanhar outras mães na luta pela inclusão efetiva de seus filhos — vivenciei a perspectiva de quem reivindica o direito de acesso, permanência e conclusão exitosa nos diferentes níveis de ensino.

Com base na minha trajetória, optei pela linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT e pelo macroprojeto Inclusão e Diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, com foco em desenvolver pesquisas e ações voltadas à inclusão e contribuir para a construção de políticas institucionais em Educação, Inclusão e Acessibilidade.

Essas experiências, articuladas à minha trajetória como mãe atípica e servidora da área educacional, evidenciaram a necessidade de ações institucionais que ultrapassem o atendimento individualizado e envolvam a comunidade escolar na construção de práticas inclusivas. Assim, a escolha do tema desta pesquisa nasce da relação entre vivências pessoais, atuação profissional e compromisso com uma educação que reconheça as singularidades dos estudantes com TEA e promova condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento.

Nesse trajeto, como Servidora Técnica em Assuntos Educacionais, percebi barreiras que dificultam o desenvolvimento educacional dos estudantes e evidenciam a urgência de um atendimento pedagógico contínuo nas instituições de ensino, com oferta consistente do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente àqueles com Transtorno do Espectro Autista que necessitam de adaptação metodológica e flexibilização curricular para garantir sua aprendizagem.

Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), foi assegurado o direito dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Por ser relativamente recente, a LBI ainda enfrenta desafios de implementação no sistema educacional, especialmente no Ensino Médio e no Ensino Superior, seja na educação propedêutica, seja na Educação Profissional e Tecnológica.

Este trabalho não tem a intenção de contemplar todas as questões relativas ao tema, nem tampouco definir ou apresentar respostas prontas e acabadas, mas, sim, contribuir com reflexões e sugestões de atividades metodológicas que impulsionem a inclusão de pessoas com TEA no ambiente escolar/acadêmico, em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, busca-se colaborar com a formação humana e integral que contemple a todos, sejam neurotípicos ou neurodivergentes. Assim como

propõe Gramsci, ao buscar uma escola unitária e inclusiva, com formação humanista para todos, defende-se que a instituição deve preparar os jovens para atuar na sociedade de forma autônoma e criativa (Gramsci, 2006).

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), instituição pública federal que oferece cursos de nível médio e superior na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem recebido estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente após a promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). No entanto, muitos profissionais da comunidade educacional ainda carecem de conhecimentos para lidar com esses estudantes, enfrentando desafios para compreender suas condições e necessidades.

A trajetória profissional desta pesquisadora, como Servidora Técnica em Assuntos Educacionais em uma instituição de ensino superior, possibilitou identificar barreiras que dificultam o desenvolvimento educacional dos estudantes, sobretudo as barreiras atitudinais.

Diante disso, observou-se a necessidade de implementar ações educativas práticas nas instituições de ensino, com vistas à sensibilização e à conscientização contínua da comunidade acadêmica sobre o TEA. Tais ações visam favorecer a construção de um ambiente escolar acolhedor, no qual esses estudantes possam interagir mais e participar plenamente das atividades escolares, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva no Ensino Médio Integrado.

No Resumo Técnico do Censo Escolar de 2025, o item 1.1.4, sobre matrículas no Ensino Médio, indica que, em 2025, foram registradas 7,4 milhões de matrículas, representando uma redução de 5,1% nos últimos cinco anos (Brasil, 2026, p. 30). Na contramão dessa redução no Ensino Médio regular, o item 1.1.6 aponta que o número de matrículas da educação profissional atingiu 3,2 milhões em 2025, configurando um aumento de 68,5% em relação a 2021 (Brasil, 2026, p. 46).

Considerando essa ampliação do alunato na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no Ensino Médio Integrado, pode-se antever um aumento do público-alvo da Educação Especial, entre os quais se incluem os estudantes com TEA.

Em seguida, no item 1.1.7, sobre Educação Especial, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2025 indicou que “o número de matrículas da educação especial chegou a 2,5 milhões em 2025, um aumento de 82,0% em relação

a 2021” (Brasil, 2026, p. 49), confirmando que o percentual de estudantes público-alvo da Educação Especial tem aumentado gradualmente e que a “maior proporção de alunos incluídos em 2025 é observada no ensino médio, com inclusão de 99,4%” (Brasil, 2026, p. 50).

Diante desses dados, observa-se uma tendência de ampliação do público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio, incluindo estudantes com TEA. Esses sujeitos têm buscado, com maior frequência, acesso a informações, acompanhamento médico, diagnóstico e encaminhamento terapêutico. Esse movimento gera novas demandas às instituições escolares, especialmente no que se refere à organização de ações pedagógicas e serviços de atendimento especializado capazes de promover a inclusão efetiva desses estudantes no contexto educacional.

Incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino, portanto, é o primeiro passo para garantir o acesso à aprendizagem e ao conhecimento, possibilitando-lhes um dos principais meios de instrumentalização para o exercício da cidadania na sociedade (Melo, 2008, p. 31).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento, apresentando-se de maneira ampla e variada. No ambiente escolar, a insuficiência de conhecimentos sobre essa condição pode criar barreiras que dificultam o desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, os comportamentos estereotipados desses sujeitos são um dos aspectos que geram mais estranheza no âmbito social, o que pode tornar as suas relações sociais ainda mais desafiadoras (Capuzzo; Sampaio; Irigon, 2019).

Os transtornos do neurodesenvolvimento têm se tornado um tema cada vez mais relevante no âmbito educacional, exigindo esforços para promover a inclusão, o respeito às diferenças e uma convivência harmônica no ambiente escolar.

Mader (1997, p. 47, *apud* Melo, 2008, p. 31) ressalta a inclusão como o termo utilizado para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos, com justiça social, direitos garantidos e aceitação das diferenças como parte da vida coletiva.

No contexto do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins, a construção de um espaço mais inclusivo passa, necessariamente, pela sensibilização e pela conscientização da comunidade escolar.

Diante desse contexto, e após levantamento realizado no âmbito das pesquisas do ProfEPT, que evidenciou a escassez de trabalhos sobre essa temática (Silva; Senna, 2025), propôs-se a realização de uma Sequência Didática (SD), no formato de Sequência de Ensino Investigativa (SEI), voltada à sensibilização e à conscientização sobre o TEA no Ensino Médio Integrado. A proposta teve como objetivo ampliar o conhecimento da comunidade escolar sobre o transtorno, proporcionar vivências relacionadas às questões sensoriais e comportamentais do espectro e, assim, desconstruir preconceitos e estimular práticas pedagógicas e sociais favoráveis à inclusão.

Conforme o levantamento de Silva e Senna (2025), apresentado no III Simpósio de Pesquisa em Ensino na Educação Profissional e Tecnológica do IFTO, observou-se que:

Os resultados revelam uma escassez de estudos específicos na área, com uma média aproximada de 0,2% de trabalhos nesta área em comparação com o total de pesquisas encontrados, refletindo o cenário atual em que há pouca discussão ou pesquisa sobre TEA em jovens e adultos (Silva; Senna, 2025, p. 4).

Além disso, o mesmo levantamento indicou que os estudos analisados não mencionam ações de sensibilização ou conscientização voltadas à comunidade acadêmica, tampouco apresentam Produto Educacional estruturado com base em Sequência Didática, no formato de Sequência de Ensino Investigativa. Essa lacuna reforça a relevância desta pesquisa, por evidenciar a necessidade de propostas pedagógicas que ultrapassem a descrição das dificuldades de inclusão e ofereçam caminhos metodológicos concretos para a formação de uma comunidade escolar mais informada, empática e acolhedora.

Com vistas à promoção de uma educação integral para todos, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como ações de sensibilização e conscientização sobre educação especial inclusiva, desenvolvidas pelo IFTO, podem contribuir para o acolhimento e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Campus Palmas? Para responder a essa questão, definiram-se os objetivos que orientaram o presente estudo.

1.1 Objetivo Geral

Promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Campus Palmas do IFTO, por meio da aplicação de uma Sequência de Ensino Investigativa com ações de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, visando à construção de uma escola inclusiva, acolhedora e comprometida com a formação omnilateral desses estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

1.2 Objetivos Específicos

- Investigar a integração de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ao ambiente escolar;
- Realizar uma Sequência de Ensino Investigativa com atividades de sensibilização e conscientização sobre o tema, direcionada à turma do 1º ano do curso de Informática no Ensino Médio Integrado do IFTO.
- Avaliar a aplicação do Produto Educacional.

Por meio de atividades dinâmicas e interativas, a Sequência Didática, no formato de Sequência de Ensino Investigativa, buscou promover reflexões acerca do papel de cada pessoa na construção de um ambiente acolhedor e respeitoso. Espera-se que sua aplicação contribua para a redução do preconceito e da discriminação, bem como para a ampliação de estratégias pedagógicas voltadas à construção de um ensino eficaz e omnilateral. Além disso, estima-se que favoreça a interação entre os estudantes, o reconhecimento de habilidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

Em sua obra “Memórias do Cárcere”, no Caderno 12 — “Apontamentos e notas dispersas para o grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” — Gramsci (2006), apresenta uma análise profunda sobre o papel dos intelectuais na sociedade e suas relações com o poder, na determinação dos fatos sociopolíticos e culturais.

O pensador nos traz uma ampla concepção de intelectual sem precedentes na história da ciência social, ampliando o conceito de intelectual além daqueles ligados estritamente à produção acadêmica. Ele considera os intelectuais como agentes de produção e disseminação de ideias em diversas esferas da sociedade, incluindo não apenas os acadêmicos, mas também os jornalistas, artistas, líderes religiosos, operários, entre outros trabalhadores na sociedade.

No Caderno 12, Gramsci (2006) apresenta uma reflexão relevante ao questionar se os intelectuais constituem um grupo autônomo ou uma categoria especializada de determinado grupo social. Em seguida, afirma que há duas formas de intelectuais consideradas centrais no processo histórico dessas categorias: os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais.

O autor cita os eclesiásticos como exemplo do grupo dos intelectuais tradicionais, da sua época, e atualmente poder-se-ia citar como intelectuais tradicionais: os banqueiros, os grandes fazendeiros, os empresários e os políticos de carreira, que já nascem no contexto do grupo hegemônico e continuam como representantes de suas classes dentro da superestrutura.

Já os intelectuais orgânicos podem surgir de grupos que se desenvolvem na infraestrutura, organizando-se em torno de interesses comuns e de objetivos compartilhados, ou a partir de grupos tradicionais que criam seus próprios representantes ou subcategorias, formados na infraestrutura e posteriormente inseridos na superestrutura.

Gramsci (2006) explicita que os empresários criam seus representantes técnicos, gerentes e supervisores, formando uma hierarquia no grupo dos intelectuais. Em comparação, na contemporaneidade, podem ser citados os grupos profissionais em que os proprietários de grandes empresas formam seus colaboradores, supervisores, gerentes e representantes técnicos, entre outros.

Os grupos de intelectuais orgânicos originados das classes subalternas e dos trabalhadores desempenham função primordial na transformação do contexto social, uma vez que é a partir deles que se propõe a construção da consciência de classe, entendida como caminho viável para a mudança social.

Observa-se que esse aspecto se relaciona à inclusão de todas as pessoas que, diante de oportunidades efetivas, podem exercer a função de intelectual, inclusive aquelas que são neurodivergentes e estão no espectro autista. No entanto, como na maioria das vezes não tiveram acesso a condições adequadas de desenvolvimento educacional, em razão de comportamentos considerados inadequados pela sociedade, essas pessoas frequentemente não são reconhecidas como intelectuais.

De acordo com Gramsci (2006), os grupos de intelectuais tradicionais e os orgânicos, criados a partir da hierarquização dos grupos dominantes, os próprios tradicionais, tendem a manter ou buscar manter a hegemonia cultural, para continuar exercendo o poder diante das demais classes, aproveitando-se do modo de produção para se perpetuar no poder.

A escola unitária proposta por Gramsci (2006) defende uma formação humanista, desvinculada de interesses de manutenção da classe hegemônica, destinada a todas as classes ou grupos sociais, com o objetivo de uma formação geral e integral. Essa escola deve preparar seus estudantes para o desenvolvimento intelectual e moral, formando sujeitos capazes de pensar e executar atividades técnicas, bem como de dirigir ou supervisionar dirigentes. Para isso, fazem-se necessárias mudanças estruturais relacionadas ao currículo, à metodologia, ao espaço físico, às condições de trabalho e à formação dos educadores.

As bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa, ao oferecer conceitos e contextualizações que enriqueceram a fundamentação teórica e a análise dos dados.

A obra de Manacorda (1990), ao tratar do princípio educativo em Gramsci, oferece contribuições relevantes para a compreensão da estreita relação entre educação, política e sociedade. Ao analisar temas como: a organização da escola, o americanismo e o papel do Estado educador, o autor instiga a reflexão sobre as estruturas de poder e sobre a necessidade de alternativas que promovam uma educação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

A organização da escola, na visão de Gramsci, desempenha um papel fundamental na reprodução e legitimação das relações de poder existentes na

sociedade. O autor argumenta que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um instrumento de dominação e controle social. A estrutura e os processos dentro da escola refletem as hierarquias e desigualdades presentes na sociedade. Nesse sentido, uma análise crítica da organização da escola deve considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as relações de poder e as políticas institucionais que moldam sua dinâmica (Manacorda, 1990).

A escola é um ambiente em que os intelectuais orgânicos podem atuar como sujeitos da transformação social, por meio da disseminação do conhecimento cultural, de forma contextualizada com a realidade social, formando assim novos intelectuais oriundos da classe dos trabalhadores. Para cumprir seu papel, a escola deve estar em sintonia com os conhecimentos sociais e culturais, refletindo a experiência das pessoas em seus ambientes de trabalho e familiar, e assim, cumprindo sua função política e social.

Dessa forma, a escola proposta por Gramsci deve proporcionar uma formação integral que contemple todas as classes e ofereça ao indivíduo condições de aprendizagem para atuar como trabalhador manual e/ou dirigente no trabalho.

O termo “Americanismo” refere-se à influência cultural, política e econômica dos Estados Unidos em escala global. Manacorda (1990) afirma que, na obra de Gramsci, o americanismo é visto como uma força que busca impor seus valores, ideologias e interesses a outros países, frequentemente por meio da expansão do capitalismo e da cultura de consumo. Isso pode gerar impactos positivos e negativos, como a adoção de modelos educacionais e políticas curriculares capitalistas alienantes, que refletem valores e interesses estadunidenses. Uma análise crítica do americanismo na educação envolve questionar como essa influência afeta a diversidade cultural, a autonomia educacional e as perspectivas de desenvolvimento local.

Assim, observa-se uma grande exclusão de grupos que não conseguem acompanhar os ideais meritocráticos em razão de suas condições sociais, ambientais, familiares e até orgânicas, relacionadas ao próprio neurodesenvolvimento.

Dando continuidade, Manacorda (1990) aponta que, para Gramsci, o Estado desempenha um papel central na formulação e implementação de políticas educacionais que refletem os interesses da classe dominante. O conceito de “Estado Educador” refere-se à capacidade do Estado de moldar a educação de acordo com seus objetivos políticos e ideológicos, influenciando não apenas o conteúdo do

currículo, mas também a estrutura e o funcionamento do sistema educacional como um todo.

Uma síntese crítica desse tema envolve examinar como o Estado utiliza a educação para perpetuar as desigualdades sociais e promover determinadas visões de mundo, bem como explorar possíveis estratégias de resistência e transformação educacional.

Sobre o trabalho como princípio educativo, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 19).

Em consonância com a teoria de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho é considerado um princípio educativo fundamental, pois constitui uma ação vital dos seres humanos que lhes permite transformar a natureza em meio de vida. Diante disso, compreende-se que a formação para o trabalho, como processo educativo, visa promover a capacidade dos indivíduos de produzir valores de uso, bem como favorecer a construção da identidade e da autonomia.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a discussão sobre o trabalho como princípio educativo teve início na década de 80, com grupos de pesquisadores que defendiam também que a educação deveria ser politécnica, denominada igualmente de omnilateral e integral, termos que nomeiam a mesma proposta desses pesquisadores, e deveria também se organizar de acordo com a escola unitária, proposta por Gramsci. Os autores afirmam, no entanto, que essas discussões não se materializaram nas leis máximas nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O trabalho constitui elemento essencial da ontologia do social, pois, por meio dele, a consciência se forma na interação com a natureza. Nesse contexto, não se resume a emprego ou a uma forma histórica de atividade social, mas representa o processo primordial pelo qual o ser humano se humaniza, desenvolve-se, amplia conhecimentos e aperfeiçoa suas capacidades, constituindo a base de um novo tipo de ser e de uma nova concepção de história (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Para os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o processo educativo será emancipatório quando for compreendida a dimensão essencial do trabalho. Diante desse entendimento, tal concepção, como princípio educativo, vai além de uma simples técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem: trata-se de um princípio ético e político. Sob essa perspectiva, o trabalho é simultaneamente um dever e um direito. O que não pode ser aceito e deve ser combatido são as relações sociais que exploram e alienam o trabalho, independentemente das circunstâncias e da idade.

A formação integral dos estudantes deve considerar o trabalho como princípio educativo fundamental. Ele não apenas transforma a natureza em meios de vida, mas também desempenha papel crucial na construção da identidade e da autonomia dos indivíduos. Portanto, é essencial que as práticas educativas incluam sua socialização como valor de uso, promovendo uma educação que prepare os estudantes para serem agentes ativos na sociedade, capazes de produzir e transformar seu entorno de maneira significativa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam a importância de uma educação que considere a realidade dos trabalhadores jovens e adultos, valorizando sua cultura e conhecimentos. Essa abordagem permite que esses indivíduos compreendam que a luta por relações sociais justas e igualitárias envolve não apenas a transformação das estruturas que geram desigualdade, mas também a implementação de políticas públicas distributivas e emancipatórias. Um projeto de desenvolvimento nacional popular deve articular a elevação da escolaridade, a formação técnica e a geração de emprego e renda, promovendo assim a inclusão social e econômica desses trabalhadores. Dessa forma, a educação se torna um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) questiona concepções tradicionais de ensino e orienta a prática docente ao criticar a figura do educador como mero transmissor de conhecimentos. Ao longo da obra, defende uma relação dialógica, na qual professor e estudante aprendem e ensinam mutuamente, compartilhando saberes prévios e transformando-os em novos conhecimentos.

Destaca ainda, que o ensino deve promover a autonomia do educando, incentivando o pensamento crítico e a participação ativa no processo educativo. Enfatiza categoricamente, no decorrer da sua obra, que 'não há docência sem discência', defendendo assim que o ensino não existe sem a aprendizagem, pois o

ensino-aprendizagem constituem um processo indissociável. Além disso, defende que o docente deve respeitar e aceitar os saberes prévios dos estudantes, que ele denomina de ‘conhecimento de mundo’, utilizando-os como recurso para enriquecer a aula.

Nesta teoria, o processo de ensino e aprendizagem se realiza por meio da troca de saberes, pois todos têm suas experiências e saberes próprios, e ao compartilhar em sala de aula, podem construir coletivamente novos saberes e conhecimentos.

Propõe-se, portanto, uma educação problematizadora, na qual o estudante se torna sujeito ativo, refletindo criticamente sobre sua realidade. Essa pedagogia parte da compreensão de que o sujeito é um ser social e, por isso, deve ser consciente do que estuda, porque estuda e para que estuda. Assim, ela também se caracteriza como uma teoria social e humanista.

Ao compreender o trabalho como princípio educativo fundamental para a formação do indivíduo, torna-se necessário avançar para o debate sobre a garantia do direito à educação e sua efetivação na legislação brasileira. Essa discussão permite analisar como as normativas legais asseguram e promovem uma educação integral e inclusiva, especialmente para públicos historicamente marginalizados.

2.2 Direito à Educação: Legislação e Contextualização

2.2.1 Legislação e Normativas Nacionais

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), aborda os direitos das pessoas com deficiência, entre eles o direito à educação e à profissionalização, atualmente ofertada também pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), composta por instituições públicas de ensino.

Segundo o art. 8º da LBI (Brasil, 2015b):

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação, à profissionalização, [...] à acessibilidade, [...] entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015b).

Conforme disposto no Capítulo IV, art. 27, da LBI (Brasil, 2015b), deve ser assegurado:

[...] o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

O parágrafo único do art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b) enfatiza o dever de assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação. Para esse fim, faz-se necessária a criação de políticas públicas específicas, com formação profissional e ações de conscientização da comunidade escolar sobre a construção de uma escola acessível a todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, em seu art. 54, determina que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes que têm deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades, público-alvo da Educação Especial, que deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o capítulo V foi destinado exclusivamente à Educação Especial, conceituando-a em seu art. 58 como modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os parágrafos 1º e 2º especificam a necessidade de serviço de apoio especializado de acordo com as necessidades específicas e o atendimento educacional sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Em seu art. 59, a LDB determina medidas a serem tomadas a fim de que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham assegurado seus direitos à educação de qualidade, por meio da Educação Especial. Conforme disposto a seguir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, determina que é dever do Estado assegurar a Educação Especial, entre outras formas, por meio de garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e com base na igualdade de oportunidades. Além disso, considera público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (nomenclatura utilizada antes do DSM-V) e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146/2015, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visa assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais dessas pessoas para sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015b).

Em seu art. 2º, a LBI traz o conceito atual sobre Pessoa com Deficiência, ao determinar que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015b).

Amparado nesta nova perspectiva, entende-se que a deficiência depende da existência ou não de barreiras que impedem a participação na sociedade, ou seja, a deficiência não está mais no sujeito, e sim no meio em que vive, que possui barreiras capazes de interromper sua interação com as demais pessoas.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, prorrogado até o final de 2025, a Meta 4 estabelece (Brasil, 2015a):

[...] universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2015a).

Apesar de a legislação reconhecer a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, ainda são escassas as pesquisas sobre inclusão e acolhimento de pessoas com TEA no Ensino Médio Integrado, o que evidencia a necessidade de ampliação dos estudos científicos sobre essa temática.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, propôs a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, prevendo a adesão voluntária dos entes federados (Brasil, 2020). Contudo, essa normativa foi revogada pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, deixando de produzir efeitos como política nacional vigente (Brasil, 2023). Somente em 2025 foi instituída uma nova política nacional específica, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, com a finalidade de garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025).

Assim, a análise das políticas nacionais de Educação Especial exige atenção ao marco temporal entre a revogação da PNEE de 2020 e a instituição da PNEEI em 2025, considerando que esta pesquisa se desenvolve em um contexto de atualização normativa sobre inclusão educacional. Na sequência, são apresentados os documentos normativos do IFTO que tratam da inclusão no âmbito institucional.

2.2.2 Documentos normativos do IFTO

A Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins compreende a educação inclusiva de forma mais ampla, contemplando uma diversidade de perfis de estudantes, além dos que são definidos em legislação nacional como público-alvo da educação especial. Pode-se observar que, no caput do artigo 2º, e de forma mais específica no primeiro parágrafo, é definido como público-alvo da política institucional, pessoas com “deficiência em educação”, ou seja, pessoas que, durante sua trajetória estudantil, por motivos variados, não conseguiram desenvolver-se em algum aspecto acadêmico, apresentando déficits de

aprendizagem. O referido artigo também contempla as pessoas que não tiveram acesso à escola ou não tiveram condições viáveis de aprendizado escolar.

Art. 2º A educação inclusiva é o processo social, pedagógico, cultural, filosófico, estético, ético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito de todos os estudantes no IFTO, especialmente dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação; e dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência em educação ao longo da vida e com transtornos específicos da aprendizagem, de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante.

§1º (...) jovens, adultos e idosos com deficiência em educação ao longo da vida e transtornos específicos da aprendizagem; pessoas em situação de risco, de origem remota ou de população nômade; pessoas pertencentes a minorias linguísticas, étnico-raciais ou culturais, discriminadas, marginalizadas ou que apresentem vulnerabilidade socioeconômica; assim sendo, o conceito de educação inclusiva é mais amplo e atende todas as interfaces da acessibilidade.

Art. 3: Deste modo, visa garantir a esses estudantes seu desenvolvimento integral e de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã, necessária para aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender, com o objetivo de prosseguir nos estudos e progredir no trabalho, respeitadas as características individuais e a igualdade de direitos entre todos os seres humanos (IFTO, 2021a).

A legislação nacional vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) definem a educação especial como uma modalidade destinada ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais — especificamente estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (transtornos globais do desenvolvimento) e altas habilidades/superdotação. Essas normas não reconhecem o termo “deficiência em educação”, evitando generalizações que poderiam tornar todos os estudantes público-alvo da educação especial.

No contexto institucional, o artigo 2º da Resolução do IFTO (2021a) amplia o conceito de educação inclusiva ao empregar expressões que não aparecem com a mesma formulação na legislação nacional, como “deficiência em educação”. Essa ampliação exige cuidado interpretativo, pois pode sugerir que todo estudante com dificuldades decorrentes de trajetórias escolares interrompidas ou de defasagens de aprendizagem seja compreendido como público-alvo da Educação Especial, quando as normas federais delimitam esse público de forma específica.

A legislação orienta que a educação especial deve se dar preferencialmente na perspectiva inclusiva, dentro do ensino regular, e não de forma paralela ou segregada.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais estratégias de apoio complementam e suplementam o ensino comum, assegurando o acesso ao currículo, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, sem exclusão do convívio escolar (IFTO, 2021a, art. 5º).

Dessa forma, ao afirmar que “a educação especial se insere no âmbito da educação inclusiva” (IFTO, 2021a), reconhece-se o compromisso de toda a comunidade escolar em construir práticas pedagógicas flexíveis e acolhedoras, respeitando as definições legais e evitando interpretações que ampliem indevidamente o escopo dessa modalidade de ensino. É fundamental garantir o direito do público-alvo da educação especial, conforme prevê a legislação vigente, para promover uma escola verdadeiramente inclusiva e para todos.

Além disso, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), referente ao período de 2025 a 2029, foi elaborado ao longo do ano de 2024 mediante consulta à comunidade acadêmica e estabeleceu a missão, a visão e os valores institucionais para esse ciclo de planejamento. No documento PDI IFTO 2025–2029, no item 6 – Planejamento Estratégico Institucional, são apresentados os dez valores institucionais definidos a partir dessa consulta, entre os quais se destaca A INCLUSÃO. Entretanto, ao analisar o mesmo documento, especificamente a avaliação do ambiente e dos cenários internos e externos realizada por meio da matriz SWOT — que contempla forças, fraquezas, oportunidades e ameaças — observa-se que o item 7 – Política de Inclusão e Diversidade, relacionado diretamente aos valores institucionais de inclusão e diversidade, não apresenta indicações de oportunidades e ameaças na planilha da matriz SWOT do PDI (IFTO, 2024, p. 67).

Embora o PDI IFTO 2025–2029 apresente a inclusão como valor institucional, o documento não detalha suficientemente sua operacionalização. Por isso, o tema deveria receber maior destaque no planejamento estratégico, com objetivos específicos, indicadores precisos, metas alinhadas às demandas atuais e definição clara de responsabilidades institucionais.

Na contemporaneidade, observa-se crescente demanda relacionada ao atendimento de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e superdotação/altas habilidades, público-alvo da Educação Especial amparado por legislações e normativas nacionais e internacionais. Por isso, a Educação Especial

Inclusiva deve ser considerada objetivo estratégico, com indicadores expressivos e políticas institucionais mais consistentes.

No PDI 2025–2029, esse compromisso aparece de forma limitada no projeto estratégico, vinculado a metas discretas e ações secundárias. No entanto, deveria ocupar posição central na instituição, contemplando tanto a equidade para estudantes que necessitam de atendimento educacional complementar ou suplementar quanto a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal para servidores e demais membros da comunidade acadêmica.

Ao assumir a inclusão como valor institucional, é necessário incorporá-la ao planejamento estratégico, contemplando forças, fraquezas, oportunidades e ameaças relacionadas às ações institucionais de forma ampla, e não apenas às iniciativas específicas de um setor.

No PDI anterior, referente ao período de 2020–2024, não havia objetivos e valores diretamente relacionados à inclusão, nem dados que apontassem o quantitativo de estudantes com deficiência na instituição ou ações específicas voltadas a esse público.

Essa abordagem reforça que a efetivação desse valor institucional exige políticas claras, indicadores objetivos e metas capazes de garantir acessibilidade, participação plena e práticas pedagógicas flexíveis. Assim, o compromisso da instituição deve contemplar tanto o público-alvo da Educação Especial quanto todos os membros da comunidade acadêmica.

2.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A escola unitária, defendida por Gramsci (2006), propõe uma formação humanista, desvinculada de interesses de manutenção de uma classe hegemônica, destinada a todas as classes ou grupos sociais, com o objetivo de uma formação geral, “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2006, p. 49).

Essa formação visa preparar os estudantes para o desenvolvimento intelectual e moral, de modo que, ao final, também sejam reconhecidos como intelectuais, capazes de pensar criticamente, executar atividades técnicas e exercer funções de direção.

Para Gramsci (2006), todas as pessoas são intelectuais e há pessoas assim em todos os grupos, mas nem todos têm a oportunidade de exercer a função de

intelectual em razão das condições sociais de acesso à informação e ao conhecimento sistematizado.

Dessa forma, pode-se considerar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sujeitos desta pesquisa, também são intelectuais, mas, em razão de comportamentos considerados inadequados segundo determinadas normas sociais, acabam sendo excluídas por uma sociedade que não compreende suas formas de comunicação e interação. Em consequência, grande parte delas não teve acesso às condições necessárias ao desenvolvimento educacional.

Por isso, a inclusão educacional tem sido um elemento essencial para a construção de uma escola verdadeiramente unitária, conforme o modelo gramsciano, em que todos têm acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral, promovendo uma aprendizagem democrática e acolhedora.

É essencial que a comunidade escolar desenvolva uma abordagem empática e informada, capaz de considerar as particularidades de cada estudante, especialmente daqueles com TEA, para que possam se integrar plenamente no contexto educativo e social.

No contexto da escola unitária defendida por Gramsci, a escolarização de estudantes com TEA ganha relevância diante dos desafios estruturais e culturais ainda presentes no ambiente escolar brasileiro. Embora o direito à educação esteja previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), muitos desses estudantes enfrentam barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento intelectual e social, o que reforça a necessidade de uma abordagem omnilateral, na qual formação e inclusão se complementem para promover uma escola verdadeiramente transformadora.

O papel do docente torna-se crucial nesse processo, não apenas como mediador de saberes, mas também como agente de sensibilização e mudança na comunidade escolar. O conceito gramsciano de intelectual orgânico encontra uma aplicação prática na figura do educador, que busca integrar os estudantes com TEA, desafiando preconceitos e promovendo uma compreensão mais ampla de suas condições e capacidades. Ao articular estratégias educativas inclusivas, cria-se um ambiente que não apenas acolhe, mas também prepara esses estudantes para exercerem plenamente sua cidadania e contribuírem para a sociedade.

Na Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio se intensifica, pois a formação técnica requer adaptações pedagógicas e metodológicas que respeitem as particularidades dos estudantes. Consolidar práticas inclusivas nesse nível de ensino

é essencial para superar preconceitos e formar cidadãos críticos, preparados para as demandas do mundo contemporâneo.

Considerando que a escolarização desses estudantes é fundamental para uma escola que valorize a diversidade e proporcione formação equitativa, torna-se necessário analisar as políticas públicas e legislações que sustentam o direito à educação. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 constitui marco essencial ao afirmar a educação como direito de todos, dever do Estado e da família e condição para o pleno desenvolvimento humano e a preparação para a vida em sociedade.

Ainda que o direito à educação esteja legalmente assegurado a todos, observa-se que o processo de escolarização de pessoas que se encontram no espectro autista ainda enfrenta desafios relacionados ao preconceito e à discriminação, muitas vezes decorrentes do desconhecimento sobre suas condições de aprendizagem e sobre comportamentos que, em geral, diferem daqueles apresentados pela maioria das pessoas.

De acordo com Araújo, Silva e Zanon (2023), a inclusão de estudantes com deficiência na educação regular estimula as escolas a se adaptarem a diferentes necessidades. No caso dos estudantes com TEA, é essencial compreender como processam estímulos do ambiente e se expressam, considerando particularidades que afetam suas interações sociais e sua relação com o mundo. Assim, uma inclusão efetiva depende do conhecimento das potencialidades e limitações de cada estudante.

Os autores ainda afirmam que é comum que indivíduos que não fazem parte do espectro autista interpretem o transtorno apenas com base nas dificuldades sociais apresentadas, deixando de reconhecer outras características, como a hiper ou a hipossensibilidade. Por isso, destacam a importância do conhecimento e da sensibilidade na identificação e interpretação dos comportamentos de pessoas com TEA, considerando esses aspectos fundamentais para o aprimoramento das práticas inclusivas.

Araújo, Silva e Zanon (2023) também ressaltam a importância de incluir pessoas com TEA e seus familiares em pesquisas sobre o tema, defendendo práticas acadêmicas e científicas que respeitem a neurodiversidade. Ao compartilharem vivências e limitações, essas pessoas contribuem para uma compreensão menos estigmatizada do autismo por parte de sujeitos neurotípicos.

De acordo com Silva e Senna (2025), foram encontradas 15 pesquisas no Observatório do ProfEPT a partir dos descritores “Transtorno do Espectro Autista”,

“autista” e “autismo”. Esses estudos demonstram crescente interesse científico pela temática no mestrado profissional em EPT e sinalizam a necessidade de ampliar investigações sobre a inclusão de pessoas com TEA nesse contexto.

Esse panorama de estudos reflete o crescente reconhecimento da importância de práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados dessas pesquisas destacam não apenas a necessidade de adaptar currículos, mas também de promover formações específicas para docentes e técnicos educacionais, a fim de viabilizar uma inclusão efetiva. Tais iniciativas são fundamentais para garantir um ambiente educacional que atenda às demandas específicas desses estudantes, maximizando seu potencial de desenvolvimento acadêmico e social.

Araújo, Silva e Zanon (2023) realizaram um levantamento de questões relacionadas à neurodiversidade no contexto escolar brasileiro, apresentando descobertas de pesquisas internacionais e propondo problematizações que podem orientar estudos futuros sobre o tema no Brasil.

Com aporte teórico consistente, as autoras contextualizam abordagens sobre neurodiversidade e enfatizam a importância de incluir pessoas com TEA e/ou seus familiares no desenvolvimento de pesquisas. Também destacam a necessidade de práticas científicas que escutem essas vivências e alertam para o aumento de matrículas no ensino regular, indicando a relevância de estudos sobre concepções de professores e futuros professores.

O artigo de Silveira *et al.* (2023) aborda o processo inclusivo universitário de estudantes com TEA, com foco na permanência e conclusão de curso. O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma estratégia de apoio que favorece o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. O objetivo do artigo consiste em descrever e analisar a elaboração e a aplicabilidade do PEI para uma aluna universitária com TEA, comparando seu desempenho acadêmico antes e depois da sua implementação.

O artigo de Costa, Schmidt e Camargo (2023) trata do Plano Educacional Individualizado como aspecto importante na inclusão de estudantes com TEA, uma vez que orienta a prática pedagógica dos professores em direção às necessidades educacionais desses estudantes. O estudo também investiga a implementação do PEI com base em um trabalho colaborativo entre os pais e equipe multiprofissional, bem

como destaca a importância da avaliação formativa como instrumento de inclusão e melhoria do desempenho acadêmico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Portanto, o estudo evidenciou a importância de organizar o atendimento a estudantes com TEA de forma colaborativa, com equipe escolar e etapas sistematizadas. Os autores também destacam pesquisas nacionais e internacionais que indicam avanços na inclusão de estudantes com deficiência, reforçando a necessidade de reduzir ações docentes isoladas e incentivar modelos colaborativos com a participação da família e, quando possível, do próprio estudante.

A pesquisa de Souza e Dias (2023) enquadra-se dentro da abordagem qualitativa realizada com quatorze professores/as que atuavam com estudantes com TEA.

Os resultados mostraram lacunas formativas em Educação Especial na perspectiva inclusiva, o que pode comprometer o aprendizado de estudantes com TEA. Também indicaram que muitos educadores conhecem pouco sobre o transtorno, dificultando o processo inclusivo. Ao dialogar com autores de referência, a pesquisa reforça a necessidade de contemplar a diversidade na formação docente, pois a formação inicial ainda não atende satisfatoriamente a essas demandas.

Esse estudo é de grande relevância para a área desta pesquisa, pois apresenta, por meio de pesquisa de campo, as condições das práticas docentes e sua relação com a formação, no aspecto da inclusão, especialmente de estudantes com TEA. Apresentaram argumentos coerentes, fundamentados na literatura de referência da área.

Percebeu-se também que os professores se mostraram favoráveis à inclusão, mas afirmaram que, na prática, ela se torna inviável, conforme se observa no relato a seguir: “[...] pois os recursos são escassos e a sala de aula é lotada e, por essas razões, não pode dar o suporte que o estudante com TEA precisa” (Souza; Dias, 2023, p. 54).

Kokkonen (2021) apresenta em sua pesquisa de mestrado uma descrição da minuta do Manual de Orientação do Napne, seu produto educacional, desenvolvido no IFRO, dividido em quatro partes. O primeiro procedimento aborda orientações sobre o acolhimento do estudante, destinadas aos gestores educacionais, com o objetivo de apresentar as características da instituição e dos cursos, e as possibilidades de adaptação e flexibilização. A autora também defende que seja realizada uma entrevista com o estudante e/ou familiares para relatarem sobre suas necessidades e quais as práticas educativas em suas trajetórias que foram exitosas e podem ser reaplicadas. Somado a isso, enfatiza que, por características do próprio transtorno, nem todos os estudantes com transtorno do espectro autista conseguirão

relatar suas demandas, portanto, necessário e de extrema importância o acompanhamento dos familiares e cuidadores nesse processo.

Compreende-se, assim, que o acolhimento desses estudantes deve ocorrer desde a matrícula, com participação dos pais, cuidadores e/ou dos próprios estudantes, seguido de planejamento que contemple adaptações, flexibilizações e disseminação de informações sobre socialização e aprendizagem para a comunidade escolar.

2.4 Transtorno do Espectro Autista e Suas Disfunções de Aprendizagem

A contextualização histórica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) remonta ao início do século XX, quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler utilizou o termo autismo para se referir a sintomas negativos da esquizofrenia. Entretanto, a compreensão contemporânea do autismo foi se constituindo posteriormente, sobretudo a partir das publicações independentes de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, que descreveram manifestações relacionadas à comunicação, à interação social e ao comportamento (Schmidt, 2013).

Do grego autos, que significa 'de si mesmo – voltado para dentro de si', associado ao sufixo ismo, que significa 'pertencente a algo'. Esse foi o nome criado por Eugen Bleuler em 1908. Muita coisa mudou desde então, até chegarmos em 2013, quando o autismo passou a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Castro, 2023, p. 24).

Lorna Wing correlacionou as pesquisas de Kanner e Asperger, concluindo serem variedades da mesma condição, em que casos descritos por Kanner estariam em um extremo, com quadros de maior comprometimento, e os casos descritos por Asperger estariam no outro extremo, sendo menos sintomáticos. Surge, pela primeira vez, a ideia de 'espectro' para o autismo (Moraes, 2023, p. 40).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que manifesta seus sintomas de modo precoce, geralmente antes do terceiro ano de vida. Esse transtorno é caracterizado por gerar prejuízos na comunicação, dificuldade de interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos para coisas e pessoas. Esses prejuízos afetam o desenvolvimento pessoal, social, pedagógico e, posteriormente, profissional daquela pessoa (Castro, 2023, p. 24).

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento, podendo envolver interesses restritos, comportamentos repetitivos e alterações sensoriais (Russo, 2022).

Ressalta-se, contudo, que o DSM-5-TR compreende o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, considerando também especificadores clínicos que auxiliam na descrição das manifestações individuais da condição (American Psychiatric Association, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma complexa alteração do desenvolvimento neuropsicomotor, incluindo importantes comprometimentos e atrasos nos processos relacionados à cognição, aprendizagem, motricidade, interação social, comunicação e linguagem, podendo acarretar diversos prejuízos para o indivíduo com esse quadro, provocando dificuldades (França, 2022, p. 43).

Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (Schmidt, 2013, p. 13).

Desse modo, as referências apresentadas permitem compreender a evolução conceitual do TEA a partir de diferentes enfoques. Russo (2022) apresenta uma caracterização geral do transtorno, indicando a variação de suas manifestações; o DSM-5-TR atualiza essa compreensão ao definir critérios diagnósticos relacionados à comunicação social e aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; França (2022) amplia a análise ao relacionar o TEA aos processos de desenvolvimento, cognição, aprendizagem, motricidade, comunicação e linguagem; e Schmidt (2013), embora anterior à documentação diagnóstica vigente, contribui ao destacar as dimensões sociocomunicativa e comportamental, que permanecem centrais na compreensão contemporânea do transtorno.

Estudos sobre o TEA indicam que cérebros neurodivergentes podem apresentar formas atípicas de funcionamento, com alterações estruturais e funcionais desenvolvidas ainda no período gestacional. Essas alterações estão relacionadas à organização de neurônios e conexões cerebrais, podendo repercutir na forma como a pessoa percebe, processa e responde aos estímulos do ambiente (Kerches, 2022).

Nessa perspectiva, manifestações como agitação, intensidade comportamental e dificuldades de autorregulação podem estar associadas à hiperexcitabilidade cerebral e às alterações no processamento sensorial, aspectos frequentemente observados em pessoas com TEA (Kerches, 2022).

Essas características podem repercutir diretamente na comunicação e na interação social, dimensões centrais para o desenvolvimento escolar e para a

participação dos estudantes nas atividades coletivas. Conforme se observa no Quadro 1, os déficits persistentes nessas áreas podem se manifestar de diferentes formas:

Quadro 1 – Déficits persistentes na comunicação e na interação social

DÉFICITS	PREJUÍZOS/DIFICULDADES
Reciprocidade socioemocional em:	Dificuldades em compartilhar brincadeiras, interesses, emoções e afeto; Dificuldades em iniciar, compreender ou responder a interações sociais.
Déficits em desenvolver, manter e compreender relacionamentos	Dificuldade em adequar comportamentos em diferentes contextos sociais; Dificuldade em compartilhar brincadeiras, emoções e afetos; Pouco interesse pelos pares e/ou dificuldade em demonstrar.
Comportamentos comunicativos não verbais para interação social:	Déficits na comunicação não verbal : prejuízo na qualidade do contato visual; compreender e usar gestos e expressões com função comunicativa; Ausência de expressões faciais e dificuldade em compreendê-las no outro.
	Déficits na comunicação verbal : Atraso na aquisição da fala; Fala com repertório extenso sobre assuntos de seu interesse; Alteração na prosódia; Vocabulário rebuscado e/ou repetitivo e monótono; Inversão pronominal; Uso de palavras ou frases pouco usuais e/ou fora do contexto; Déficits na intenção, iniciativa e intercâmbio comunicativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Kerches (2022).

Conforme Kerches (2022), pessoas com TEA podem apresentar dificuldades para contextualizar a fala e compreender expressões de sentido figurado, ironias, piadas e metáforas. Essas habilidades comunicacionais são importantes para a interação social e, quando comprometidas, podem gerar interpretações literais e dificuldades de compreensão em situações escolares e cotidianas.

As habilidades de comunicação e interação social envolvem diversas competências cognitivas e linguísticas, muitas vezes afetadas no TEA, como teoria da mente, coerência central, funções executivas, linguagem receptiva e linguagem expressiva. A compreensão dessas competências é fundamental para orientar práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem desses estudantes.

O Quadro 2 apresenta, de forma sintética, essas competências e suas respectivas definições:

Quadro 2 – Competências e funções da aprendizagem no TEA

TERMO	DEFINIÇÃO
Teoria da mente	Capacidade em considerar os próprios estados mentais e dos outros, com a finalidade de compreender e prever comportamentos, emoções e pensamentos do outro, por meio de suas expressões, ações e fala.
Teoria da Coerência Central	Capacidade de processar informações de partes integrando-as em um contexto com significado.
Funções executivas	Déficits atencionais, no controle inibitório, no planejamento de tarefas, no monitoramento de ações, na capacidade de encontrar caminhos alternativos para a resolução de problemas imediatos e na flexibilidade cognitiva.
Linguagem receptiva	Capacidade de compreender o que se ouve e lê para se comunicar em resposta, de maneira verbal ou não verbal.
Linguagem expressiva:	Habilidade de se expressar, verbalmente ou não, após adquirir a capacidade de compreender o que se ouve associado a contextos sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Kerches (2022).

Ao descrever características e limitações presentes em pessoas com TEA, Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019, p. 411) destacam a existência de dificuldades relacionadas à simbolização, aspecto que pode interferir na compreensão de linguagem figurada e de situações metafóricas:

Um outro déficit presente no autismo é a falha na simbolização. Pessoas com autismo apresentam falhas no ato de simbolizar, compreendendo os símbolos como os próprios objetos e tomando situações metafóricas de forma literal.

Essas características evidenciam que as chamadas disfunções de aprendizagem no TEA não devem ser compreendidas como incapacidade, mas como formas específicas de processamento cognitivo, comunicacional, social e sensorial. Assim, a aprendizagem desses estudantes exige mediações pedagógicas planejadas, linguagem clara, previsibilidade, flexibilização metodológica e ambientes acessíveis, capazes de reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de participação.

No contexto do Ensino Médio Integrado, compreender essas especificidades torna-se essencial para que a escola desenvolva práticas inclusivas que considerem as singularidades dos estudantes com TEA. A atuação pedagógica, nesse sentido, deve ir além da identificação de dificuldades, buscando promover acolhimento, pertencimento, participação social e desenvolvimento acadêmico, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e da formação humana integral.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa quanto à abordagem metodológica, por utilizar o ambiente como principal fonte de dados. Conforme Lakatos e Marconi (2019, p. 296), “o problema não sai da cabeça do pesquisador, mas é resultado da imersão do pesquisador na vida e no contexto da população pesquisada”. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador estabelece interação direta tanto com o contexto quanto com o objeto investigado. Os participantes, por sua vez, são compreendidos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e de intervir em sua própria realidade.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, por buscar “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”, conforme afirma Gil (2017, p. 33).

Quanto aos procedimentos técnicos, isto é, à forma de obtenção dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, este estudo classifica-se como pesquisa participante, a qual “se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 67). Gil (2017, p. 41) ressalta que “as origens da pesquisa participante estão na ação educativa” e destaca que a influência de Paulo Freire, com sua proposta de educação popular e seu método de alfabetização, forneceu bases importantes para essa perspectiva metodológica.

3.2 Universo, amostra e considerações éticas

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas, criado pela Lei nº 11.892/2008. A instituição oferece cursos superiores, ensino médio propedêutico integrado e cursos técnicos profissionais, nas modalidades presencial e a distância. Com mais de 60 cursos regulares e programas de qualificação profissional, o IFTO contribui para o desenvolvimento educacional e tecnológico do estado do Tocantins (IFTO, 2021b).

A cidade de Palmas, planejada para ser a capital do Tocantins, foi criada em 20 de maio de 1989 e instalada em 1º de janeiro de 1990, após a transferência da capital provisória de Miracema. Conforme o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), a população era de 302.692 habitantes, com densidade demográfica de 135,9 habitantes por quilômetro quadrado.

Esta pesquisa foi desenvolvida com a turma do 1º ano do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, no Campus Palmas do IFTO, com a finalidade de contribuir para a formação de estudantes preparados para o mundo do trabalho como agentes transformadores, capazes de compreender, acolher e respeitar a diversidade.

O universo da pesquisa compreende 32 (trinta e dois) estudantes matriculados na turma selecionada. Essa turma foi escolhida por contar, entre seus estudantes, com um estudante com diagnóstico de TEA, conforme orientações do NAPNE, após consulta aos registros de estudantes com TEA no Campus Palmas.

A amostra foi constituída pelos estudantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e que entregaram os termos devidamente assinados, totalizando 20 participantes.

3.3 Aspectos éticos

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e considerando o respeito e a proteção aos seres humanos participantes de pesquisas, este estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número de cadastro 91205425.4.0000.8111. A adesão dos participantes ocorreu de forma voluntária, sendo-lhes assegurado o direito de decidir sobre sua participação (Brasil, 2012).

Desse modo, a participação na pesquisa e a aplicação dos questionários ocorreram somente após a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes menores de idade e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais, ambos redigidos em linguagem acessível.

Dessa forma, os participantes convidados e seus responsáveis legais tomaram conhecimento, por meio do TCLE e do TALE, de todos os procedimentos metodológicos da pesquisa de maneira clara, incluindo justificativa, objetivos e procedimentos. Assim, cada participante pôde decidir, de forma autônoma, se desejava participar ou retirar-se da pesquisa, em qualquer etapa, sem qualquer

penalização. Os termos foram impressos em duas vias, contendo os dados da pesquisadora, e assinados pelos participantes e por seus responsáveis legais.

3.4 Riscos

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, pesquisas envolvendo seres humanos podem implicar riscos de diferentes tipos e proporções, razão pela qual a análise de possíveis danos constitui aspecto prioritário da avaliação ética. Nesse sentido, esta pesquisa teve como premissa a minimização de quaisquer prejuízos que pudessem afetar os participantes, deixando claro que, caso viessem a sofrer qualquer dano decorrente de sua participação, teriam direito à indenização (Brasil, 2012).

A pesquisa foi realizada em parceria com professores das disciplinas de Projetos Integradores, Biologia e Educação Física, que cederam parte de suas aulas, totalizando 8 (oito) encontros/aulas para a aplicação do Produto Educacional. Nesse processo, buscaram-se estratégias para preservar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos das disciplinas.

3.5 Benefícios

Entre os benefícios proporcionados aos participantes, destacam-se experiências sensoriais, de interação e de aprendizagem acerca do modo de agir e pensar de pessoas neurodivergentes. Ao compartilhar experiências significativas, os participantes puderam compreender melhor as necessidades e condições das pessoas que estão no espectro autista, sensibilizando-se e conscientizando-se quanto à importância do acolhimento e da empatia nas relações interpessoais.

Outro benefício a ser destacado refere-se à contribuição da temática para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, favorecendo comportamentos sociais mais respeitosos e, desse modo, colaborando para a formação integral dos participantes.

3.6 Técnicas de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados, realizou-se levantamento e análise de documentos normativos institucionais e nacionais. Utilizou-se, ainda, um questionário inicial de caráter diagnóstico, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática investigada, bem como um questionário final de

avaliação da Sequência de Ensino Investigativa (SEI), aplicado aos estudantes que participaram do Produto Educacional. Além desses instrumentos, recorreu-se à observação participante, com registros em diário de campo e em materiais audiovisuais.

No que se refere à técnica de análise dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, fundamentada na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Esse procedimento possibilitou o exame das respostas obtidas nos questionários inicial e final, bem como dos registros provenientes da observação participante e do diário de campo, com vistas à identificação de sentidos, recorrências, percepções e indícios de mudanças na compreensão dos participantes acerca do Transtorno do Espectro Autista e das práticas de sensibilização e inclusão desenvolvidas no âmbito da pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2019, p. 335), “a observação é uma técnica de coleta de dados que se utiliza dos sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade”, sendo considerada “um elemento básico na investigação científica, utilizado na pesquisa de campo”.

3.7 Proposta de intervenção pedagógica: Produto Educacional

A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação do Produto Educacional (PE), com o uso de metodologias ativas, no formato de Sequência de Ensino Investigativa (SEI), com o objetivo de promover a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica e, desse modo, contribuir para a construção de uma escola unitária, acolhedora e comprometida com a formação omnilateral.

Segundo Arêas *et al.* (2018), a Sequência de Ensino Investigativa (SEI), embora tenha sido inicialmente desenvolvida para o ensino de Ciências, com maior incidência nas áreas de Física, Química e Biologia, pode ser aplicada a diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares que adotem a problematização e a investigação como fundamentos para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a SEI pode ser aplicada em diferentes áreas do conhecimento e em variadas temáticas, pois se constitui como uma sequência didática adequada tanto aos conteúdos do currículo escolar quanto a outros assuntos relevantes. Em cada atividade, busca-se criar condições para que os estudantes mobilizem conhecimentos prévios, construam novos saberes, desenvolvam reflexões próprias,

dialoguem com colegas e professor e se apropriem de conhecimentos já sistematizados socialmente.

De acordo com Arêas *et al.* (2018, p. 72):

[...] a SEI é uma sequência didática que condiz com um ensino pautado em uma metodologia investigativa, podendo ser dividida em quatro fases principais: 1) Problema; 2) Sistematização do conhecimento; 3) Contextualização social do conhecimento; 4) Atividade de avaliação (Arêas et al., 2018, p. 72).

Com base nessa concepção, as atividades propostas no âmbito da SEI foram organizadas de modo a proporcionar aos participantes uma experiência formativa, dinâmica e significativa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram seguidas as etapas apresentadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 1 – Proposta de Sequência de Ensino Investigativa

SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA	
1ª Etapa: Problemática (45 minutos de duração)	
<u>Objetivo:</u> Verificar os conhecimentos prévios e apresentar a problemática.	
<u>Ações:</u> 1. Diagnóstico: Realização de um quiz sobre os principais tópicos, por meio da plataforma Kahoot; 2. Momento Sou TEA - Exibição de vídeo curto com relato de jovens com TEA e seu percurso estudantil.	
2ª Etapa: Sistematização do conhecimento (150 min de duração)	
<u>Objetivo:</u> Explanar sobre a temática e compartilhar experiências relacionadas ao TEA.	
<u>Ações:</u> 1. Explicação sobre o tema, por meio de slides, projetados com informações sobre a temática; 2. Roda de conversa: estudantes com TEA.	
3ª Etapa: Contextualização do conhecimento (180 minutos de duração)	
<u>Objetivo:</u> Simular a exposição a estímulos táteis e estimular o uso de técnicas de relaxamento, respiração e autorregulação.	
<u>Ações:</u> 1. Experimentação sensorial tátil; 2. Dinâmica de habilidades sociais; 3. Momento de autoconhecimento e autorregulação.	
Avaliação e Feedback:	
- Questionários online pelo Google Forms.	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados foram organizados, analisados e discutidos de modo a evidenciar os principais achados da pesquisa e suas implicações. As subseções a seguir apresentam a análise dos dados de acordo com as técnicas de coleta adotadas no estudo: o questionário inicial, aplicado por meio da plataforma Kahoot; a observação participante, realizada durante a aplicação do Produto Educacional; e o questionário final, aplicado por meio do Google Forms.

A análise dos resultados foi organizada a partir de três eixos complementares: o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes, as observações realizadas durante a aplicação da Sequência de Ensino Investigativa e a avaliação final do Produto Educacional. Essa organização permite compreender não apenas o que os participantes sabiam inicialmente sobre o TEA, mas também como as vivências propostas contribuíram para ampliar percepções, problematizar concepções equivocadas e fortalecer atitudes inclusivas no contexto do Ensino Médio Integrado.

4.1 Questionário inicial

Nesta etapa da pesquisa, realizou-se uma sondagem inicial por meio da aplicação de um questionário diagnóstico (Apêndice B), com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos participantes acerca da temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa atividade integrou o primeiro momento da Sequência de Ensino Investigativa (SEI), correspondente à etapa de problematização. Realizada em 17 de novembro de 2025, teve como propósito identificar as concepções iniciais dos estudantes sobre o TEA e promover reflexões introdutórias voltadas à conscientização e à sensibilização no contexto do Ensino Médio Integrado.

O instrumento foi previamente elaborado em formato de roteiro, contendo oito questões sobre a temática. As perguntas foram organizadas em formato de quiz, estruturadas em blocos de afirmações classificadas como “Fato” ou “Fake”, com base na lógica de verdadeiro ou falso. O questionário foi disponibilizado na plataforma digital *Kahoot* e testado antes de sua aplicação. A utilização dessa ferramenta digital caracteriza-se como uma estratégia pedagógica alinhada às metodologias ativas, por integrar tecnologias digitais e elementos lúdicos adequados ao perfil dos participantes e aos objetivos da pesquisa.

A atividade foi realizada por todos os estudantes presentes, incluindo um estudante da turma com diagnóstico de TEA. Durante a dinâmica, observou-se que, embora esse estudante conviva diretamente com essa realidade, também apresentou dúvidas em relação a alguns itens do questionário, demonstrando que o processo de interação e de discussão coletiva contribuiu para ampliar a compreensão sobre o tema entre todos os participantes.

De modo geral, os participantes demonstraram entusiasmo e elevado engajamento durante a ação pedagógica. Ao final, muitos relataram ter percebido que diversos conceitos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista são frequentemente distorcidos no senso comum, manifestando interesse em aprofundar conhecimentos sobre características do transtorno, questões sensoriais e possíveis crises associadas.

Participaram dessa primeira etapa 14 estudantes, cujas respostas no *Kahoot* indicaram um percentual geral de 72,50% de acertos e 27,50% de respostas incorretas. Esse resultado sugere que, embora o tema esteja atualmente bastante presente no senso comum e na mídia digital, o conhecimento dos estudantes ainda apresenta lacunas e possíveis equívocos conceituais. Muitos participantes inicialmente acreditavam possuir domínio sobre a temática; entretanto, a atividade evidenciou que o Transtorno do Espectro Autista ainda suscita dúvidas e interpretações imprecisas, especialmente diante das transformações recentes no campo científico. Essa constatação reforça a necessidade de uma apropriação crítica e fundamentada desse conhecimento no contexto escolar, de modo a superar concepções superficiais e ampliar a compreensão sobre a neurodiversidade, as características do transtorno e as especificidades individuais presentes no espectro autista.

Para fins de aprofundamento da análise, apresenta-se a seguir a discussão das respostas obtidas em cada uma das questões propostas no questionário diagnóstico.

A Questão 01 “O que significa TEA?” buscou verificar se a sigla atualmente adotada pela literatura científica — TEA — é de conhecimento dos participantes, considerando a consolidação nos manuais diagnósticos contemporâneos (American Psychiatric Association, 2023). O resultado demonstrou que todos os participantes responderam corretamente, indicando familiaridade com a nomenclatura. Este resultado dialoga com as ideias de formação integral defendidas por Ramos (2014), que compreende o processo educativo como um movimento de integração entre conhecimentos científicos, experiências sociais e formação crítica dos estudantes. Assim,

ao identificar que os estudantes já reconhecem a sigla TEA, indica-se que o tema está presente em seus contextos socioculturais e pode ser mobilizado pedagogicamente para aprofundar discussões sobre inclusão, diversidade e respeito às diferenças.

A questão 02, formulada como “Pessoas com TEA podem trabalhar?”, em formato de verdadeiro ou falso, refere-se a mitos socialmente disseminados que produzem desinformação acerca do transtorno. Todos os participantes responderam rapidamente, assinalando a alternativa “Verdadeiro”, com tempo médio de 2,67 segundos. Esse resultado indica que, nesse grupo, não houve associação entre a condição da pessoa e uma suposta incapacidade para o trabalho.

O trabalho, seja ele remunerado ou não, é parte integrante da vida das pessoas, pois vivemos em uma sociedade em que o trabalho possibilita a construção de uma identidade não apenas profissional, mas também pessoal – além de ser um meio de reconhecimento e valorização social (Matteo; Rodrigues, 2023, p. 76).

A partir das respostas desse grupo, infere-se a presença de uma percepção social mais favorável em relação às pessoas com TEA, reconhecendo-as como sujeitos capazes, produtivos e atuantes na sociedade. Cabe ressaltar, contudo, que se trata de uma amostra específica da juventude contemporânea. Ainda assim, os dados indicam que, por meio de uma educação humana e integral, é possível contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva e acolhedora da diversidade humana.

Matteo e Rodrigues (2023) corroboram estas inferências quando afirmam a importância do trabalho para a vida em sociedade, no trecho a seguir:

Aquele que trabalha passa a ser integrante daquilo que chamamos “vida adulta” visto que a nossa realidade define uma concepção sobre o que é ser membro de uma sociedade adulta: para ser parte da sociedade, é preciso ser membro produtivo dela. (...) Aquele que por um motivo qualquer, não se encaixa nesse esquema produção-consumo é relegado à condição de marginalidade (Matteo; Rodrigues, 2023, p. 76).

Em seguida, as autoras ressaltam a necessidade de mudança na organização social, para que o trabalho seja acessível a todos, com condições que possibilitem a participação de quaisquer pessoas no mundo do trabalho, contemplando a diversidade social, com empatia, acolhimento e acessibilidade de comunicação, atitude, informação, tecnológica e arquitetônica (Matteo; Rodrigues, 2023).

A necessidade de se criar mecanismos de acesso para pessoas com deficiências, autismo e outros transtornos ao mercado de trabalho

fundamenta-se no princípio do reconhecimento da diversidade na vida em sociedade. Tal princípio deve garantir o acesso de todos os indivíduos a oportunidades, independentemente de suas peculiaridades (Matteo; Rodrigues, 2023, p. 78).

Desta forma, contribui-se também para evitar o capacitismo, que atualmente é tão frequente nesta sociedade, que ainda vê as pessoas com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento como incapazes e improdutivos, conforme se percebe em Viana e Magalhães (2023).

A participação da pessoa com deficiência na sociedade encontra barreiras sociais estruturadas, que acarretam em falsas concepções de inferioridade e incapacidade das pessoas com deficiência. Essas concepções levam à naturalização deste cenário, conduzindo assim ao capacitismo (Viana; Magalhães, 2023, p. 37).

Esta percepção capacitista é baseada pelo modelo médico assistencialista, que define as pessoas com deficiência e as pessoas com TEA como sujeitos incapazes, que precisariam de cura e assistencialismo, gerando, assim, mais barreiras atitudinais e, por consequência, isolamento social, por não serem consideradas pessoas produtivas (Matteo; Rodrigues, 2023).

A questão 03 apresenta a afirmação “o TEA é uma doença que pode ser curada”, para que os participantes indicassem se a consideravam verdadeira ou falsa. Nessa questão, todos responderam “Falso”, reconhecendo tal afirmação como uma desinformação.

Esta questão remete ao significado do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, segundo o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023), trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento. Assim, não deve ser compreendida como doença, tampouco como algo passível de cura.

Na questão 04, referente à afirmação “Anteriormente as vacinas provocaram autismo nas pessoas”, os participantes deveriam escolher entre as opções verdadeiro ou falso. Todos assinalaram a alternativa “Falso”. Essa questão teve como objetivo verificar o conhecimento dos participantes acerca das desinformações relacionadas à vacinação como suposta causa do TEA, e observou-se que demonstraram estar atualizados em relação às pesquisas científicas que refutam qualquer associação causal entre vacinas e autismo.

Essa *fake news*, ou desinformação, pode ser esclarecida com o trabalho de Barboza e Martorano (2017), que relatam o episódio histórico de uma pesquisa publicada na revista *Lancet*, em 1998, associando a vacina tríplice ao autismo e que,

após um longo processo de investigação, foi retratada 12 anos depois de sua publicação.

O artigo relatava que 12 crianças atendidas no Royal Free Hospital, localizado ao norte de Londres, apresentaram sintomas de uma nova síndrome que relacionava autismo e a vacina tríplice. (...) As investigações mostraram que os dados foram forjados e alguns autores tinham sérios conflitos de interesse, o que levou a revista a retirar o artigo de seus arquivos. (...), porém, o estrago já tinha sido feito e, até hoje, mesmo depois de mais de duas dezenas de trabalhos publicados mostrando que o trabalho de Wakefield é infundado, há consequências sérias à saúde pública devido a esse episódio. (...) O que os defensores da ideia de que a vacinação pode estar associada ao desenvolvimento de autismo não levam em conta é que outros trabalhos mostram resultados contrários (Barboza; Martorano, 2017, p. 59-60).

Na questão 05 “Segundo o DSM-5, quais as características que compõem o TEA?”, tratava-se do conceito oficial sobre o diagnóstico de TEA de acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), que especifica as características e os comportamentos observados para que uma pessoa seja diagnosticada com este transtorno.

Nesta questão, havia 5 alternativas: estereotipia, agressividade, não ter empatia, não falar e timidez. As alternativas indicavam comportamentos que são considerados, pelo senso comum, como próprios do transtorno, mas somente uma destas alternativas está prevista no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014): “estereotipia”. Observou-se que todos os participantes selecionaram alternativas com comportamentos que não estão definidos no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), alertando para a situação de incertezas que ainda estão presentes no senso comum sobre as condições e os comportamentos caracterizados no espectro autista.

De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), as condições para ser considerado transtorno são organizadas em dois grupos: a) comportamentos repetitivos e estereotipados; b) disfunção na comunicação social.

A Questão 06 — “O que é o Transtorno do Espectro Autista?” — apresentou quatro alternativas em formato de quiz. A maioria dos participantes respondeu corretamente, demonstrando reconhecer o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento. No entanto, dois participantes selecionaram alternativas incorretas: um associou o transtorno à deficiência intelectual e outro a transtornos

infantis, evidenciando que essas confusões conceituais ainda estão presentes em parte do grupo.

Esta questão buscou verificar se os participantes diferenciavam o TEA de condições como deficiência intelectual e outros transtornos mentais.

O TEA pode se manifestar com diferentes comorbidades, isto é, com outros diagnósticos associados, como deficiência intelectual, TDAH, transtornos de ansiedade ou indicadores de altas habilidades/superdotação. Essa diversidade frequentemente gera confusões no senso comum. Assim, uma pessoa com TEA pode apresentar deficiência intelectual, enquanto outra pode não apresentar comprometimento dessa natureza; também pode haver casos em que o TEA esteja associado a habilidades cognitivas elevadas. Conforme o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), indivíduos com TEA podem apresentar níveis bastante distintos de funcionalidade cognitiva e adaptativa.

Outro aspecto relevante é que o TEA, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, pode ser diagnosticado em diferentes fases da vida, embora sua identificação seja mais frequente na primeira infância, razão pela qual anteriormente era denominado autismo infantil. Atualmente, sabe-se que, em decorrência da ausência de critérios mais claros e definidos em documentos oficiais anteriores, muitas pessoas não obtiveram confirmação diagnóstica na infância. Com o passar do tempo e diante de dificuldades persistentes no convívio social, esses sujeitos passaram a buscar avaliação especializada para compreender melhor suas limitações e comportamentos considerados fora do padrão. Desse modo, observa-se, na contemporaneidade, um aumento no número de diagnósticos tardios entre jovens e adultos.

Diante desse cenário, observa-se que o crescimento dos diagnósticos tardios de TEA em jovens e adultos está relacionado tanto às mudanças nos critérios diagnósticos quanto à ampliação das discussões sociais e científicas sobre o espectro autista. Conforme Kerches (2022), a compreensão do TEA exige atenção aos critérios diagnósticos, às características individuais e às diferentes formas de manifestação do transtorno ao longo da vida. Assim, sujeitos sem comprometimentos intelectuais evidentes ou sem atrasos significativos na linguagem podem não ter sido identificados na infância, buscando avaliação especializada apenas após enfrentarem dificuldades persistentes de interação social, comunicação e adaptação ao longo da vida.

Na questão 07, formulada como “Quais comportamentos podem se apresentar no Transtorno do Espectro Autista?”, todas as alternativas eram corretas, pois os

comportamentos indicados — ecolalia, estereotipia, hiperfoco, disfunção sensorial, rigidez cognitiva e comportamentos disruptivos — podem estar presentes no TEA. Ainda assim, todos os participantes responderam de forma incompleta, o que demonstra a persistência de dúvidas acerca das manifestações comportamentais associadas ao transtorno.

Nessas respostas, observou-se que todos os 14 participantes desta atividade indicaram o comportamento “hiperfoco”, que indica um interesse desmedido por algo que geralmente é incomum. Destes, 10 selecionaram as alternativas “Disfunção Sensorial” e “Rigidez Cognitiva”; 8 participantes selecionaram a alternativa “Comportamentos Disruptivos”; 4 selecionaram “Estereotipia” e apenas 01 participante selecionou “Ecolalia”. Ou seja, apenas 01 participante selecionou todas as alternativas, considerando todos os comportamentos indicados.

Assim, esta questão se refere aos comportamentos que podem se manifestar em pessoas com TEA. Esses comportamentos não estão condicionados uns aos outros, tampouco se apresentam de forma uniforme, podendo variar conforme as características individuais, o contexto e as necessidades de suporte de cada pessoa.

Os resultados evidenciam que a Sequência de Ensino Investigativa contribuiu para a identificação de concepções equivocadas e lacunas no conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista entre estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Ao promover reflexão crítica e ampliar o entendimento acerca do TEA, de seus critérios diagnósticos e de suas manifestações comportamentais, a proposta atendeu aos objetivos centrais desta pesquisa, ao subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas em conhecimento científico.

4.2 Observação participante

De acordo com Grinnell *apud* Lakatos e Marconi (2019, p. 315):

As anotações oriundas da observação qualitativa compreendem:

- a) Descrição do que se está vendo, escutando, sentindo, conhecendo do contexto e das unidades de observação, registrando os dados cronologicamente.
- b) Comentários pessoais sobre os fatos percebidos (significados, emoções, interações e reações).
- c) Dados sobre sentimentos, sensações do próprio pesquisado.

Nesta etapa, buscou-se analisar a participação dos estudantes durante a aplicação do Produto Educacional. Para tanto, foram considerados o engajamento, a interação com as atividades propostas, os comentários realizados ao longo das etapas e as percepções da pesquisadora, registradas em notas de campo durante a realização da SEI.

Durante as atividades realizadas, observou-se que os estudantes estiveram presentes nas três etapas da SEI, participaram ativamente, demonstraram tranquilidade, predisposição e atenção, além de contribuírem com exemplos de situações reais vivenciadas com familiares e amigos em diferentes contextos. Também manifestaram dúvidas, sobretudo em relação a comportamentos disruptivos e estereotipados, bem como às questões sensoriais.

Durante a aplicação da SEI, observou-se que os estudantes demonstraram maior envolvimento quando participaram ativamente das atividades, investigando, discutindo, compartilhando experiências e construindo coletivamente o conhecimento. Nesse sentido, a participação observada indica que estratégias pedagógicas interativas favorecem o engajamento, a reflexão crítica e a aprendizagem significativa acerca do TEA.

As atividades da SEI foram realizadas no Laboratório de Alimentos e Bebidas e no Laboratório de Hospedagem, ambos vinculados ao curso Técnico em Eventos.

Na primeira e na segunda etapa da SEI, correspondentes à problematização e à sistematização, participaram 14 estudantes. Os demais, inicialmente, mostraram-se indecisos quanto à participação, por não compreenderem plenamente a proposta e por suporem tratar-se apenas de uma palestra. Após os devidos esclarecimentos, decidiram participar do momento seguinte. Conforme Arêas et al. (2018), a Sequência de Ensino Investigativa (SEI) caracteriza-se como uma metodologia ativa que busca romper com práticas tradicionais de ensino, promovendo a participação efetiva dos estudantes por meio da problematização, da investigação e da construção coletiva do conhecimento. Segundo as autoras, a problematização desperta a curiosidade e o envolvimento discente, enquanto a sistematização possibilita organizar e consolidar os conhecimentos construídos ao longo da investigação.

4.2.1 Primeira Etapa: Problematização

Esta etapa foi realizada em 2 horas/aula e teve como objetivo apresentar a problemática da conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista, mobilizar conhecimentos prévios e levantar hipóteses ou perguntas que orientassem a investigação.

Teve início com uma breve apresentação pessoal e da pesquisa. Em seguida, a temática foi introduzida por meio de um momento de reflexão com as seguintes questões: Você conhece alguém com TEA? O que é considerado normal? Como se dá o diagnóstico? Quais são as principais características dessas pessoas?

Após esse momento inicial, foi realizada a Ação 1: Momento SER TEA, com a aplicação de um questionário diagnóstico sobre o Transtorno do Espectro Autista. O diagnóstico ocorreu de forma interativa na plataforma Kahoot, com 8 perguntas planejadas previamente, incluindo itens de múltipla escolha e afirmações classificadas como Fato ou Fake. Observou-se excelente engajamento dos participantes, que demonstraram interesse e empolgação.

Como fragilidade, apontam-se as dificuldades de acesso à internet, que causaram certo atraso na realização dessa atividade. Apesar disso, todos os participantes presentes conseguiram completar com sucesso a atividade proposta. Em seguida, realizou-se a **Ação 2: SOU TEA**, com a exibição de vídeos curtos de autorrelatos de pessoas com TEA, jovens e adultas. A atividade teve como objetivo compartilhar trajetórias escolares e acadêmicas, bem como experiências relacionadas ao processo de avaliação diagnóstica e à confirmação do laudo.

Essa ação foi organizada com bastante antecedência, a partir de um roteiro de perguntas encaminhado a jovens indicados pela própria comunidade escolar, com apoio do NAPNE, bem como a outros voluntários.

Esse momento gerou bastante concentração entre os estudantes, que se mostraram entusiasmados ao ver pessoas de seu próprio cotidiano, estudantes da instituição e de outras instituições, além de profissionais de nível superior atuantes no serviço público. Nos relatos, foram apresentadas limitações e habilidades, trajetórias estudantis, comorbidades, processos de avaliação diagnóstica, aceitação familiar, sentimentos de isolamento, entre outros aspectos.

Figura 1 – Problematização: Vídeo com autorrelatos de pessoas com TEA



Fonte: Acervo da autora (2026).

4.2.2 Segunda Etapa: Sistematização do Conhecimento

A segunda etapa foi realizada por meio de duas ações: explanação da temática e roda de conversa dinâmica.

Na Ação 1, a pesquisadora realizou uma apresentação oral, com projeção de slides, sobre o Transtorno do Espectro Autista em jovens e adultos, abordando tópicos como diagnóstico, características, comportamentos, questões sensoriais e estratégias de inclusão.

Durante a explanação, a pesquisadora estimulava a participação de todos, que contribuíram com exemplos e reflexões sobre o tema, além de tirar dúvidas.

Houve vários participantes que se identificaram com as características e os comportamentos indicados na explanação e perguntaram se eles poderiam se considerar autistas. Imediatamente, a pesquisadora indicou que é importante que todos tenham conhecimento dos comportamentos característicos do TEA, mas que, para confirmar o diagnóstico, seria necessário buscar um profissional da área para realizar uma avaliação diagnóstica formal.

Figura 2 – Slide da apresentação



Fonte: Acervo da autora (2026).

Entre os assuntos apresentados, foram demonstrados alguns exemplos práticos, como quadro de rotina, abafadores, *spinners*, entre outros recursos.

Figura 3 – Sistematização: exemplos práticos



Fonte: Acervo da autora (2026).

Em seguida, foi realizada a **Ação 2: Roda de conversa dinâmica**, com o objetivo de verificar o aprendizado e revisar o conteúdo apresentado.

Figura 4 – Sistematização: apresentação inicial da atividade



Fonte: Acervo da autora (2026).

A roda de conversa foi realizada de forma estruturada, com tópicos previamente organizados em papéis dobrados e colocados em uma caixa. Cada estudante sorteava um tema, escolhia um colega para responder e, em seguida, a pesquisadora complementava a resposta e esclarecia dúvidas.

4.2.3 Terceira Etapa: Contextualização

A terceira etapa, referente à contextualização, contou com a participação de 20 estudantes e foi organizada em quatro ações: desafios de habilidades, dinâmica de habilidades sociais, experimentações sensoriais e atividade de autorregulação. Essas práticas buscaram aproximar os participantes de situações relacionadas às formas de interação, aprendizagem e regulação sensorial de pessoas com TEA.

A Ação 1, Desafios de habilidades, foi realizada no Laboratório de Alimentos e Bebidas do curso de Eventos. Os estudantes foram divididos em dois grupos, e cada um deveria organizar três cubos mágicos e montar um quebra-cabeça de 1000 peças. Inicialmente, não foi indicado tempo para conclusão, mas, após 30 minutos, a pesquisadora solicitou a troca dos desafios entre as equipes.

Nesse momento, observou-se que os estudantes, estimulados pela competitividade, demonstraram certo desânimo ao saber que o desempenho

alcançado seria atribuído a outro grupo. Inicialmente, predominava entre eles a ideia de vencer e obter melhor resultado; contudo, o objetivo da atividade era evidenciar que todas as pessoas possuem habilidades diferentes e que, ao utilizá-las de forma coletiva, poderiam concluir as demandas propostas. Assim, buscou-se estimular o espírito de coletividade, cooperação e empatia, em vez da competitividade.

A Ação 2 foi realizada com dois jogos que simulavam contextos sociais. No primeiro, denominado “Ponto de Vista”, havia diversas imagens de pessoas em diferentes situações, sem legenda. Cada participante escolhia uma imagem e tentava descrever o que estava acontecendo, quem eram os personagens, quais sentimentos poderiam estar presentes, quais pistas indicavam esses sentimentos, qual diálogo poderia ocorrer, qual situação-problema estava envolvida e como ela poderia ser resolvida. Os estudantes participaram ativamente e, ao final, as situações sugeridas foram comparadas às suas próprias realidades e à realidade de pessoas com TEA.

Figuras 5 e 6 – Contextualização: Dinâmica de habilidades sociais



Fonte: Acervo da autora (2026).

Ação 3: Experimentação sensorial. Os estudantes foram organizados em grupos, conforme as mesas disponíveis, e tiveram os olhos vendados para estimular os demais sentidos. Em seguida, foram disponibilizados materiais com diferentes

texturas e temperaturas, como ovo cru, massinha de modelar, bolas extremamente macias, abacaxi, cactos e argila, para que os participantes pudessem tocar e perceber estímulos táteis de forma mais intensa.

Com os olhos vendados, os demais sentidos foram estimulados, proporcionando uma experiência mais intensa e sem a antecipação visual do material a ser tocado.

Na atividade de experimentação sensorial tátil, foi possível organizar e distribuir diferentes produtos e materiais com texturas e temperaturas variadas, utilizando a bancada e a pia para umedecer alguns itens, como as bolinhas de gel, e a chaleira para aquecer o macarrão espaguete, modificando sua textura.

As mesas redondas foram utilizadas para organizar os participantes em grupos durante as atividades de desafio de habilidades e a dinâmica de habilidades sociais. Algumas poltronas também foram disponibilizadas, permitindo que parte dos estudantes observasse as reações dos colegas e, ao final, compartilhasse suas percepções com o grupo.

Na atividade de experimentação sensorial tátil, os participantes puderam vivenciar diferentes estímulos ambientais e refletir sobre como sensações de textura, temperatura e contato podem provocar reações distintas em cada pessoa. Essa ação da SEI contribuiu para problematizar interpretações estereotipadas acerca de determinados comportamentos considerados incomuns, evidenciando que muitas reações podem estar associadas às formas singulares como o cérebro processa os estímulos do ambiente.

Além disso, a abordagem prática e investigativa desenvolvida durante a atividade favoreceu uma aprendizagem experiencial e empática, permitindo que os participantes refletissem sobre as adaptações necessárias à promoção de ambientes mais acessíveis, acolhedores e inclusivos para pessoas com TEA. A seguir, apresentam-se alguns registros dessas ações.

Figuras 7 a 12 – Contextualização: experimentação sensorial



Fonte: Acervo da autora (2026).

Ação 4: Momento de relaxamento e autorregulação. Estava prevista a produção de garrafas sensoriais durante a atividade com os estudantes, mas, devido à logística e à necessidade de adaptação do tempo de aplicação, foi preciso compactar as atividades. Por isso, a pesquisadora levou algumas garrafas sensoriais artesanais já prontas para demonstração, acompanhadas de instruções de produção.

Houve uma demonstração de diversos materiais sensoriais e de autorregulação, como bolinhas antiestresse, garrafas sensoriais, colares de mastigação, spinners, entre outros.

Por fim, foi realizada uma breve atividade de relaxamento e autorregulação em ambiente calmo, com meia-luz, sons instrumentais e da natureza, exercícios de respiração e prática de meditação.

A última atividade da etapa de contextualização foi realizada no Laboratório de Hospedagem do curso de Eventos, com o intuito de proporcionar aos participantes um ambiente adequado, com cadeiras separadas, iluminação amena e som relaxante, favorecendo a prática de meditação e autorregulação. A seguir, apresenta-se um registro dessa ação (Figura 12):

Figura 13 – Contextualização: autorregulação e relaxamento



Fonte: Acervo da autora (2026).

Nessa etapa, foram apresentados e demonstrados diversos materiais sensoriais e recursos voltados à autorregulação, como colares mordedores (Figuras 13 e 14), *spinners* e bolas antiestresse.

Figuras 14 e 15 – Colares mordedores



Fonte: Acervo da autora (2026).

Além desses recursos, foram apresentadas garrafas sensoriais produzidas artesanalmente com materiais de fácil acesso e baixo custo, como garrafas PET transparentes, óleo, glitter, cola, miçangas e outros elementos capazes de produzir movimentos e efeitos visuais diferenciados em seu interior.

A atividade de contextualização realizada no Laboratório de Hospedagem, especificamente sobre a autorregulação e relaxamento, evidenciou a preocupação pedagógica em construir um ambiente acolhedor e sensorialmente regulado, favorecendo experiências relacionadas à autorregulação emocional e sensorial dos participantes. A organização do espaço com iluminação amena, disposição individual das cadeiras e utilização de sons relaxantes contribuiu para a criação de um contexto de menor sobrecarga sensorial, aspecto frequentemente discutido na literatura sobre Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, a atividade permitiu discutir que alterações relacionadas ao processamento sensorial podem interferir na atenção, na interação e na regulação comportamental de pessoas com TEA, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas que auxiliem no gerenciamento dos estímulos ambientais. A apresentação de materiais como colares mordedores, *spinners*, bolas antiestresse e garrafas sensoriais possibilitou aos estudantes a compreensão, de forma concreta, de como determinados recursos podem atuar como mediadores da autorregulação, auxiliando na organização emocional, na redução da ansiedade e na modulação sensorial.

Além disso, a utilização de materiais artesanais e de baixo custo amplia a dimensão inclusiva da proposta, ao demonstrar que práticas pedagógicas acessíveis

podem ser incorporadas ao cotidiano escolar sem necessidade de recursos sofisticados. A construção e demonstração das garrafas sensoriais, por exemplo, permitiram problematizar a ideia de que estratégias de apoio à autorregulação dependem exclusivamente de intervenções clínicas especializadas, evidenciando o papel da escola como espaço de acolhimento e mediação das diferenças.

De forma geral, observou-se excelente engajamento dos estudantes, com participação ativa e grande interesse, evidenciados pela colaboração com exemplos, reflexões e curiosidades sobre a temática. Houve intensa interação entre os participantes, com comentários espontâneos e trocas de experiências entre aqueles que já convivem com pessoas com TEA, seja na família, na vizinhança ou no próprio ambiente escolar.

Quanto ao processo de sensibilização, observou-se que os participantes demonstraram mudança de percepção sobre o TEA e maior empatia com os colegas que já possuem diagnóstico, bem como com aqueles em investigação ou que apresentaram comportamentos compatíveis com características do transtorno.

A participação do estudante com TEA, que é matriculado nessa turma e assíduo nas aulas, foi de grande importância e contribuição para a sensibilização da turma, pois, em alguns momentos, alguns estudantes relataram não compreender determinados comportamentos desse estudante e utilizaram como exemplo situações reais vivenciadas no cotidiano escolar. De imediato, a aplicadora trouxe exemplos semelhantes relatados por outras pessoas com TEA, explicitando como se sentem e quais podem ser suas reações em determinadas situações.

Assim, explicou-se que alguns comportamentos percebidos como desafiadores podem constituir formas de reação do estudante diante de demandas de interação com os colegas e de estímulos do ambiente.

Em nenhum momento houve demonstração de desconforto com a abordagem, nem por parte do estudante com diagnóstico, nem pelos demais participantes. Ao contrário, o grupo aproveitou as situações vivenciadas como exemplos para compreender melhor a condição e os comportamentos de pessoas com TEA, contribuindo para uma construção coletiva de conhecimentos sobre a temática a partir das próprias experiências.

Sob a perspectiva da SEI, a atividade ultrapassou uma abordagem expositiva ao promover vivência, observação e reflexão coletiva sobre os modos como os sujeitos respondem aos estímulos do ambiente. Assim, a experiência contribuiu para

ampliar a compreensão dos estudantes acerca das necessidades sensoriais e emocionais presentes no TEA, favorecendo uma formação mais empática, crítica e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

4.3 Questionário final

Na etapa final, o objetivo consistiu em avaliar se a Sequência de Ensino Investigativa alcançou os resultados esperados no âmbito desta pesquisa. Para isso, foi aplicado um questionário (Apêndice C), composto por oito perguntas abertas, por meio da plataforma Google Forms.

Para a análise, foram selecionados excertos considerados mais pertinentes aos objetivos da pesquisa. O questionário final buscou avaliar a aplicação do Produto Educacional, a forma de condução da SEI e o alcance dos objetivos do estudo.

Na Questão 01 — “Depois de participar das atividades do Produto Educacional, você considera que mudou sua forma de pensar sobre a inclusão de pessoas com TEA?” os participantes relataram mudanças em sua percepção sobre a inclusão, como se observa na resposta afirmativa do P8: “Sim, as atividades mudaram minha forma de pensar”, complementada pelo seguinte relato: “pois nas atividades entendemos como as pessoas com TEA se sentem, a forma delas de pensar, suas dificuldades e sentimentos”.

Essa mesma percepção pode ser observada na resposta do P11: “Sim. As atividades me fizeram entender melhor o TEA”, complementada pela afirmação de que passou a “perceber que a inclusão exige empatia, respeito e adaptações para que todos participem de verdade”.

O P16 respondeu “Com certeza” e relatou: “me deu uma visão mais próxima de como eles se sentem no dia a dia; agora, atitudes que antes não faziam sentido e pareciam exageradas fazem um pouco mais de sentido para mim”.

Em síntese, essa questão refere-se ao processo de conscientização da comunidade escolar sobre a inclusão de pessoas com TEA após a participação nas atividades propostas. De acordo com as respostas, houve mudança de compreensão e de percepção sobre o TEA.

Segundo Sassaki (1997, *apud* Melo, 2008), o acesso à educação de qualidade para todas as pessoas, com ou sem deficiência, e, acrescente-se, também para as

peças neurodivergentes, é um grande desafio no mundo. O autor defende que essa filosofia se origina no paradigma da inclusão, que é:

[...] centrado no modelo social de deficiência, segundo o qual a sociedade tem de transformar-se para tornar-se capaz de acolher a todas as pessoas que, uma vez incluídas nessa sociedade em modificação, poderão ser atendidas em suas necessidades, comuns e especiais (Sassaki, 1997, *apud* Melo, 2008, p. 31).

A Questão 02 — “Qual parte das atividades você achou mais interessante ou que mais ajudou você a entender sobre o TEA?” corresponde à metodologia utilizada na aplicação do PE e permite identificar qual etapa da SEI se destacou: problematização, sistematização e contextualização.

Somente um participante considerou a primeira etapa da SEI mais interessante e que ajudou a entender sobre o TEA.

Esta etapa consiste na problematização, ou seja, apresenta a problemática do tema para reflexão dos participantes. Nessa fase, também foram exibidos vídeos curtos de jovens com TEA relatando sua condição e experiências cotidianas, principalmente no ambiente escolar.

Infer-se que este participante se sentiu envolvido nesta etapa devido aos vídeos com relatos e ao questionário, no formato de quiz, aplicado na plataforma *Kahoot*. Trata-se de uma estratégia bem aceita pelo público jovem, por favorecer o envolvimento e a aprendizagem de forma dinâmica, a partir da comparação entre erros e acertos.

Dos respondentes, 8 participantes consideraram a 3ª etapa da SEI a mais interessante. Infer-se que as atividades práticas — como experimentações sensoriais, desafios de habilidades e dinâmica de habilidades sociais — geram maior envolvimento, pois os estudantes assumem papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, vivenciando experiências e aprendendo de forma imersiva.

Dos 17 respondentes, 8 participantes escolheram a opção “Todas as etapas”, ou seja, quase metade do grupo. Esse resultado indica que a metodologia utilizada foi bem avaliada, com destaque para a etapa de contextualização, por favorecer maior interação entre os participantes e a construção coletiva de conhecimentos.

Considerando que esses estudantes participaram de todas as etapas de forma ativa, foi possível completar o percurso metodológico: acesso à questão/problema, levantamento de hipóteses e construção coletiva de novos conhecimentos. Esses

conhecimentos foram vivenciados e experienciados, favorecendo a apropriação de conteúdos teóricos e práticos sobre o tema.

A Questão 03 — “Você percebeu alguma mudança na forma como você fala ou age em relação a pessoas com TEA depois de participar das atividades? Se sim, quais foram essas mudanças?” buscou identificar possíveis alterações de postura e atitudes dos participantes após a vivência do Produto Educacional. Entre as respostas, o P5 afirmou: “Sim, eu compreendi a forma como eles pensam e mudei meu pensamento, principalmente me tornei mais compreensível em relação a essas pessoas.” O P6 destacou: “sim. passei a ter mais cuidado na comunicação, mais paciência e mais atenção às necessidades individuais. Fiquei mais consciente de como pequenas atitudes podem facilitar a interação e tornar o convívio mais respeitoso e acolhedor.” Já o P11 relatou: “Sim, percebi que questões como autorregulação, dificuldade em socializar fazem parte da condição deles na maioria das vezes, e eu consigo entender isso agora sem ter um olhar de julgamento”.

A Questão 04 — “Como você avalia a forma como as informações foram apresentadas? Foi fácil de entender e útil para você?” refere-se à didática utilizada na aplicação do PE, avaliando a eficácia e a eficiência das atividades realizadas.

As respostas dos participantes à questão sobre a clareza e utilidade da apresentação das informações refletem uma percepção bastante positiva em relação à didática utilizada. O participante P2 destacou que o conteúdo foi apresentado de forma lúdica, facilitando o entendimento. Já P3 ressaltou que os exemplos práticos tornaram a visualização das informações mais fluida, o que contribuiu para a compreensão. O P4 elogiou a elaboração e explicação do material, sublinhando o domínio do tema por parte da pessoa que conduziu as atividades, além de mencionar que as dinâmicas foram interativas e divertidas, tornando o aprendizado mais atrativo. P5 apontou que o aprendizado foi imersivo, o que indica uma participação ativa e engajada durante as atividades. O depoimento de P12 reforçou que as explicações foram acessíveis, com apresentações adaptadas ao público jovem, facilitando ainda mais o entendimento. Por fim, P17 afirmou que a transmissão das informações ocorreu de maneira didática e que os exemplos práticos foram fundamentais para a compreensão dos conteúdos abordados.

De modo geral, observa-se que a escolha por metodologias ativas, uso de exemplos práticos, linguagem acessível e interação constante com o público

contribuíram significativamente para que os participantes considerassem a experiência de aprendizagem fácil, envolvente e relevante para seu cotidiano.

As atividades que envolvem o lúdico e estimulam a interação são consideradas de grande importância para o aprendizado, conforme se observa em Bezerra e Albuquerque (2008, p. 59):

Todas essas atividades podem ainda ser transformadas em inúmeras outras, para atender a cada ocasião ou necessidades. Não deveria ser privilégio apenas das crianças pequenas o ato de aprender brincando. Para uma realidade em que crianças com necessidades especiais estão cada vez mais presentes nas escolas, assumindo um espaço importante, os jogos e as brincadeiras, em todas as suas manifestações, devem ser considerados como um instrumento didático-pedagógico de inestimável valor. Os jogos têm que ser explorados de diferentes formas e ocasiões, podendo ser modificados em suas regras para atender aos interesses individuais ou em grupo (Bezerra; Albuquerque, 2008, p. 59).

A Questão 5 — “Você considera que a forma como os conteúdos foram apresentados contribuiu de maneira significativa para sua formação pessoal e profissional? Essas aprendizagens têm relevância prática para sua vida cotidiana? Compartilhe sua opinião.”

O P6 respondeu: “sim. entender melhor como o TEA funciona melhora não só a convivência no dia a dia, mas também minha postura profissional. essas aprendizagens ajudam a construir relações mais respeitadas e eficazes com colegas ou possíveis clientes que possam ter TEA.” O P13 afirmou: “Acredito que sim, pois convivo com alguns amigos autistas e agora sei lidar melhor com eles. Além de contribuir na vida profissional, pois, no futuro, saberei agir caso tenha um colega autista no trabalho.”

A Questão 06 — “Depois de participar das atividades, você acha que ficou mais clara a importância de respeitar as diferentes formas de comportamento e de aprendizagem das pessoas com TEA? Compartilhe o que você pensa sobre isso.” — evidenciou avanços na compreensão dos participantes acerca da diversidade comportamental e das especificidades do processo de aprendizagem de pessoas com TEA.

O P6 respondeu: “sim, esclareceu muito aspectos que eu realmente não conhecia sobre o TEA”, o que demonstra ampliação do conhecimento sobre o tema. Esse processo de aprendizagem também sugere mudança de postura em relação a esse grupo, como se observa no relato: “agora entendo melhor por que cada pessoa tem seu próprio jeito de agir, se comunicar e aprender, e como é essencial respeitar

essas diferenças.” Ao afirmar que “As atividades além de incentivar a empatia com pessoas com TEA, também mostrou a importância do respeito com essas pessoas”, o P16 indica um movimento de sensibilização e conscientização acerca do transtorno e de suas implicações no convívio social e escolar.

A Questão 07 — “Quais foram os principais benefícios que a participação nessas atividades trouxe para o seu desenvolvimento enquanto Técnico em Informática?” foi respondida pelo P8 da seguinte forma: “A questão da acessibilidade, na construção de sites e sistemas.” O P16, por sua vez, afirmou: “entender a importância da acessibilidade em sites web, coisa que eu sentia dificuldade por pensar que era esforço em vão”.

Essas respostas indicam mudanças de percepção acerca da acessibilidade, de comportamentos inclusivos e das possibilidades de desenvolvimento de acessibilidade atitudinal, comunicacional e informacional.

A Questão 08 — “Quais sugestões de ações para um próximo evento? O que faria diferente? O que gostaria de ter aprendido que não aprendeu nessa atividade?” — reuniu contribuições relevantes dos participantes para o aprimoramento de futuras edições da SEI. O P4 afirmou: “Acho que poderia ter sido mais dias”, sugerindo que a SEI seja aplicada com maior tempo destinado a cada ação, e acrescentou: “adorei o momento e foi super bem aproveitado.” O participante também sugeriu a realização de “várias atividades simultaneamente com grupos menores divididos na turma”.

O P8 afirmou: “Minha sugestão é ter um momento para aprender como lidar com essas pessoas. Ex.: cumprimentar pessoas sensíveis a toques físicos, barulhos altos etc.”, indicando a necessidade de ampliar as atividades de habilidades sociais, com momentos práticos de interação social e discussão de comportamentos alternativos que evitem situações de desregulação.

O P16 afirmou: “Eu teria dado tempo pra terminar o quebra-cabeça”, sugerindo que a atividade com quebra-cabeças, realizada na ação de desafio de habilidades referente à etapa 3 — Contextualização —, disponha de mais tempo para que todos consigam concluí-la ou avançar o máximo possível.

Dessa forma, considera-se que o Produto Educacional contribuiu de maneira relevante para a comunidade escolar, tendo como referência o grupo participante, que pode atuar como multiplicador de práticas e atitudes inclusivas. As evidências observadas — como o engajamento dos estudantes, a troca de experiências, as reflexões produzidas, as mudanças de percepção sobre o TEA e a empatia

demonstrada — indicam que a metodologia de Sequência de Ensino Investigativa favoreceu a reflexão crítica e promoveu a sensibilização para a inclusão. Assim, a proposta respondeu ao objetivo da pesquisa ao demonstrar que ações planejadas, participativas e contextualizadas podem colaborar para a construção de um ambiente escolar mais consciente, empático e preparado para acolher pessoas com TEA.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Contextualização teórica

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), este Produto Educacional fundamenta-se em referenciais que articulam formação integral, inclusão e aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, consideram-se documentos orientadores da EPT e contribuições teóricas que enfatizam o desenvolvimento integrado de dimensões cognitivas, socioemocionais e técnicas.

A proposta parte da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e da construção coletiva do saber, articulando experiências, reflexões e atividades práticas aos princípios de equidade, respeito à diversidade e reconhecimento das diferenças individuais.

As bases teóricas que sustentam este Produto Educacional estão ancoradas nos pressupostos da Educação Inclusiva, nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e na abordagem da Sequência de Ensino Investigativa (SEI). Destacam-se as contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, conforme discutida por Rego (1995), acerca da mediação e da interação social no processo de aprendizagem, ressaltando a importância do ambiente escolar como espaço de desenvolvimento das potencialidades individuais. Além disso, autores como Mantoan (2003) e Barboza e Martorano (2017) reforçam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e centradas no estudante, favorecendo a participação ativa de todos, inclusive daqueles com necessidades educacionais específicas.

5.2 Objetivos

A finalidade principal do Produto Educacional consiste em promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, por meio de práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Busca-se criar oportunidades para que todos participem ativamente das atividades propostas, com respeito às suas singularidades e potencialidades.

Além disso, o Produto Educacional visa fomentar o diálogo entre educadores e estudantes, ampliar o conhecimento sobre o TEA e fortalecer a construção de uma comunidade escolar mais acolhedora, consciente e sensível às necessidades de cada indivíduo.

Desse modo, o objetivo do Produto Educacional é sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar acerca do TEA, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, colaborativas e comunicacionais entre os estudantes.

5.3 Estratégias e materiais

A proposta de sequência didática, no formato de Sequência de Ensino Investigativa (SEI), conforme Carvalho (2013), orienta a organização do Produto Educacional ao articular problematização, sistematização, contextualização e avaliação. Nessa perspectiva, a proposta integra formação humana, metodologias ativas, mídias digitais, jogos e dinâmicas pedagógicas para favorecer a participação dos estudantes e a construção coletiva de conhecimentos sobre o TEA.

A aplicação ocorreu no IFTO, Campus Palmas, com estudantes do 1º ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Os Laboratórios de Hospedagem e de Alimentos e Bebidas do curso Técnico em Eventos foram escolhidos por oferecerem espaço amplo, capacidade compatível com a turma e condições adequadas para a organização das atividades sensoriais, dinâmicas e de autorregulação.

Foram desenvolvidas atividades dinâmicas com o propósito de favorecer a compreensão de aspectos relacionados ao transtorno do processamento sensorial, às disfunções de aprendizagem, às situações que podem desencadear crises e à desconstrução de concepções equivocadas sobre o TEA. Para isso, os estudantes foram inseridos em situações de desafio e experimentação, em contextos pouco usuais em seu cotidiano, de modo a compreenderem que os sujeitos aprendem, percebem e respondem aos estímulos de formas distintas.

Na seção Produto Educacional, retoma-se a organização da Sequência de Ensino Investigativa para explicitar sua sistematização como material replicável. Embora as etapas já tenham sido apresentadas na metodologia, aqui elas são retomadas como componentes do Produto Educacional, com indicação de objetivos, ações, duração e forma de avaliação, de modo a orientar futuras aplicações em contextos semelhantes.

Quadro 2 – Etapas da SEI (Sequência de Ensino Investigativa)

SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA
1ª Etapa: Problematização (45 minutos de duração) <u>Objetivo:</u> Verificar os conhecimentos prévios e apresentar a problemática. <u>Ações:</u> 1. Diagnóstico: Realização de um quiz sobre os principais tópicos, por meio da plataforma Kahoot; 2. Momento Sou TEA - Exibição de vídeo curto com relato de jovens com TEA e seu percurso estudantil.
2ª Etapa: Sistematização do conhecimento (150 min de duração) <u>Objetivo:</u> Explanar sobre a temática e compartilhar experiências relacionadas ao TEA. <u>Ações:</u> 1. Explicação sobre o tema, por meio de slides projetados contendo informações sobre a temática; 2. Roda de conversa: estudantes com TEA.
3ª Etapa: Contextualização do conhecimento (180 minutos de duração) <u>Objetivo:</u> Simular exposição a estímulos sensoriais: tato, bem como estimular o uso de técnicas de relaxamento, respiração, e de autorregulação. <u>Ações:</u> 1. Experimentação sensorial: tátil 2. Dinâmica de habilidades sociais; 3. Momento de autoconhecimento e autorregulação.
Avaliação e Feedback: Questionários online pelo Google Forms.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

5.4 Avaliação do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional foi realizada por meio de questionário on-line aplicado na plataforma Google Forms. Esse procedimento teve por finalidade verificar a eficácia do produto. Além disso, foram observados a participação e o engajamento dos estudantes, com o objetivo de identificar possíveis mudanças no discurso e no comportamento em relação às pessoas com TEA e à própria SEI aplicada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Campus Palmas do IFTO, por meio de ações de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, com vistas à construção de uma escola mais acolhedora, inclusiva e comprometida com a formação integral. Nesse sentido, a aplicação da Sequência de Ensino Investigativa (SEI), no âmbito do Produto Educacional, constituiu uma estratégia pedagógica coerente com os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica, ao articular reflexão crítica, participação ativa dos estudantes e valorização da diversidade humana.

Os resultados evidenciaram que a SEI alcançou os propósitos delineados, ao favorecer a ampliação dos conhecimentos dos participantes sobre o TEA, a problematização de concepções equivocadas ainda presentes no senso comum e o fortalecimento de atitudes mais empáticas e inclusivas no contexto escolar. As análises do questionário inicial, da observação participante e do questionário final apontaram avanços na compreensão acerca das características do transtorno, das questões sensoriais, da acessibilidade e da necessidade de respeito às diferentes formas de aprendizagem, interação e participação. A proposta também demonstrou potencial formativo no âmbito profissional, especialmente ao mobilizar reflexões sobre acessibilidade e inclusão na futura atuação de estudantes do curso Técnico em Informática.

Entre as limitações do estudo, destacam-se o número restrito de participantes, o recorte contextual da investigação, desenvolvido em uma única turma, e o uso de questionários on-line como parte dos instrumentos avaliativos, o que pode ter reduzido a profundidade de algumas respostas e limitado o acesso a dimensões mais subjetivas da experiência dos participantes. Reconhece-se, ainda, que o tempo de aplicação do Produto Educacional, embora suficiente para gerar evidências relevantes, pode ser ampliado em futuras experiências, de modo a favorecer maior aprofundamento das discussões e um acompanhamento mais prolongado dos efeitos formativos da proposta.

Como contribuição teórica, pedagógica e institucional, esta pesquisa reafirma a importância de práticas educativas inclusivas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente quando orientadas por uma perspectiva de formação

humana integral. O Produto Educacional elaborado e aplicado demonstrou que ações de sensibilização e conscientização podem contribuir significativamente para o enfrentamento de barreiras atitudinais, para a ampliação do conhecimento sobre o TEA e para a construção de ambientes escolares mais acessíveis, empáticos e socialmente comprometidos. Espera-se, assim, que esta investigação possa subsidiar novas ações, pesquisas e políticas institucionais voltadas à inclusão, ao acolhimento e à permanência qualificada de estudantes com TEA e demais sujeitos da educação especial, fortalecendo o compromisso da escola com a equidade, a diversidade e o direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1-8, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>. Acesso em: 24 maio 2024.

ARÊAS, Angelina Barros Mota; VASCONCELLOS, Isadora Lopes Barbosa; RIBEIRO, Jéssica Raquel Pereira; OLIVEIRA, Soraya Castro de Lima; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Sequência de Ensino Investigativa – SEI. In: MARCELINO, Valéria; SILVA, Priscila G. de Sousa (org.). **Metodologias para o ensino**: teoria e exemplos de sequências. Organizador: Décio Nascimento Guimarães. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. cap. 5, p. 68-79.

BARBOZA, Renato; MARTORANO, Simone Alves de Assis. O caso da vacina tríplice e o autismo: o que os erros nos dizem. In: MOURA, Breno Arsioli; FORATO, Thais Cyrino de Mello (orgs.). **Histórias das ciências, epistemologia, gênero e arte**: ensaios para a formação de professores. São Bernardo do Campo: UFABC, 2017. cap. 3, p. 53-69. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576847.0004>. Acesso em: 10 abr. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil, 2016. 279 p. 3ª reimpressão.

BEZERRA, José Airton de Castro; ALBUQUERQUE, Liana Nise Martins. O papel da brincadeira no processo de inclusão. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Lindaci Gomes de (orgs.). **Tecendo os fios da inclusão**: caminhos do saber e do fazer. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 45-60.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2016. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 132/2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/textos/verTexto.asp?servico=legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama Censo 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015a. 404 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025:** resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026. 89 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/598834/Eca_normas_correlatas.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

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. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

CAPUZZO, Denise de Barros; SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; IRIGON, Simone Lima de Arruda. A percepção dos professores acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p. 405–423, 1 maio 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4497>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Inovações na sala de aula da Educação Profissional e Tecnológica: revendo práticas. In: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (orgs.). **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTRO, Thiago. O que é o autismo? In: CASTRO, Thiago (coord.). **Simplificando o autismo**: para pais, familiares e profissionais. São Paulo: Literare Books, 2023. cap. 2, p. 23-28.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 28 maio 2024.

FRANÇA, Karina Aparecida Costa Dias. Desenvolvimento da linguagem típica e sinais de alerta no Transtorno do Espectro Autista. In: KERCHES, Deborah (coord.). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books, 2022. cap. 5, p. 41-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 75 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Política de Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins**. Palmas: CONSUP/IFTO, 6 maio 2021a. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/politicas/politica-de-inclusao-do-ifto>. Acesso em: 12 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025-2029**. Palmas: IFTO, 11 dez. 2024. 310 p. Disponível em: https://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/planos/pdi/pdi_ifto_2025_2029_.pdf/view. Acesso em: 11 ago. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Portal institucional do IFTO**. Palmas: IFTO, 14 jun. 2021b. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/ifto>. Acesso em: 4 mar. 2025.

KERCHES, Deborah. Critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista. In: KERCHES, Deborah (coord.). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books, 2022. cap. 1, p. 11-18.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi. **Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista**: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Rondônia/Instituto Federal de Roraima (ProfEPT), Rondônia/Roraima, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. cap. 8, p. 295-346. 3. reimpr.

MANACORDA, Mario Alighiero. Terceira parte: os Cadernos do Cárcere: cadernos intermediários de miscelâneas (1930-1932). Retomada e entrelaçamentos de temas. In: MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 186-232.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MATTEO, Julianna Di; RODRIGUES, Rute. Inclusão profissional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. In: DEL PORTO, José Alberto; ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. (orgs.). **Autismo no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2023. cap. 7, p. 75-87.

MELO, Francisco Ricardo Lima Vieira de. Educação Inclusiva e o aluno com paralisia cerebral: Tecendo algumas reflexões. In: ONOFRE, Eduardo Gomes; SOUZA, Lindaci Gomes de (orgs.). **Tecendo os fios da inclusão**: caminhos do saber e do fazer. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 31-44.

MORAES, Adriana. Síndrome de Asperger ou Autismo nível 1? In: CASTRO, Thiago (coord.). **Simplificando o autismo**: para pais, familiares e profissionais. São Paulo: Literare Books, 2023. cap. 4, p. 37-44.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REGO, Teresa Cristina. A cultura torna-se parte da natureza humana. In: REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. cap. II, p. 37-83.

RUSSO, Felipe. Síndromes genéticas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: KERCHES, Deborah (coord.). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books, 2022. cap. 8, p. 67-74.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; MEDEIROS, Jéssica Marinho; MEROTO, Monique Bolonha das Neves (orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias**: O caminho para o processo de aprendizagem. São José dos Pinhais: Contemporânea, 2024. Disponível em: <https://revistacontemporanea.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Praticas-pedagogicas-inclusivas-e-tecnologias-o-caminho-para-o-processo-de-aprendizagem-1%C2%B0-Edicao-2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013. cap. 1, p. 7-28.

SILVA, Alana Macêdo; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de. Estado da arte dos estudos sobre autismo no Mestrado ProfEPT: contribuições e perspectivas de pesquisa. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2025, Palmas. **Anais [...]**. Palmas: s.n., 2025. Disponível em: https://www.sisgeenco.com.br/anais/profept/2025/arquivos/GT5_COM_64_103_20250413193036.docx. Acesso em: 23 out. 2025.

SILVEIRA, Victória Gimenez; ROSA, Beatriz Ruiz; BENITEZ, Priscila; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento Educacional Individualizado de Estudante com Autismo na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-238308>. Acesso em: 2 ago. 2026.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; DIAS, Viviane Borges. Transtorno do Espectro Autista e o Ensino de Ciências: Formação de professores em foco. **Revista Gepesvida**, v. 9, n. 21, p. 43-63, 2023. Disponível em: <https://icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/667>. Acesso em: 2 ago. 2026.

VIANA, Ribeiro Priscila; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Estratégias anticapacitistas na educação profissional: concepções que estruturam a escola e a sociedade. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 16, n. 35, p. 30-39, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/993>. Acesso em: 23 mar. 2026.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

Tons e vozes

Aprendendo com o espectro autista

PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA
DE ENSINO INVESTIGATIVA

Autora:
Alana Macêdo Silva

Orientadora:
**Prof.^a Dr.^a Mary Lúcia Gomes
Silveira de Senna**

PRODUTO EDUCACIONAL

Tons e vozes

Aprendendo com o
espectro autista

PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA
DE ENSINO INVESTIGATIVA

Autora:

Alana Macêdo Silva

Orientadora:

**Prof.^a Dr.^a Mary Lúcia Gomes
Silveira de Senna**

Palmas/TO
2026



FICHA TÉCNICA

Tons e Vozes: Aprendendo com o Espectro Autista
Proposta de uma Sequência de Ensino Investigativa

© 2026 Alana Macêdo Silva

Orientadora: Prof.^a Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Lócus de Pesquisa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins/
Campus Palmas

Público-alvo: Estudantes do 1º ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Vínculo do Produto Educacional: Dissertação: Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado: Sensibilização, Inclusão e Pertencimento como um Caminho para uma Educação Integral

Programa de Ensino: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Macroprojeto: 2: Inclusão e Diversidade em espaços formais e não formais de ensino em EPT

Categoria de Produto Educacional: Sequência Didática

Revisão ortográfica: Tayná Couto

Projeto gráfico, capa e diagramação: Thiago Estácio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins**

S586t Silva, Alana Macêdo
Tons e Vozes : Aprendendo com o Espectro Autista / Alana
Macêdo Silva. – Palmas, TO, 2026.
33 p. : il. color.

Formato: E-book

Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2026.

Orientadora: Dra. Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna

ISBN: 978-65-02-28002-7

DOI: 10.5\281\zenodo.21829845

Produto Educacional vinculado à Dissertação: Transtorno do Espectro
Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado: sensibilização, inclusão e
pertencimento como um caminho para uma educação integral

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação Inclusiva. 3. Sequência
de Ensino Investigativa. I. Senna, Mary Lúcia Gomes Silveira de. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).

Sobre as Autoras

Quem somos:



Alana Macêdo Silva

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Servidora Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada pela CENSUPEG. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo ITPAC. Especialista em Administração Pública pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).



Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna

Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Campus Palmas, IFTO. Orientadora do projeto de pesquisa: Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio Integrado: Sensibilização, Inclusão e Pertencimento como um Caminho para uma Educação Integral.

Sumário

| Apresentação.....6

| Introdução9



| Sequência de Ensino
Investigativa (SEI).....11



● 1ª Etapa: Problematização12



● 2ª Etapa: Sistematização do
Conhecimento17



● 3ª Etapa: Contextualização do
Conhecimento21



● Avaliação e Feedback.....27



● Reaplicação da SEI31

| Considerações Finais32

| Referências bibliográficas .33

Apresentação

Inserida na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a proposta *Tons e Vozes: Aprendendo com o Espectro Autista* constitui o Produto Educacional (PE) desenvolvido no âmbito de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Esta pesquisa tem como título, “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: sensibilização, inclusão e pertencimento como um caminho para uma educação integral”.

A investigação partiu da necessidade de repensar práticas educativas tradicionais, frequentemente centradas na transmissão de conteúdos e de promover alternativas metodológicas que favoreçam a investigação, o diálogo e a autonomia dos estudantes.



Registro das atividades

Fonte: acervo da autora

Dessa forma, busca-se colaborar com a formação humana e integral que contemple a todos, sejam neurotípicos ou neurodivergentes. Assim como propõe Gramsci, ao buscar uma escola unitária e inclusiva, com formação humanista para todos, defende-se que a instituição deve preparar os jovens para atuar na sociedade de forma autônoma e criativa (Gramsci, 2006).

Este material almeja contribuir com reflexões e sugestões de atividades metodológicas que impulsionem a inclusão de pessoas com TEA, no ambiente escolar/acadêmico, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nesse sentido, tem como objetivo orientar professores e pesquisadores quanto ao planejamento, à aplicação, ao registro e adaptação de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) voltada à sensibilização para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que promovam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção significativa da aprendizagem.

A Sequência de Ensino Investigativa (SEI) é uma abordagem metodológica que organiza o processo de ensino e aprendizagem a partir da investigação de problemas significativos (Arêas, et al., 2018). Nessa perspectiva, o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador do processo.

A escolha da SEI se justifica pelo potencial de promover aprendizagens significativas, estimular o pensamento crítico e articular conhecimentos prévios e novos saberes. A sequência organizada em três etapas principais — problematização, sistematização do conhecimento e contextualização do conhecimento — que se complementam e estruturam o percurso investigativo desenvolvido com os participantes.

Este material, tem caráter formativo e, ao mesmo tempo, funciona como um recurso prático para planejar e conduzir propostas investigativas em sala de aula. Nele você encontrará a descrição das etapas, das ações desenvolvidas e das orientações que podem apoiar a adaptação da proposta a diferentes contextos escolares.



A SEI foi realizada na turma do 1º ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFTO – Campus Palmas. As ações foram realizadas em dois dias consecutivos, no mês de novembro de 2025, em articulação com as disciplinas de: Projetos Integradores; Biologia e Educação Física. Para preservar a identidade dos participantes, este e-book utiliza categorias de identificação: P1 (Participante 1), P2 (Participante 2) e assim sucessivamente.

Por meio de atividades dinâmicas e interativas, a Sequência Didática, no formato de Sequência de Ensino Investigativa, buscou promover reflexões acerca do papel de cada indivíduo na construção de um ambiente acolhedor e respeitoso. Espera-se que sua (re)aplicação contribua para a redução do preconceito e da discriminação, bem como para a ampliação de estratégias pedagógicas voltadas à construção de um ensino eficaz e omnilateral. Além disso, apresenta potencial para favorecer a interação entre os estudantes, o reconhecimento de habilidades e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.



Registro das atividades
Fonte: acervo da autora

Introdução



Registro das atividades

Fonte: acervo da autora

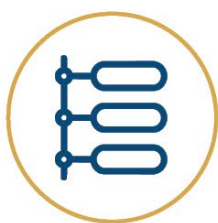
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e os padrões de comportamento, apresentando-se de maneira ampla e variada. Além disso, os comportamentos estereotipados desses sujeitos são um dos aspectos que geram mais estranheza no âmbito social, o que pode tornar as suas relações sociais ainda mais desafiadoras (Capuzzo; Sampaio; Irigon, 2019).

Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/2015), foi assegurado o direito dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Embora a LBI tenha representado um relevante avanço quanto à garantia de direitos, sua implementação ainda enfrenta desafios no sistema educacional, especialmente no Ensino Médio e Superior, seja na educação propedêutica, seja na Educação Profissional e Tecnológica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), instituição pública federal que oferece cursos de nível médio e superior na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem recebido alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente após a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Esses sujeitos têm buscado com maior frequência, informações, acompanhamento médico, diagnóstico e encaminhamento terapêutico. Esse movimento gera demandas às instituições escolares por aplicações de ações pedagógicas e de serviços de atendimento especializado, a fim de promover a inclusão efetiva desses estudantes no contexto educacional. No entanto, muitos profissionais da comunidade educacional ainda não dispõem de conhecimentos suficientes para atender adequadamente às necessidades desses estudantes, enfrentando desafios para compreender suas condições e especificidades.

Os transtornos do neurodesenvolvimento têm se tornado um tema cada vez mais relevante no âmbito educacional, exigindo esforços para promover a inclusão, o respeito às diferenças e uma convivência harmônica no ambiente escolar, uma vez que a insuficiência de conhecimentos a respeito dessas condições pode dificultar o desenvolvimento desses estudantes.

Diante desse contexto, e após levantamento realizado no âmbito das pesquisas do ProfEPT, que evidenciou a escassez de trabalhos sobre essa temática (Silva; Senna, 2025), propôs-se a realização de uma Sequência Didática (SD), no formato de Sequência de Ensino Investigativa (SEI), voltada à sensibilização e à conscientização sobre o TEA no Ensino Médio Integrado. Essa proposta tem como objetivo ampliar o conhecimento da comunidade escolar sobre o transtorno, proporcionar vivências relacionadas às questões sensoriais e comportamentais do espectro e, assim, desconstruir preconceitos e estimular práticas educativas e sociais favoráveis à inclusão.



Sequência de Ensino Investigativa (SEI)

A Sequência de Ensino Investigativa
como Estratégia Metodológica





1ª Etapa: Problematização

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
 Para o(a) professor(a)	Use este quadro como checklist de planejamento antes de iniciar a SEI.
 Contexto de aplicação	Turma/ano, curso, local, período e disciplinas envolvidas.
 Objetivos	O que se espera desenvolver (conhecimentos, atitudes e competências investigativas). ▪ Apresentar a situação problema; ▪ Mobilizar conhecimentos prévios; ▪ Levantar hipóteses/perguntas que orientarão a investigação.
 Papel docente	Mediação por perguntas, organização do tempo, acolhimento dos relatos.
 Tempo Duração (sugestão)	Adequar duração ao ritmo da turma e às condições de cada encontro. 2 horas/aula (ajuste conforme o ritmo da turma e o tempo disponível).
 Registros	Planeje como registrar: diário do professor, produções dos estudantes e evidências do processo (quando autorizado).
 Recursos/materiais	Datashow e notebook (conforme proposta).
 Estratégia: ações	1. Apresentação pessoal e da pesquisa, informando brevemente sobre o objetivo, o problema de pesquisa e a metodologia do PE. 2. Momento inicial de reflexão sobre o tema, com as perguntas a seguir: ▪ Você conhece alguém com TEA? ▪ O que é o TEA? ▪ Como se dá o diagnóstico? 3. Momento SER TEA: aplicar o questionário inicial em forma de quiz (Kahoot), com tópicos centrais sobre a temática. 4. Momento SOU TEA: exibir vídeos curtos de jovens com diagnóstico de TEA.
 Mediação docente	Acolher as questões, dúvidas ou exemplos citados, sem julgar de imediato; estimular participação; manter foco no problema; organizar a fala dos grupos e registrar ideias-chave.



ATENÇÃO (linguagem e respeito)

Ao tratar do TEA, prefira uma abordagem centrada em **direitos, acessibilidade e pertencimento**. Evite estereótipos e generalizações.

Destaque que há diferentes perfis no espectro e que barreiras do ambiente podem dificultar participação e aprendizagem.

Descrição da etapa

A etapa de problematização tem como objetivo apresentar o tema por meio de uma situação-problema próxima da realidade dos estudantes, capaz de despertar interesse, provocar questionamentos e iniciar a investigação.

Nessa fase, a proposta é mobilizar os conhecimentos prévios da turma e incentivar os estudantes a formularem hipóteses, levantarem dúvidas e se posicionarem diante do problema apresentado.

Para isso, o professor pode conduzir a discussão de forma dialógica, acolhendo as contribuições dos estudantes e valorizando as diferentes ideias que surgirem ao longo da conversa.



Dica pedagógica

Os recursos podem ser adaptados conforme a infraestrutura disponível por exemplo, substituir o quiz Kahoot por outra forma de coleta de dados.

Relatos e registros da etapa

Durante essa etapa, a turma demonstrou interesse principalmente quando a situação-problema foi relacionada a contextos próximos de sua realidade.

Esse envolvimento ajudou a identificar conhecimentos prévios, dúvidas iniciais e pontos que precisariam ser retomados nas etapas seguintes.

Os estudantes levantaram diferentes hipóteses, compartilharam experiências e trouxeram perguntas importantes sobre o tema, o que contribuiu para a construção coletiva do problema investigado.

Com isso, a problematização criou condições favoráveis para o desenvolvimento da investigação, ao conectar o tema às vivências dos estudantes e aos objetivos da proposta.

O encontro começou com a apresentação do aplicador, explicando de forma breve o objetivo da proposta, o problema de pesquisa e a metodologia utilizada no Produto Educacional (PE).

Em seguida, foi proposto um momento inicial de reflexão, com perguntas disparadoras que ajudaram a turma a pensar sobre o tema e a compartilhar percepções, conhecimentos e experiências.

Exemplos de perguntas:

- O que entendemos por normalidade?
- Somos todos normais?
- E o que costumamos considerar diferente? Por quê?
- Você conhece alguém com TEA?
- O que é o TEA?
- Como se dá o diagnóstico?
- Quais as características principais dessas pessoas?

Observou-se, inicialmente, certa hesitação por parte de alguns estudantes, que aos poucos foram se envolvendo nas discussões.

Após esse primeiro momento de reflexão, aplicou-se o questionário inicial em forma de **quiz**, na plataforma Kahoot, com tópicos centrais sobre a temática.

Foi um momento de muita euforia: os estudantes demonstraram empolgação, pois já conheciam a plataforma e se envolveram com o caráter competitivo da dinâmica, que costuma mobilizar muitos jovens.



Perguntas (8)

1 - Quiz



2 - Verdadeiro ou falso



3 - Verdadeiro ou falso



4 - Verdadeiro ou falso



5 - Quiz



6 - Quiz



<https://create.kahoot.it/details/42f28cca-d051-4c18-8150-d32cca98205c>

1/2

19/12/2025, 15:31

Desvendando o TEA — Detalhes — Kahoot!

7 - Quiz



8 - Verdadeiro ou falso



Exemplo de quiz na plataforma Kahoot
Fonte: acervo da autora

Este questionário (quiz – Kahoot) foi elaborado previamente e testado na própria plataforma.

Ainda nesta etapa, houve o momento SOU TEA, em que foram exibidos vídeos curtos de jovens com TEA, da realidade local e regional, relatando sua condição: como receberam o diagnóstico, como se sentem em ambientes sociais (principalmente na escola), suas comorbidades e as limitações e potencialidades relacionadas à vivência no espectro.



ROTEIRO PARA PRODUZIR O VÍDEO

1. Nome, idade e escolaridade (opcional).
2. Quando você recebeu o diagnóstico? Foi diagnóstico precoce? Foi diagnóstico tardio?
3. Já recebeu outros tipos de diagnóstico?
4. Atualmente tem outros tipos de diagnóstico? Comorbidades?
5. Fale um pouco sobre você durante sua vida escolar. Você teve dificuldade de aprendizagem, de comunicação ou de interação?
6. Quais foram os maiores desafios, principalmente na escola?
7. Na escola você se sentiu isolado(a) ou discriminado(a) por seus colegas?
8. Você sentiu que os professores não lhe entendiam, ou que você não os entendia?
9. Sentia necessidade de adaptação das atividades e flexibilidade nos prazos?
10. Teve dificuldade de expressar suas emoções ou compreender as emoções dos outros?
11. Quais as atividades em que teve mais facilidade e em quais teve mais dificuldade?
12. Com quais disciplinas você teve mais afinidade e com quais teve mais dificuldade? Quais momentos da aula eram melhores e quais mais incomodavam você?

Esses vídeos foram elaborados e enviados por jovens voluntários, que autorizaram seu uso apenas para esta atividade específica; por isso, não há dados registrados desses sujeitos neste e-book.



Dica pedagógica

Na problematização, evite “explicar” o tema logo de início. Priorize perguntas abertas, acolha hipóteses e palpites e registre as ideias-chave para retomar nas etapas seguintes.



Roteiro rápido

- 1) Apresente a situação problema;
- 2) Promova discussão orientada por perguntas de reflexão sobre o tema.
- 3) Apresente informações complementares para subsidiar a reflexão da turma.



O que registrar

Perguntas disparadoras, hipóteses mais frequentes, falas significativas (sem identificar estudantes) e exemplos citados.



2ª Etapa: Sistematização do Conhecimento

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
 Duração (sugestão)	2 horas/aula. Ajuste conforme a turma e a complexidade das atividades (ex.: 2 a 3 horas/aula).
 Objetivos da etapa	• Consolidar o que foi investigado; • Formalizar conceitos; • Desenvolver argumentação e comunicação científica.
 Recursos/materiais	Datashow com apresentação de slides ou textos de apoio; papel e canetas; caixa para sorteio; novelo de lã.
 Organização (passos)	1) Explanação sobre o tema (com apoio visual). 2) Roda de conversa dinâmica (momento SER TEA): sorteio de tópicos/palavras-chave e perguntas entre participantes usando o novelo de lã.
 Mediação docente	Organizar e acompanhar a dinâmica, observar a participação e ao final relacionar o “trançado” formado às relações no ambiente educacional e na sociedade (interdependência, respeito e acolhimento).
 Registros/evidências	Planeje como registrar: diário do professor, produções dos estudantes e evidências do processo (quando autorizado).
 Plano B / adaptações	Se faltar tempo, priorize síntese coletiva e socialização rápida; se houver dificuldade conceitual, use exemplos do cotidiano relacionados à temática.

Explanação do tema

Nesta etapa, o foco é retomar o que foi levantado anteriormente e organizar essas informações de modo mais claro, ajudando os estudantes a compreender conceitos, ampliar argumentos e relacionar o tema a situações concretas.



Exemplo de apresentação

Fonte: acervo da autora

Roda de conversa dinâmica: Momento SER TEA.

A roda de conversa foi realizada de forma direcionada, para que cada um dos participantes pudesse perguntar e responder sobre um tópico.

As fichas com os tópicos sobre a temática foram elaboradas com antecedência, cortadas como papelotes e colocadas em um envelope, para que o participante pegasse de forma aleatória, simulando um sorteio. Esse mesmo participante escolheria outro para direcionar a pergunta, e quem respondeu daria continuidade à dinâmica, até que todos pudessem participar com perguntas e respostas. Segue o modelo das fichas:

TEA/TID/TGD/ASPERGER	RIGIDEZ COGNITIVA
SHUTDOWN	PROCESSAMENTO SENSORIAL
MASKING/MASCARAMENTO	5 OU 7 SENTIDOS
ESTEREOTIPIA/ STIMS	SENTIDO PROPRIOCEPTIVO
CID/DSM	CARACTERÍSTICAS DO TEA

REGULAÇÃO	COMUNICAÇÃO SOCIAL NO TEA
DESREGULAÇÃO	PENSAMENTO LITERAL
AUTORREGULAÇÃO	DIAGNÓSTICO TARDIO – DESAFIOS
SENTIDO VESTIBULAR	RIGIDEZ COGNITIVA
PROCESSAMENTO SENSORIAL	SEM FILTROS SOCIAIS
PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS	HIPOSENSÍVEL
DIAGNÓSTICO PRECOCE – VANTAGENS	DISFUNÇÃO DE COMUNICAÇÃO
CONTATO VISUAL	MELTDOWN
INTERPRETAÇÃO LITERAL	RESSACA SOCIAL
HIPERSENSÍVEL	ECOLALIA
DISFUNÇÃO DE APRENDIZAGEM	HIPERFOCO

Modelo de fichas com os tópicos sobre a temática
Fonte: elaborado pela autora



Dica pedagógica

Organize uma etapa de retomada do que foi levantado na problematização, seguida de atividade de síntese (em grupo) e socialização. Finalize com uma devolutiva curta, retomando objetivos e próximos passos.

Relatos e registros da etapa

1) Explicação sobre o tema (com apoio visual)

Durante a explicação, os participantes demonstraram interesse, trouxeram exemplos relacionados ao tema e contribuíram para ampliar a reflexão do grupo sobre situações vividas na escola e em outros espaços de convivência.

2) Roda de conversa dinâmica (momento SER TEA): sorteio de tópicos/palavras-chave e perguntas entre participantes.

A dinâmica foi bastante interativa, pois incentivou os estudantes a refletirem sobre o assunto, formularem perguntas, apresentarem exemplos e relacionarem os conceitos discutidos com situações que já vivenciaram ou observaram.

Alguns estudantes que não participaram do primeiro momento apresentaram mais dificuldade para responder as perguntas. Ainda assim, a colaboração entre os colegas favoreceu a continuidade da atividade e ampliou as oportunidades de participação.

Ao final, essa etapa contribuiu para consolidar o processo investigativo, aprofundar a compreensão do tema e preparar os estudantes para aplicar os conhecimentos construídos em situações mais concretas.



Dica pedagógica

Comunicação e ruído (sobrecarga auditiva)

Proponha uma tarefa simples de comunicação (seguir instruções curtas, organizar cartões/objetos ou completar uma sequência) enquanto o ambiente recebe estímulos auditivos moderados (sons/áudios) ou múltiplas falas simultâneas. Em seguida, discuta o que facilitou/dificultou a compreensão e quais apoios seriam necessários (falar um de cada vez, instruções visuais, redução de ruído, antecipação de etapas).



3ª Etapa: Contextualização do Conhecimento

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
 Duração (sugestão)	4 horas/aula. Ajuste conforme a turma e o espaço disponível (ex.: 4 a 8 h/a).
 Objetivos da etapa	Aplicar o que foi aprendido em situações concretas; ampliar a empatia e a compreensão sobre o TEA; relacionar conceitos a práticas de inclusão e pertencimento.
 Recursos/materiais	Materiais sensoriais (texturas/objetos), vendas, espaço adequado (sala ampla/laboratório) e folhas de registro. Adapte conforme a infraestrutura disponível.
 Organização (passos)	Organize as ações em sequência, prevendo momentos de registro e reflexão para relacionar as vivências às práticas inclusivas.
 Mediação docente	Conduzir com linguagem respeitosa; Evitar generalizações; Estimular escuta e argumentação baseada nas vivências.
 Registros/evidências	Relatos curtos dos estudantes, síntese coletiva e registro do professor sobre participação e reflexões.
 Plano B / adaptações	Se não houver recursos específicos, adapte para sala comum com materiais simples e estações sensoriais básicas.

Descrição da etapa

Nesta etapa, as atividades foram organizadas em ações que simulam situações do cotidiano relacionadas às experiências sensoriais e às habilidades sociais, com o objetivo de favorecer a reflexão, a sensibilização e a relação com práticas de inclusão e pertencimento.

Ação 1 – Desafio de Habilidades

Na Ação 1, a proposta é envolver os estudantes em desafios práticos que exijam atenção, cooperação, adaptação e resolução de situações do cotidiano. Ao vivenciarem essas experiências, os participantes po-

dem refletir sobre barreiras presentes no ambiente escolar e sobre como pequenas mudanças nas interações e nas condições de participação favorecem a inclusão e o pertencimento.

Nesta ação, foram disponibilizados cubos mágicos e dois quebra-cabeças de mil peças.

Os estudantes se organizaram em dois grupos: um deles optou por utilizar as mesas para separar as peças e montar o quebra-cabeça, enquanto o outro optou por realizar a atividade no chão.

Desde o início, os grupos demonstraram envolvimento, entusiasmo e espírito de competição.

Após algum tempo, foi proposto que os grupos trocassem de lugar para continuar a montagem iniciada pelos colegas.

Essa mudança permitiu que os participantes experimentassem a tarefa a partir de outra organização e percebessem a importância da continuidade do trabalho coletivo.

Em um primeiro momento, a troca gerou certo desconforto, pois alguns estudantes demonstraram resistência em assumir a tarefa iniciada pelo outro grupo.



Desafio de Habilidades
Fonte: acervo da autora

Esse movimento favoreceu a reflexão sobre colaboração, flexibilidade e compartilhamento de responsabilidades.

Ao término do tempo previsto, foi realizada uma conversa breve com a turma para explicitar o objetivo da proposta, destacando aspectos relacionados à empatia, à escuta, à adaptação e ao trabalho em equipe.

Ação 2 – Habilidades sociais

Na Ação 2, a dinâmica de habilidades sociais busca ampliar a escuta, a interação e a percepção sobre diferentes formas de comunicação e convivência.

Para ilustrar as situações relacionadas a diferentes contextos, foi utilizado o jogo ponto de vista.



Jogo Ponto de Vista
Fonte: imagem ilustrativa

Ação 3 – Experimentação sensorial (tátil)

Na Ação 3, os estudantes são convidados a explorar diferentes texturas e objetos, com e/ou sem vendas, conforme a proposta e o conforto do grupo.

A atividade busca ampliar a percepção sobre experiências sensoriais, favorecendo a reflexão sobre formas diversas de perceber o ambiente.



Experimentação sensorial (tátil)

Fonte: acervo da autora

Nesta ação, a turma pôde vivenciar, de forma prática, como diferentes estímulos táteis podem gerar estranhamento ou desconforto, favorecendo a reflexão sobre a disfunção sensorial tátil e sobre modos distintos de perceber o ambiente.

Ação 4 – Autorregulação

A atividade começou com a apresentação de materiais voltados à autorregulação, como garrafas sensoriais, bolas antiestresse, spinners e cordões com mordedores.

Nesse momento, os estudantes puderam observar, explorar e manusear esses recursos, compreendendo de forma prática como eles podem ser utilizados como apoio à regulação sensorial e emocional.



Atividade de Autorregulação

Fonte: acervo da autora

Depois da exploração dos materiais, foi realizado um momento de relaxamento em um ambiente preparado com meia-luz e música suave.

Os participantes foram orientados a fechar os olhos, respirar profundamente e direcionar a atenção, aos poucos, para um cenário tranquilo em contato com a natureza, imaginando sons como o canto dos pássaros e a água de uma cachoeira.

Essa vivência teve como objetivo apresentar, de maneira simples e concreta, uma estratégia de autorregulação baseada na organização do ambiente e no direcionamento da atenção.



Dica pedagógica

Barreiras e estratégias de inclusão (estudo de caso)

Apresente um caso curto (situação escolar) envolvendo um estudante autista e peça que os grupos identifiquem:

- a) barreiras do ambiente (ruído, iluminação, linguagem figurada, mudanças, interação social);
- b) possíveis apoios/ajustes (sinalização visual, instruções claras, tempo adicional, espaço de regulação, pares colaborativos); e
- c) uma ação concreta de pertencimento. Finalize com socialização e construção de um "painel de estratégias" da turma.

As quatro ações podem ser desenvolvidas em estações, com rodízio entre os grupos, ou em sequência, conforme o tempo disponível e o espaço da escola.

Em qualquer uma dessas formas de organização, é importante reservar momentos de registro individual ou coletivo e uma roda de conversa ao final, para que os estudantes possam relacionar suas experiências às práticas de inclusão, acessibilidade e pertencimento no cotidiano escolar.



Dica pedagógica

Rotina, previsibilidade e mudança inesperada

Apresente uma pequena rotina (ex.: sequência de 6 passos para uma tarefa) e, no meio, altere uma regra sem aviso prévio. Depois, repita a atividade com apoios (roteiro visual, aviso antecipado de mudança, opção de escolha entre duas alternativas). Compare os resultados e conduza reflexão sobre como previsibilidade, clareza e combinações ajudam na participação e no pertencimento.



Avaliação e Feedback

A aplicação da Sequência de Ensino Investigativa contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes e favorecer aprendizagens mais significativas ao longo das etapas propostas.

O que os estudantes disseram

Nesta parte, reunimos algumas falas dos estudantes para mostrar, de maneira simples e viva, como a proposta foi percebida por quem participou. Ao ler os depoimentos, vale observar palavras que aparecem com frequência, como compreensão, empatia, respeito, apoio e inclusão, pois elas ajudam a revelar os aprendizados construídos ao longo das atividades.

O que aprendemos sobre o TEA

As falas a seguir mostram que muitos estudantes ampliaram sua compreensão sobre o TEA e passaram a questionar ideias prontas que, muitas vezes, limitam o olhar sobre as diferenças.

“

Compreendi as dificuldades que eles têm, o que ajuda a identificar ações adequadas para incluí-los, e farei o possível para ser mais inclusivo por meio das minhas atitudes.



Participante 1

“

Percebi que muitos estereótipos que eu tinha sobre pessoas autistas foram desconstruídos. As atividades me ajudaram a entender melhor suas vivências e necessidades, e isso mudou a forma como eu enxergo a inclusão.



Participante 2

“

Achei interessante como foram apresentadas algumas das formas como pessoas autistas encaram o mundo e como é importante entendermos isso.



Participante 3

“

As atividades me fizeram entender melhor o TEA e perceber que a inclusão exige empatia, respeito e adaptações para que todos participem de verdade.



Participante 4

Em conjunto, esses relatos indicam que conhecer mais sobre o TEA ajudou a turma a olhar para o tema com mais atenção, sensibilidade e abertura para aprender.

O que mudou nas atitudes da turma

Neste segundo grupo, os depoimentos destacam mudanças de atitude. As experiências vividas durante a sequência ajudaram os estudantes a perceber que incluir também é saber escutar, acolher, adaptar e conviver com mais cuidado.

“

Com certeza, eu aprendi bastante sobre a abrangência de informações sobre pessoas neuroatípicas, suas particularidades e como ter empatia, além de ações para tentar ajudá-las a ficar o mais confortável possível e apoiar a integração e o envolvimento nas atividades.

👤 *Participante 1*

“

Eu compreendi a forma como eles pensam e mudei meu pensamento; principalmente, me tornei mais compreensivo em relação a essas pessoas.

👤 *Participante 2*

“

As atividades mudaram minha forma de pensar, pois nelas entendemos como as pessoas com TEA se sentem, a forma delas de pensar, suas dificuldades e sentimentos. Com esse novo conhecimento, fica mais fácil incluí-las.

👤 *Participante 3*

“

A principal diferença percebida foi o maior entendimento sobre os fatos e como agir nessas circunstâncias.

👤 *Participante 4*

“

Com certeza, me deu uma visão mais próxima de como eles se sentem no dia a dia. Agora, atitudes que antes não faziam sentido e pareciam exageradas fazem um pouco mais de sentido para mim, facilitando meu apoio a pessoas com TEA.

👤 *Participante 5*

Lidos em conjunto, esses depoimentos mostram que a proposta não apenas ampliou informações sobre o TEA, mas também incentivou a turma a pensar em atitudes mais acolhedoras no dia a dia. Assim, os relatos funcionam como pequenas pistas dos caminhos que a escola pode percorrer para fortalecer a inclusão, a participação e o pertencimento.

“

Compreendi as dificuldades que eles têm, o que ajuda a identificar ações adequadas para incluí-los, e farei o possível para ser mais inclusivo por meio das minhas atitudes.

 Participante 1

“

Percebi que muitos estereótipos que eu tinha sobre pessoas autistas foram desconstruídos. As atividades me ajudaram a entender melhor suas vivências e necessidades, e isso mudou a forma como eu enxergo a inclusão.

 Participante 2

“

Achei interessante como foram apresentadas algumas das formas como pessoas autistas encaram o mundo e como é importante entendermos isso.

 Participante 3

“

As atividades me fizeram entender melhor o TEA e perceber que a inclusão exige empatia, respeito e adaptações para que todos participem de verdade.

 Participante 4

“

Com certeza, eu aprendi bastante sobre a abrangência de informações sobre pessoas neuroatípicas, suas particularidades e como ter empatia, além de ações para tentar ajudá-las a ficar o mais confortável possível e apoiar a integração e o envolvimento nas atividades.

 Participante 5

“

Eu compreendi a forma como eles pensam e mudei meu pensamento; principalmente, me tornei mais compreensivo em relação a essas pessoas.

 Participante 5

“

As atividades mudaram minha forma de pensar, pois nelas entendemos como as pessoas com TEA se sentem, a forma delas de pensar, suas dificuldades e sentimentos. Com esse novo conhecimento, fica mais fácil incluí-las.

 Participante 6

“

A principal diferença percebida foi o maior entendimento sobre os fatos e como agir nessas circunstâncias.

 Participante 7

“

Com certeza, me deu uma visão mais próxima de como eles se sentem no dia a dia. Agora, atitudes que antes não faziam sentido e pareciam exageradas fazem um pouco mais de sentido para mim, facilitando meu apoio a pessoas com TEA.

 Participante 8



Reaplicação da SEI

Para reaplicar a proposta, recomenda-se considerar as características do contexto educativo, adaptar a situação-problema à realidade da turma e respeitar o tempo pedagógico disponível, preservando o caráter investigativo da metodologia.



Adaptação rápida (ideias práticas)

- Se a turma for maior: trabalhe em estações com rodízio e tempos curtos por atividade.
- Se houver poucos recursos: substitua tecnologia por cartazes, cartões e registros em papel.
- Se o tempo for curto: priorize síntese coletiva + uma vivência bem mediada + fechamento com roda de conversa.

Registros do professor/pesquisador: anote evidências de aprendizagem, dificuldades recorrentes e formas de avanço dos grupos ao longo da investigação.

Registros dos estudantes: reúna sínteses do grupo, justificativas apresentadas na socialização e uma autoavaliação breve sobre o que foi aprendido.

Avaliação formativa: utilize critérios simples, como participação, colaboração, qualidade das justificativas, uso de conceitos e clareza da síntese, registrando devolutivas breves ao final.

Considerações Finais

O produto educacional apresentado contribui para fortalecer práticas pedagógicas investigativas na Educação Profissional e Tecnológica, articulando teoria, prática e reflexão crítica em consonância com os objetivos da pesquisa.

Ao reunir resultados da pesquisa e orientações para a prática, este e-book oferece subsídios concretos para o trabalho docente e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais investigativos, inclusivos e comprometidos com o pertencimento.

Desse modo, reafirma-se o papel da escola como espaço de escuta, acolhimento e participação, no qual a inclusão se concretiza nas relações cotidianas e nas oportunidades reais de aprender com as diferenças.

Referências bibliográficas

ARÊAS, A. B. M. et al. Sequência de Ensino Investigativa – SEI. In: MARCELINO, V.; SILVA, P. G. D. S. **Metodologias para o ensino: teoria e exemplos de sequências**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. Cap. 5, p. 68-79. Disponível em: https://portall.iff.edu.br/o-iffiluminense/pesquisa/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-ensino-e-suas-tecnologias/biblioteca-virtual/e-books/e-book-metodologias_ensino.pdf/view. Acesso em: 13 Maio 2026.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, n. 250, p. 2, 27 Dezembro 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>. Acesso em: 17 fevereiro 2025.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)** - Lei n. 13.146/2015. Brasília, p. 50 p., janeiro 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf>. Acesso em: 07 Julho 2024.

CAPUZZO, D. D. B.; SAMPAIO, M. A. P.; IRIGON, S. L. D. A. A Percepção dos Professores Acerca da Inclusão do Aluno Autista no Ensino Regular Público Municipal. **Revista Observatório**, 5, n. 3, 01 Maio 2019. 405–423. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4497>. Acesso em: 2 Junho 2025.

GRAMSCI, A. I. Os Intelectuais. O princípio educativo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2006.

SILVA, A. M.; SENNA, M. L. G. S. D. **Estado da arte dos estudos sobre autismo no mestrado profep: Contribuições e Perspectivas de Pesquisa**. Palmas: [s.n.], 2025.

PROFEPT
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



INSTITUTO FEDERAL
Tocantins
Campus Palmas

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL (KAHOOT)



Kahoot - Desvendando o TEA

Aprofunde-se no Transtorno do Espectro Autista (TEA) com perguntas que desmistificam conceitos, abordam a inclusão no mercado de trabalho e esclarecem mitos comuns. Teste seu conhecimento e amplie sua compreensão sobre essa condição que afeta muitas pessoas ao redor do mundo.



Desvendando o TEA



Kaho

Atividades



Quiz

O que significa TEA?



Terapia Especializada Avançada

×



Transtorno Emocional Agudo

×



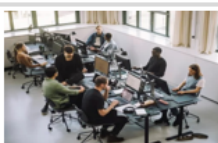
Transtorno do Espectro Autista

✓



Treinamento Esportivo Adaptado

×



Verdadeiro ou falso

Pessoas com TEA podem trabalhar?



Verdadeiro

✓



Falso

×



Verdadeiro ou falso

O TEA é uma doença que pode ser curada.



Verdadeiro

✗



Falso

✓



Verdadeiro ou falso

Anteriormente as vacinas provocaram autismo nas pessoas. ^



Verdadeiro

✗



Falso

✓



Quiz

Segundo o DSM-V, quais as características que compõem o TEA? ^



Estereotipia

✓



Não falar.

✓



Agressividade

✗



Timidez

✗



Não ter empatia

✗



Quiz

O que é o Transtorno do Espectro Autista?

- ☐ É uma doença que pode ser curada com o tratamento correto. ✗
- ☐ É uma deficiência intelectual. ✗
- ☐ É um transtorno infantil. ✗
- ☒ É um transtorno do neurodesenvolvimento. ✓



Quiz

Quais os comportamentos podem se apresentar no Transtorno do Espectro Autista?

- ☒ Ecolalia ✓
- ☒ Estereotipia ✓
- ☒ Hiperfoco ✓
- ☒ Disfunção sensorial ✓
- ☒ Rigidez cognitiva ✓
- ☒ Comportamentos disruptivos ✓



Verdadeiro ou falso

A pessoa com TEA é capaz de aprender.

- ☒ Verdadeiro ✓
- ☐ Falso ✗

⚡ Com ajuda de IA
Este kahoot apresenta conteúdos gerados por IA.

Créditos de mídia

Imagem da capa: Virojt Changyencham/Moment/Getty Images

1. Virojt Changyencham/Moment/Getty Images
2. Maskot/DigitalVision/Getty Images
3. Constantine Johnny/Moment/Getty Images
4. Constantine Johnny/Moment/Getty Images
5. Jatuporn Tansirimas/iStock/Getty Images
6. Makhbubakhon Ismatova/iStock/Getty Images
7. Tiffany Joseph/Photodisc/Getty Images
8. Willie B. Thomas/DigitalVision/Getty Images

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DA SEI

Avaliação da Sequência de Ensino Investigativa

Olá, pessoal!

Este formulário tem como objetivo gerar dados sobre a pesquisa "Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado", do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa 01: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Microprojeto 5: Inclusão e diversidade na Educação Profissional e Tecnológica

Todas as perguntas se referem a participação na aplicação do Produto Educacional, no IFTO – Campus Palmas.

Eu, Alana Macêdo Silva, sou pesquisadora responsável, juntamente com minha orientadora, professora Mary Lúcia.

1) Depois de participar das atividades do produto educacional, você considera que mudou sua forma de pensar sobre a inclusão de pessoas com TEA? Explique:

2) Qual parte das atividades você achou mais interessante ou que mais ajudou você a entender sobre o TEA?

- ☐ a) Primeira etapa: Quiz Kahoot; momento SOU TEA com vídeos de estudantes no espectro;
- ☐ b) Segunda etapa: Explanação; Roda de conversa SOMOS TEA;
- ☐ c) Terceira etapa: Experimentação sensorial; desafios de habilidades; dinâmica de habilidades sociais; momento de autoconhecimento e autorregulação;
- ☐ d) Todas as etapas
- ☐ e) nenhuma das etapas.

3) Você percebeu alguma mudança na forma como você fala ou age em relação a pessoas com TEA depois de participar das atividades? Se sim, quais foram essas mudanças?

4) Como você avalia a forma como as informações foram apresentadas? Foi fácil de entender, e útil para você? Explique.

5) Você considera que a forma como os conteúdos foram apresentados contribuiu de maneira significativa para sua formação pessoal e profissional? Essas aprendizagens têm relevância prática para sua vida cotidiana? Compartilhe sua opinião.

6) Depois de participar das atividades, você acha que ficou mais claro a importância de respeitar as diferentes formas de comportamento e aprendizagem das pessoas com TEA? Compartilhe o que você pensa sobre isso.

7) Quais foram os principais benefícios que a participação nessas atividades trouxe para o seu desenvolvimento enquanto Técnico em Informática?

8) Quais sugestões de ações para um próximo evento? O que faria diferente? O que gostaria de ter aprendido que não aprendeu nessa atividade?
