



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

CLÁUDIA DANIELLE NEVES DE MOURA ALVES

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: o processo de inclusão de discentes no
Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Recife

RECIFE
2025

CLÁUDIA DANIELLE NEVES DE MOURA ALVES

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: o processo de inclusão de discentes no
Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Recife**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra Mariana Batista da Silva

RECIFE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Alves, Cláudia Danielle Neves de Moura.

Transtorno do Espectro Autista: o processo de inclusão de discentes no Instituto Federal de Pernambuco - Campus Recife / Cláudia Danielle Neves de Moura Alves. - Recife, 2025.
108f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Políticas Públicas, 2025.

Orientação: Mariana Batista da Silva.

Inclui referências e anexos.

1. Autismo; 2. Inclusão; 3. Educação profissional. I. Silva, Mariana Batista da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CLÁUDIA DANIELLE NEVES DE MOURA ALVES

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: o processo de inclusão de discentes no
Instituto Federal de Pernambuco - *Campus* Recife**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas

Aprovado em: 03/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Mariana Batista da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Gabriela Lins Falcão (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que ele é e representa em minha vida, por me permitir superar os desafios diários da maternidade atípica e renovar as minhas forças durante essa jornada de aprendizagem.

Ao meu esposo, Rodrigo Alves, por me encorajar constantemente em meus projetos de vida, por dividir comigo os cuidados e responsabilidades do lar e pelo amor, cuidado e dedicação à nossa filha.

À minha filha Larissa Alves, meu presentinho, que tem o poder de renovar minhas forças diárias com seu lindo sorriso e demonstrações constantes de afeto. Ela é uma pessoa linda, alegre e iluminada, que me ensina, em pequenos gestos, o verdadeiro significado do amor e torna minha vida mais completa.

À minha mãe, que, mesmo diante de suas limitações, sempre acreditou em mim e me incentivou a seguir estudando.

À minha amiga Fabíola Freire, por sempre me incentivar e torcer pelo meu sucesso e por ser essa pessoa maravilhosa, generosa e inspiradora, cuja amizade ilumina meus dias e se torna fonte de motivação.

Às minhas amigas Joseane Nunes e Márcia Bomfim, que, dentro de suas limitações e possibilidades, fazem parte da minha rede de apoio, oferecendo amor, afeto e suporte à minha pequena.

Aos meus colegas da Propesq, pelo incentivo e motivação, e, em especial, ao meu chefe imediato, Professor Dr. Márcio Vilar França Lima, pelo suporte constante e valioso, especialmente durante a etapa final desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado: Angélica Félix, Carlos Praeiro, Isis Araújo, Erika Lago e Kelly Luz, pelas trocas enriquecedoras ao longo do curso, por tornarem esta jornada acadêmica mais leve e cheia de companheirismo, e por sempre torcerem por mim.

À minha orientadora, Professora Dra. Mariana Batista da Silva, pelas sugestões e contribuições ao longo de todo este processo de pesquisa.

RESUMO

Em que medida as ações adotadas pelo IFPE – *Campus* Recife para a inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atendem à legislação brasileira? Esta pesquisa analisou a implementação de políticas públicas de inclusão educacional da pessoa com TEA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, comparando as ações adotadas pela instituição com o que está previsto na legislação vigente. Trata-se de uma análise de implementação de políticas públicas, na qual foi utilizado o modelo *top-down*. O estudo adotou uma abordagem quantitativa, com finalidade descritiva e exploratória, e foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e de campo, realizada em etapas sucessivas: levantamento dos projetos e ações implementados pelo Campus Recife voltados à promoção da educação inclusiva; identificação dos documentos institucionais que tratam do tema; análise desses materiais e verificação de seu alinhamento às diretrizes previstas na legislação brasileira; e, por fim, coleta de dados quantitativos por meio da aplicação de um questionário estruturado, elaborado no Google Forms e direcionado aos docentes ativos do campus. A análise dos dados quantitativos foi realizada com o uso da estatística descritiva, utilizando o software Microsoft Excel. Os resultados evidenciam que as ações do IFPE – *Campus* Recife para a inclusão de discentes com TEA estão alinhadas às diretrizes da legislação brasileira, especialmente no que se refere ao suporte para adaptação curricular, à promoção da inclusão no mundo do trabalho, ao apoio pedagógico e à formação continuada de docentes e demais profissionais. Entretanto, a análise quantitativa revelou as principais barreiras e limitações à implementação dessas políticas, segundo a percepção dos docentes, a saber: concepções heterogêneas acerca da educação inclusiva, sugerindo que as ações não são percebidas nem aplicadas de maneira uniforme; fragilidades na gestão institucional, ainda que haja incentivo e formação destinada aos servidores a percepção geral indica baixo suporte institucional; inadequações no ambiente físico e social, evidenciando a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e interpessoais; ausência de uma cultura inclusiva consolidada; baixa articulação intersetorial; além de diferenças de percepção em função do gênero e do tempo de serviço. Conclui-se que, embora o IFPE – *Campus* Recife apresente avanços significativos em consonância com a legislação, ainda há desafios a serem superados para a efetivação plena dos direitos dos discentes com TEA. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão e o aprimoramento das políticas institucionais de educação inclusiva.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Educação profissional.

ABSTRACT

To what extent do the actions adopted by IFPE – Recife Campus for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) comply with Brazilian legislation? This study analyzed the implementation of public policies for the educational inclusion of individuals with ASD at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pernambuco (IFPE) – Recife Campus, comparing the institution's initiatives with the requirements established in current legislation. It is an implementation analysis of public policies, using the top-down model. The study employed a quantitative approach, with descriptive and exploratory purposes, and was developed through documentary and field research conducted in successive stages: a survey of projects and actions implemented by the Recife Campus aimed at promoting inclusive education; identification of institutional documents addressing the topic; analysis of these materials and verification of their alignment with the guidelines established in Brazilian legislation; and finally, quantitative data collection through the application of a structured questionnaire, created in Google Forms and directed to active faculty members of the campus. Quantitative data analysis was conducted using descriptive statistics with the support of Microsoft Excel. The results show that IFPE – Recife Campus's actions for the inclusion of students with ASD are aligned with the guidelines of Brazilian legislation, particularly regarding curricular adaptation support, the promotion of inclusion in the labor market, pedagogical assistance, and continuous training for teachers and other professionals. However, the quantitative analysis revealed the main barriers and limitations to the implementation of these policies, according to the teachers' perceptions, namely: heterogeneous conceptions of inclusive education, suggesting that actions are neither perceived nor applied uniformly; weaknesses in institutional management, as general perceptions indicate limited institutional support despite incentives and training for staff; inadequacies in the physical and social environment, highlighting the need to eliminate architectural, communicational, and interpersonal barriers; the absence of a consolidated inclusive culture; low intersectoral coordination; and differing perceptions based on gender and length of service. In conclusion, although IFPE – Recife Campus has made significant progress in accordance with current legislation, challenges remain to achieve the full realization of the rights of students with ASD. It is hoped that this study will contribute to reflection and to the improvement of institutional policies for inclusive education.

Keywords: Autism. Inclusion. Vocational education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição da faixa etária na amostra.....	59
Gráfico 2 – Tempo de docência do IFPE.....	59
Gráfico 3 – <i>Score</i> das dimensões.....	61
Gráfico 4 – Médias e Desvios padrão da Dimensão 2: Gestão Institucional.....	63
Gráfico 5 – Comparativo das médias e desvios padrão das dimensões 1, 2 e 3.....	64
Gráfico 6 – Médias e Desvios padrão da Dimensão: Estruturas de Organização Inclusiva.....	66
Gráfico 7 – Gênero v.s. Dimensões.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes educacionais para inclusão de pessoas com autismo	27
Quadro 2 – Dimensão: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem	47
Quadro 3 – Dimensão: Gestão Institucional	48
Quadro 4 – Dimensão: Família	49
Quadro 5 – Dimensão: Ambiente	50
Quadro 6 – Dimensão: Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas	50
Quadro 7 – Dimensão: Estruturas de Organização Inclusiva	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – perfil dos respondentes (n=51)	58
Tabela 2 – <i>Scores</i> por dimensão com desvio padrão (n = 51)	61
Tabela 3 – Dimensões 1, 2 e 3: médias e desvios padrão por tempo de serviço.....	67
Tabela 4 – Dimensões 4, 5 e 6: médias e desvios padrão por tempo de serviço.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos
CONSUP	Conselho Superior
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DP	Desvio Padrão
DSM	Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETI	Ensino Técnico Integrado
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFs	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS	18
2.1	<i>Educação profissional e educação especial: desafios históricos.....</i>	<i>18</i>
2.1.1	Contexto institucional do IFPE e caracterização do Campus Recife	20
2.2	<i>Compreendendo o autismo</i>	<i>22</i>
2.2.1	Autistas de nível 1: sofrimento psíquico, impacto do <i>masking</i> e do gênero no acesso ao diagnóstico, invisibilidade e o descrédito social.....	24
2.2.2	Autismo na educação: promovendo a inclusão	26
3	CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS	32
3.1	<i>Ciclo de políticas públicas</i>	<i>32</i>
3.1.1	Agenda	32
3.1.2	Formulação.....	33
3.1.3	Adoção	34
3.1.4	Implementação.....	35
3.1.5	Avaliação	35
3.2	Fundamentos teóricos sobre políticas de inclusão de discentes no âmbito educacional.....	37
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4.1	<i>Desenho da pesquisa</i>	<i>41</i>
4.2	<i>Tratamento e análise de dados.....</i>	<i>41</i>
4.2.1	Levantamento de documentos institucionais e de ações educacionais inclusivas	41
4.2.2	Tratamento e análise de dados numéricos.....	42
4.2.3	Atribuição de Valores e Elaboração dos <i>Scores</i>	42
4.2.3.1	<i>Etapa 1: Score Individual por Dimensão.....</i>	<i>43</i>
4.2.3.2	<i>Etapa 2: Score Geral da Dimensão.....</i>	<i>43</i>
4.2.3.3	<i>Etapa 3. Cálculo e Interpretação do Desvio Padrão.....</i>	<i>44</i>
4.3	<i>Local da pesquisa</i>	<i>45</i>
4.4	<i>Recrutamento dos participantes</i>	<i>45</i>
4.5	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	<i>46</i>
4.6	<i>Produto</i>	<i>53</i>
4.7	<i>Aspectos éticos.....</i>	<i>53</i>
5	ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	54
5.1	<i>Documentos, projetos e ações inclusivas</i>	<i>54</i>
5.2	<i>Análise dos dados numéricos</i>	<i>57</i>
5.2.1	Análise dos <i>scores</i> das dimensões.....	57

5.2.2	Análise dos <i>scores</i> das dimensões por tempo de serviço	67
5.2.3	Análise dos <i>scores</i> das dimensões por sexo.....	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADAS A DISCENTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	81
	APÊNDICE B – GUIA INFORMATIVO DE APOIO E ORIENTAÇÃO À COMUNIDADE ACADÊMICA E ESCOLAR DO IFPE: COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	87
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE.....	105
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS VIRTUAL.....	107

1 INTRODUÇÃO

Em que medida as ações adotadas pelo IFPE para a inclusão de discentes com transtorno do espectro autista atendem à legislação brasileira? Esta pesquisa discorre sobre o processo de inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no *Campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. O interesse por este estudo surgiu a partir da experiência pessoal da pesquisadora como mãe atípica, pela escassez de conhecimento acumulado e sistematizado sobre o tema no âmbito da educação profissional e pela necessidade de efetivação dos direitos das pessoas com TEA no contexto educacional.

O conceito de autismo evoluiu significativamente ao longo do tempo. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugene Bleuler para descrever sintomas observados em pacientes com esquizofrenia. Em 1943, Leo Kanner redefiniu o autismo como um transtorno específico, distinto da esquizofrenia. No ano seguinte, Hans Asperger fez uma descrição semelhante, identificando crianças com habilidades cognitivas irregulares (extraordinárias em algumas áreas, mas com déficits significativos em outras) e dificuldades em compreender e aplicar conhecimentos práticos no dia a dia. Em 1959, Kanner classificou o autismo como uma psicose, visão reforçada pelo Grupo para o Avanço da Psiquiatria no final dos anos 1960. Apenas em 1976, Ritvo e Ornitz reformularam essa perspectiva, passando a considerar o autismo como uma síndrome associada a déficits cognitivos. Com o tempo, novos conceitos foram introduzidos, levando ao entendimento atual do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento (Assumpção Jr; Kuczynski, 2018).

A incidência de pessoas com TEA vem apresentando um crescimento contínuo. De acordo com a última atualização do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2025) do governo dos Estados Unidos, divulgada em abril de 2025, com dados de 2022, 1 em cada 31 crianças de até 8 anos são autistas no país, o que representa um aumento de 16,11% em relação a divulgação anterior que ocorreu em 2023, com dados de 2020, onde 1 em cada 36 crianças de até 8 anos eram autistas no país; e um aumento de 41,92% em relação à divulgação realizada em 2021, onde 1 em cada 44 crianças eram autistas no país, com dados extraídos em 2018.

Por se tratar de uma questão muito recente no Brasil, até abril de 2025 o país não tinha uma estimativa da população com TEA, esperava-se que a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), criada por meio da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012), com a

finalidade de garantir atendimento prioritário e a atenção integral do público em questão especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social, fosse utilizada como base para contabilizar as pessoas com autismo em todo o território nacional (BRASIL, 2012).

Entretanto, em 23 de maio de 2025, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou o Censo sobre as pessoas com deficiência no Brasil que apontou o número de 14,4 milhões de pessoas com deficiência, das quais 2,4 milhões estão no transtorno do espectro autista. Esses dados foram extraídos do Censo Demográfico de 2022 (BRASIL, 2025b).

Não obstante, o Brasil já contava com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que em 2022, contabilizou 429.521 matrículas de discentes no espectro autista (INEP, 2023); em 2023, 636.202 (INEP, 2024); e em 2024, 918.877 (BRASIL, 2025a) revelando um aumento de 113,96%¹ entre os anos de 2022 e 2024, o que sugere um aumento na incidência ou diagnóstico de autismo no país.

O crescimento do número de pessoas com TEA representa um grande desafio, uma vez que o Estado tem a obrigação constitucional de garantir os direitos previstos na legislação brasileira. E uma das formas de o Estado prestar suporte adequado às pessoas com TEA e suas famílias é por meio da formulação e implementação de políticas públicas em áreas como educação, saúde, assistência social, mercado de trabalho, cultura e esporte.

Em relação à educação inclusiva, foram publicadas algumas normas jurídicas, das quais destacam-se: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; 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; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se apresenta de forma mais completa, detalhando minuciosamente as diretrizes para inclusão da pessoa com autismo no âmbito educacional e voltada à eliminação de barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva; e a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, que garante 50% das vagas dos institutos federais e das universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo, nas quais as pessoas com deficiência estão contempladas nos critérios de reserva de vagas.

¹ Não inclui matrículas de turmas exclusivas de Atividade Complementar e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; considera as matrículas de alunos que estudam em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), e/ou em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais de Ensino Regular e/ou EJA). Mais informações, ver: <https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

Sob essa perspectiva, com a finalidade de promover a inclusão de discentes com deficiência, o IFPE aprovou o regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (NAPNE), por meio da Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 82/2014, publicada em 25 de novembro de 2014, com alterações na Resolução CONSUP nº 10/2016, publicada em 28 de março de 2016. O NAPNE “tem como objetivo desenvolver programas, projetos e ações de acesso, permanência e êxito para pessoas com deficiência, contribuindo para o fortalecimento de políticas inclusivas” (IFPE, 2023).

De acordo com a Resolução CONSUP nº 10/2016, o NAPNE é responsável por desenvolver ações voltadas à implantação e implementação das políticas de inclusão, com a finalidade de promover uma educação pautada na convivência, no respeito às diferenças e na busca pela equidade, com foco na eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas no IFPE (IFPE, 2016).

Nessa perspectiva, surge a pergunta de pesquisa: em que medida as ações adotadas pelo IFPE para a inclusão de discentes com TEA atendem à legislação brasileira? Para responder esta pergunta, foi analisado o caso do IFPE - *Campus* Recife.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo principal avaliar em que medida as ações adotadas pelo IFPE - *Campus* Recife para a inclusão de discentes com TEA atendem à legislação brasileira. E como objetivos específicos: (1) analisar as normas da legislação brasileira sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista; (2) comparar as ações de inclusão do IFPE - *Campus* Recife com as diretrizes estabelecidas na legislação brasileira; (3) identificar as barreiras e limitações na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA no IFPE - *Campus* Recife.

A presente pesquisa se justifica pela escassez de conhecimento acumulado e sistematizado sobre o autismo no âmbito da educação profissional e pela necessidade de efetivação dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista no contexto educacional. Ressalta-se, ainda, que a ausência de reflexão sobre o tema constitui barreira à efetivação de uma educação inclusiva e à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Com o propósito de responder à pergunta de pesquisa, foi adotado o método quantitativo, com finalidade exploratória e descritiva, utilizando análise documental e de campo. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de um questionário, via Google Forms, aos docentes que atuam no IFPE - *Campus* Recife. Os dados foram analisados com o apoio do Microsoft Excel.

O estudo realizado consistiu em uma análise de implementação de políticas públicas, fundamentada no modelo *top-down*, conforme proposto por Sabatier (1986 *apud* Winter, 2010). Esse modelo distingue os formuladores das políticas públicas, localizados no topo da hierarquia,

dos implementadores, localizados na base, buscando analisar se as ações práticas ocorrem conforme previsto na legislação.

Como produto decorrente desta pesquisa, foi elaborada um Guia Informativo de Apoio e Orientação à Comunidade Acadêmica e Escolar do IFPE: Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista, apresentado como Apêndice B.

Para uma melhor apresentação da pesquisa, esta dissertação, além da introdução apresentada no primeiro capítulo, está organizada em mais quatro capítulos subsequentes. O segundo capítulo apresenta uma breve contextualização sobre os desafios históricos enfrentados pela educação profissional e pela educação especial, sobretudo em relação aos seus vieses dualísticos.

Na sequência, o capítulo apresenta uma contextualização sobre o TEA, abordando conceitos, prevalência, critérios diagnósticos, comorbidades associadas, sofrimento psíquico, descrédito social e as diretrizes educacionais voltadas à inclusão de pessoas com autismo.

O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, abordando o ciclo de políticas públicas e situando o presente estudo a uma etapa específica do ciclo. Descreve também pesquisas já realizadas sobre a temática da educação inclusiva, especialmente sobre a inclusão de discentes com o transtorno do espectro autista.

Em seguida, o quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados, descrevendo o desenho da pesquisa, a abordagem adotada, a finalidade, os meios empregados e a forma de tratamento dos dados; caracterizando o local, os participantes e o método de recrutamento; detalhando o instrumento de coleta de dados e finalizando com os aspectos éticos.

Dando prosseguimento, o quinto capítulo abrange o levantamento de documentos institucionais, das ações e dos projetos desenvolvidos pelo NAPNE *Campus* Recife ou com o apoio do núcleo, e o resultado das análises dos dados obtidos. Para finalizar, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, as ferramentas utilizadas, algumas limitações encontradas na pesquisa e as perspectivas futuras.

2 ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

2.1 Educação profissional e educação especial: desafios históricos

A história da educação profissional (EP) brasileira teve origem em 1909 com a publicação do Decreto nº 7.566, pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), para habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com indispensável formação técnica e intelectual, e fazê-los adquirir hábitos de trabalho produtivo, afastando-os da ociosidade, da ignorância, da escola do vício e do crime, com o objetivo de proporcionar aos trabalhadores meios de sobrevivência e formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909).

As EAA eram voltadas para o trabalho árduo e braçal, com atividades realizadas de forma manual ou mecânica em oficinas que simulavam o ambiente real de trabalho. Os critérios adotados para a admissão de alunos nessas instituições, baseados na aptidão física e na produtividade, estabeleceram mecanismos excludentes que marginalizaram pessoas com deficiência, destinadas a receber educação em ambientes restritos e segregados, visto que, muitas vezes, eram consideradas inaptas para atender às exigências do mercado (Silva; Dore, 2016).

Por sua vez, a educação especial no Brasil iniciou com viés assistencialista, voltado principalmente para o atendimento clínico e terapêutico, sem finalidade educativa. Predominava a crença de que o processo educativo das pessoas com deficiência era inviável ou até mesmo impossível. A concepção da educação como um direito e a valorização da cidadania desse público são conquistas recentes em nossa sociedade (Mazzota, 2005 *apud* Silva *et al.*, 2016).

Esse viés assistencialista era conhecido como Modelo Médico e predominava na década de 1970 até perceber-se a importância do acesso à escola. A partir daí foi institucionalizada a Educação Especial, seguida do Modelo Educacional, que reconhecia a capacidade de aprendizagem dos alunos e defendia a adaptação do meio escolar. Em 1980, surgiu o paradigma da Integração, no qual os estudantes com deficiência frequentavam a rede regular de ensino, porém em classes ou grupos separados, mantendo um sentido segregativo. Apenas em 1990, foi proposto o modelo da Educação Inclusiva, que visa a adaptação integral das escolas para o

acolhimento das pessoas atípicas e a valorização das diferenças com o objetivo de garantir o direito à educação para todos os estudantes (Silva *et al.*, 2016).

De acordo com Desidério e Frutuoso (2023), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação Especial possuem similaridades históricas marcadas por contextos de preconceito e exclusão. Ambas foram alvo de diferentes visões sobre sua implantação e papel na sociedade e passaram por avanços e retrocessos ao longo dos anos. O viés dualista da Educação Especial diz respeito à visão de que a educação dos alunos com deficiência deve ser separada e diferenciada, criando uma clara divisão entre escola regular e especial. Já o viés dualista da Educação profissional refere-se a um ensino técnico voltado para a classe proletária e um ensino acadêmico voltado para a elite (Oliveira, 2020).

Desidério e Frutuoso (2023) afirmam, ainda, que, ao observar a história da educação brasileira, é perceptível a distinção da educação entre as classes sociais. Os filhos de pessoas ricas estudavam em escolas comuns, com possibilidade de escolha da área de atuação profissional ou para que pudessem dirigir as organizações criadas pelas famílias. Por sua vez, as pessoas com deficiência, os órfãos e os filhos de trabalhadores tinham que se matricular em instituições filantrópicas ou escolas públicas precarizadas, com opções voltadas para o trabalho árduo e manutenção da pobreza.

Diante do contexto apresentado, é possível observar a marginalização e a discriminação enfrentadas pelas pessoas com deficiência e pelas pessoas em situação de extrema pobreza. A educação profissional estava voltada à sobrevivência e ao acesso ao mercado de trabalho, sem priorizar a ascensão social, a formação integral dos indivíduos e a inclusão das pessoas com deficiência.

Entretanto, com o passar dos anos, a Educação Profissional enfrentou diversas mudanças legislativas: em 1937, por meio da Lei nº 378, as EAA foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados à formação profissional de todos os ramos e graus; posteriormente, em 1942, os Liceus foram transformados em escolas industriais e técnicas por meio do Decreto nº 4.127; em 1978, foi publicada a Lei nº 6.545, que criou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); e, em 2008, a Lei nº 11.892 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com uma proposta completamente distinta da Educação Profissional de origem, com instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2017).

Em contrapartida, a Educação Inclusiva fortaleceu-se com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino

(BRASIL, 1988); com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que prevê a educação inclusiva como um dos princípios da educação nacional; e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, que define o direito à educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

Durante esse período de fortalecimento da educação inclusiva, foi promulgada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de diversos públicos, incluindo as pessoas com deficiência. Com a publicação dessa lei, os IFs passaram a atender um número expressivo de pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino (Desidério; Frutuoso, 2023).

A garantia do acesso das pessoas com deficiência às instituições de educação profissional e tecnológica representa um avanço significativo. No entanto, insuficiente para a permanência e êxito desse público no ambiente educacional. Para que a inclusão se efetive, é necessária a identificação e eliminação de barreiras e limitações existentes, bem como a adoção de medidas que visem a equidade.

Diante desse contexto, marcado pelos desafios historicamente enfrentados tanto pela educação profissional quanto pela educação especial, e considerando o percurso desde a exclusão das pessoas com deficiência até os avanços em direção à consolidação de uma proposta inclusiva e ao estímulo do acesso à educação profissional e tecnológica, torna-se fundamental refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com TEA nesse nível de ensino, especialmente diante dos desafios e limitações que ainda persistem.

2.1.1 Contexto institucional do IFPE e caracterização do *Campus* Recife

O IFPE foi fundado em 1909, na cidade do Recife, funcionando inicialmente no antigo Mercado Delmiro Gouveia como Escola de Aprendizizes Artífices, voltada ao atendimento de jovens de classes socialmente desfavorecidas. Em 1933, a instituição conquistou sede própria no bairro do Derby, onde atualmente está localizado o prédio da Fundação Joaquim Nabuco. Com o passar do tempo, a instituição mudou de sede e recebeu diferentes nomes: Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco. Em 1975, foi transferida para a sede atual, situada na Cidade Universitária. Em 1999, passou a denominar-se Cefet/PE, e, em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, tornou-se o Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE, 2023; Ribeiro; Gomes, 2024).

A estrutura organizacional do IFPE funciona de forma multicampi, composta por uma Reitoria Central e *campi* descentralizados com autonomia administrativa e pedagógica, mas subordinados às diretrizes institucionais. A Reitoria define as orientações gerais por meio de atos normativos e das resoluções e deliberações dos fóruns colegiados, enquanto os *campi* executam e coordenam localmente suas atividades, assegurando integração, eficiência e adequação regional (IFPE, 2012).

Atualmente, o instituto é composto por 16 *campi*: Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares, Paulista, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão; 11 polos de Educação a Distância (EaD); e quatro novos *campi* em processo de implantação, a saber: Recife Centro, Santa Cruz do Capibaribe, Goiana e Bezerros. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (2024), o IFPE conta com um total de 2.333 servidores, sendo 1.012 técnicos-administrativos e 1.321 docentes. A instituição oferta 235 cursos, distribuídos em diferentes modalidades, e registra um total de 27.454 matrículas.

O *Campus* Recife, locus da pesquisa, é composto por 38 cursos distribuídos nas seguintes modalidades: técnicos (subsequentes e integrados), superiores (tecnólogos, licenciaturas e bacharelados), pós-graduações (especializações e mestrado profissional), além do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e dos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Em 2024, o campus registrou um total de 8.076 matrículas. A unidade conta com 542 servidores, sendo 167 técnicos-administrativos e 375 docentes (Plataforma Nilo Peçanha, 2024).

A partir da compreensão do contexto institucional e organizacional do IFPE, especialmente do *Campus* Recife, é possível situar o ambiente em que esta pesquisa se desenvolve. Esse panorama contribui para a análise do processo de inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista, tema abordado na sequência a partir de suas bases conceituais e da reflexão sobre a educação inclusiva.

2.2 Compreendendo o autismo

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízos ou alterações básicas no comportamento e na interação social; dificuldades na comunicação, como na aquisição da linguagem verbal e não verbal, além da presença de ecolalia; alterações na cognição; e presença de estereotípias, com atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades, com início nos primeiros anos de vida (Gaiato; Teixeira, 2018).

O termo “espectro” é utilizado devido à heterogeneidade existente na apresentação clínica, gravidade dos sintomas e no nível de funcionamento entre as pessoas com autismo. O transtorno se apresenta de forma individualizada, abrangendo desde superdotação até deficiência intelectual grave (Ronzani *et al.*, 2021).

O TEA é classificado nos níveis 1 a 3 de acordo com a necessidade de suporte da pessoa com autismo. O nível 1 requer suporte, tem dificuldades em iniciar relações sociais e apresenta respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social, possui rituais e estereotípias e resiste às tentativas de interrupção e ao redirecionamento de interesses fixos; o nível 2 requer suporte grande apresentando graves déficits em comunicação verbal e não verbal, respostas reduzidas ou anormais ao contato visual, preocupações ou interesses fixos frequentes, desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, dificultando o redirecionamento dos interesses restritos; e o nível 3 requer suporte intenso apresentando déficits em comunicação verbal e não verbal com graves prejuízos do funcionamento social, presença de rituais imutáveis e estereotípias, com intenso desconforto no interrompimento de rotinas e dificuldade no redirecionamento dos interesses (Assumpção Jr; Kuczynski, 2018).

Para fins de diagnóstico, a classificação internacional de doenças (CID) aponta três principais eixos nos quais o transtorno do espectro autista se manifesta: interação social, comunicação e comportamento (hiperfoco e repetição), devendo esses sinais aparecer antes dos 3 anos de idade (OAB, 2015).

De acordo com dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC, 2025), a incidência do autismo tem aumentado no país. No Brasil, em abril de 2025, foram divulgados pela primeira vez dados sobre o número de pessoas com autismo, com base no Censo Demográfico de 2022, realizado pelo IBGE (BRASIL, 2025). Contudo, o país já possuía informações referentes ao aumento do número de matrículas de estudantes com

transtorno do espectro autista no Censo Escolar do INEP, que evidenciam uma tendência de crescimento nos últimos anos (INEP, 2023; INEP, 2024).

Gaiato e Teixeira (2018) afirmam que o aumento do número de casos de autismo está relacionado a cinco motivos principais: os estudos iniciais de prevalência de autismo se baseavam no Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM III) e abrangiam apenas os casos mais graves de autismo; o aumento do número de médicos especialistas para realizar o diagnóstico; o aumento do número de centros médicos especializados em diagnóstico e tratamento do transtorno; o aumento do interesse familiar, as famílias estão buscando mais ajuda e lutando pela causa autista; e a universalização do conhecimento, o que aumentou os investimentos financeiros em pesquisas.

O diagnóstico de autismo é realizado por meio de um processo investigativo que pode se estender por meses ou até anos, dependendo das características individuais da pessoa e do nível de suporte necessário. Esse processo envolve a análise de profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. De acordo com Araújo *et al.* (2024), a investigação inclui a observação da criança em ambiente terapêutico, entrevistas com os pais, avaliação do histórico médico e a aplicação de questionários específicos. O laudo médico é emitido por neuropediatra ou psiquiatra infantil, com base nos relatórios fornecidos pela equipe multidisciplinar.

O transtorno não tem uma causa definida e está associado a diversas comorbidades clínicas que envolvem alterações comportamentais e comprometimentos neurológicos, sendo comum a presença de transtornos psiquiátricos, que podem causar a maior parte do déficit funcional do indivíduo. É comum a presença de déficit intelectual, transtornos do humor, depressão e ideação suicida, ansiedade, esquizofrenia, estereotípias e tiques no TEA (Ronzani, 2021).

Após o diagnóstico, o tratamento do autismo é altamente individualizado, pois as necessidades de cada pessoa com TEA podem variar consideravelmente. Diversas intervenções podem ser empregadas, incluindo terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia para auxiliar na melhoria da comunicação, uso de medicamentos para controlar sintomas específicos, participação em programas educacionais especializados e suporte familiar para ajudar os pais e cuidadores a entender e lidar com os desafios associados ao autismo (Araújo *et al.*, 2024, p.13).

Considerando isso, é importante que o tratamento seja realizado preferencialmente de forma precoce, para que o indivíduo possa desenvolver habilidades de comunicação e socialização, autonomia e melhora na qualidade de vida.

2.2.1 Autistas de nível 1: sofrimento psíquico, impacto do *masking* e do gênero no acesso ao diagnóstico, invisibilidade e o descrédito social.

Indivíduos diagnosticados com TEA em nível 2 e 3 de suporte, frequentemente apresentam deficiência intelectual associada, o que compromete a noção de perigo e eleva o risco de morte por acidentes. Por outro lado, aqueles classificados no nível 1 de suporte, muitas vezes referidos de forma errônea como portadores de “autismo leve”, demonstram maior propensão ao desenvolvimento de transtornos psíquicos, como ansiedade, depressão e ideação suicida. É o que revela o estudo intitulado *Prevalência de Transtornos Depressivos em Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista: uma Meta-Análise*, indicando que as taxas de transtornos depressivos são altas entre indivíduos com TEA, principalmente aqueles com maior inteligência, nível 1 de suporte (Hudson; Hall; Harkness, 2019).

O esforço constante para se adequar às expectativas sociais e acompanhar o ritmo do mundo neurotípico, combinado a uma maior consciência das dinâmicas do dia a dia, pode gerar um desgaste emocional significativo em pessoas autistas de nível 1 de suporte, em comparação àquelas com níveis mais altos. A pesquisa realizada por Hudson, Hall e Harkness (2019) revela ainda que, quando comparadas a indivíduos neurotípicos, as pessoas com autismo têm uma probabilidade quatro vezes maior de desenvolver depressão ao longo da vida.

Outra questão relacionada à essa necessidade de aceitação é a presença do *masking* social, uma estratégia utilizada por pessoas com autismo para esconder as suas características a fim de se encaixarem nos padrões sociais. As pessoas com TEA tentam se encaixar no mundo neurotípico, emitir comportamentos esperados e aprovados pela sociedade, e, para isso, podem reproduzir o comportamento das pessoas típicas com quem convivem, como resposta à pressão social e ao desejo de ser aceito pelos outros, a fim de evitar o estigma social, o *bullying* e o isolamento (Bandeira, 2024).

De acordo com Bandeira (2024), os sinais de *masking* mais frequentemente observados em pessoas com TEA são: imitação social; supressão de estereotípias; abstenção de tópicos de interesse pessoal, uma vez que essas pessoas podem ter dificuldade em parar de falar sobre o assunto e/ou falar de forma muito especializada; camuflagem de dificuldades na comunicação; tentativa de manutenção do contato visual; cópia de linguagem e entonação dos outros; e mimetismo social, imitar as expressões faciais, posturas e gestos dos outros para parecer mais envolvido e conectado. A prática do *masking* para aceitação em ambientes sociais, educacionais e profissionais pode ter consequências significativas para o bem-estar emocional e mental

desses indivíduos, além de levar aos atrasos no diagnóstico do TEA e nas intervenções adequadas.

O estudo intitulado *Comportamento de camuflagem e mascaramento no autismo adulto* revelou que o *masking* social é mais prevalente em mulheres autistas. Mulheres autistas apresentaram índices de camuflagem mais elevados do que homens autistas, e constatou-se que a camuflagem é mais intensa em indivíduos autistas em comparação a indivíduos não autistas, sem diferenças significativas entre pessoas não autistas de gêneros distintos. Os esforços contínuos para camuflar os sintomas de autismo são mentalmente custosos para as mulheres e levam a desafios de saúde mental, além de contribuir para o subdiagnóstico do transtorno no sexo feminino (Alaghband-Rad; Hajikarim-Hamedani; Motamed, 2023).

A última atualização divulgada pelo CDC (2025) que revelou uma prevalência de autismo de 1 em cada 31 crianças de até 8 anos no país também apontou uma razão de 3,4 meninos diagnosticados para cada menina, indicando que o diagnóstico ainda é mais frequente entre meninos. No levantamento anterior, divulgado em março de 2023, a prevalência era de 1 para cada 36 crianças, com uma razão de 3,8 meninos para cada menina diagnosticada com TEA (Maenner *et al.*, 2023). Esses dados sugerem uma redução na diferença de diagnóstico entre meninos e meninas, o que pode indicar progressos na identificação do autismo em meninas, tradicionalmente subdiagnosticadas.

Nesse contexto, indivíduos com TEA classificados no nível 1 de suporte frequentemente enfrentam situações de invisibilidade e descrédito social quanto ao seu diagnóstico. Essa realidade pode ser atribuída em grande parte ao desconhecimento generalizado sobre as diferentes manifestações do espectro. Ainda persiste, no senso comum, a concepção de que pessoas autistas são necessariamente aquelas seriamente comprometidas, não verbais ou com características físicas facilmente identificáveis. Ademais, o diagnóstico em idade adulta tende a intensificar esse descrédito, uma vez que esses sujeitos, por terem enfrentado e superado diversos desafios ao longo da vida sem o devido acompanhamento terapêutico, têm sua condição frequentemente minimizada ou questionada socialmente.

Um caso que exemplifica esse cenário foi noticiado em 2024, quando o candidato autista no curso de Medicina no *Campus* Arapiraca, Davi Ramon da Silva Santos, com laudo de TEA nível 1, teve sua matrícula indeferida no curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mesmo tendo sido aprovado por meio da cota destinada a pessoas com deficiência. Após impetrar mandado de segurança, teve seu direito garantido judicialmente, evidenciando o descrédito institucional ainda presente quanto à legitimidade do diagnóstico de pessoas autistas de nível 1 de suporte (JFAL, 2024).

O descrédito social em relação ao diagnóstico de autistas de nível 1 de suporte pode se manifestar também no ambiente acadêmico, seja entre os pares ou por parte dos próprios profissionais da educação. Quando essa negação ocorre no contexto escolar, os estudantes com autismo enfrentam maiores obstáculos para a efetivação de seus direitos, como a adaptação curricular e avaliativa, por exemplo. Por isso, é fundamental investir na formação dos profissionais da educação e desconstruir a visão histórica de que o autismo tem um "perfil padrão", onde apenas os casos mais visíveis ou considerados graves são reconhecidos como legítimos.

2.2.2 Autismo na educação: promovendo a inclusão

O autismo constitui uma questão de interesse público, uma vez que cabe ao Estado assegurar a efetivação dos direitos constitucionais para todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação. Para que a inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista seja verdadeiramente concretizada, é imprescindível a adoção de medidas específicas que promovam a equidade, levando em conta as limitações e as necessidades particulares desse grupo.

Dentre as ações adotadas para garantir os direitos das pessoas com autismo, destaca-se a formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, que buscam assegurar a igualdade de acesso aos direitos fundamentais. Em resposta a essa demanda o Estado instituiu, entre outras normas, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015).

Entre os direitos fundamentais que esses atos normativos buscam assegurar encontra-se a educação, que é o objeto principal deste trabalho. Para isso, foi analisado o quadro abaixo que detalha as garantias oferecidas pela legislação brasileira aos educandos com transtorno do espectro autista, com foco nas regras que devem ser aplicadas nas instituições públicas que oferecem educação básica, técnica e tecnológica. Ele considera as normas supracitadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Quadro 1 - Diretrizes educacionais para inclusão de pessoas com autismo

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista)
Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.	Educação especial gratuita em todos os níveis de ensino.	Educação especial gratuita em todos os níveis de ensino.	Acesso à educação e ao ensino profissionalizante.
Aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir o êxito estudantil, com foco na acessibilidade, eliminação de barreiras e promoção da inclusão plena.	Escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial.	Serviços de apoio especializado na escola regular ou em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a integração em classes comuns, em função das condições específicas dos alunos.	Direito ao acompanhante especializado, em caso de necessidade comprovada.
Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado.	Equipe multiprofissional com especialização adequada e práticas pedagógicas individualizadas.	Professores com especialização adequada e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.	Multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos para o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA.
Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes deficientes.	Adaptação dos recursos instrucionais (material pedagógico, equipamento e currículo).	Adaptação curricular, de métodos, técnicas e recursos educativos.	
Garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de	Adaptação dos recursos físicos (eliminação de barreiras arquitetônicas,	Educação especial para o trabalho, visando efetiva integração na vida em sociedade.	

atuação da comunidade escolar.	ambientais e de comunicação).		
Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.	Educação profissional que proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.	Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.	
Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.	Cursos profissionais de nível básico, condicionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.		
Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.	Acesso aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.		
Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.	Oferta obrigatória da educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano.		
Acesso, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas,			

esportivas e de lazer, no sistema escolar.			
Acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.			
Oferta de profissionais de apoio escolar.			
Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.			
Disponibilização de tempo adicional para exames de seleção e atividades acadêmicas, de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados (previamente solicitados e escolhidos pelos candidatos), atendimento preferencial, provas em formatos acessíveis e adoção de critérios de avaliação considerando as especificidades individuais nos processos seletivos para ingresso e permanência em instituições de ensino superior e educação profissional e tecnológica.			

Fonte: elaboração própria, com base em BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2015

Percebe-se que enquanto a LBI, a LDB e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência detalham as práticas inclusivas no âmbito escolar, a legislação específica sobre o autismo, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, limita-se a falar sobre o acesso da pessoa com autismo à

educação e ao ensino profissionalizante; sobre o direito ao acompanhante especializado para os discentes incluídos nas classes comuns de ensino regular, quando comprovada a necessidade; e sobre as penalidades previstas.

Além disso, o Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que a regulamenta, afirma em seu Art. 4º que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com TEA à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”, enfatizando no primeiro parágrafo desse artigo que o direito será assegurado nas políticas de educação (BRASIL, 2014).

Considerando isso, para melhor análise das práticas inclusivas, o recorte desse trabalho abrangeu a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, mais especificamente no que diz respeito às diretrizes de inclusão educacionais, utilizando-se o modelo de análise de implementação de política pública *top-down*, proposto por Sabatier (1986 *apud* Winter, 2010).

Adicionalmente, foi observado se a instituição atende à Lei de Cotas, nº 12.711/2012, que garante 50% das vagas dos institutos federais e das universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo essas vagas destinadas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo per capita; ao autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombola; e pessoas com deficiência.

Sob essa ótica da educação inclusiva, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em sua “Cartilha dos direitos da pessoa com autismo” ressalta que a inclusão é um processo em constante evolução, que visa a construção de uma sociedade mais acessível e justa, promovendo um futuro melhor para as próximas gerações. O objetivo de uma sociedade inclusiva é proporcionar oportunidades iguais, garantindo o desenvolvimento da autonomia e da autodeterminação dos indivíduos. Para isso, é necessário um esforço coletivo em busca do respeito, da liberdade e da igualdade. É necessário considerar que a pessoa com TEA, assim como qualquer outra, deve ter o direito de aprender em escolas regulares, uma vez que o direito à educação é inalienável e fundamental para o pleno exercício da cidadania (OAB, 2015).

Dias *et al.* (2022) enfatizam que uma das principais funções da escola é assegurar o direito de todos ao acesso à educação, promovendo uma educação inclusiva que vai além das práticas pedagógicas, envolvendo também dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, com ênfase no respeito às diferenças e na eliminação das barreiras que dificultam o acesso e a participação plena dos estudantes.

Diante disso, a investigação sobre o processo de inclusão de discentes com TEA no IFPE – *Campus* Recife revelou-se imprescindível para a identificação de barreiras e limitações, constituindo passo importante na busca pela efetivação de uma educação inclusiva. Nesse sentido, a presente pesquisa investigou em que medida as ações adotadas pelo IFPE – *Campus* Recife para a inclusão de discentes com TEA atendem à legislação brasileira, identificando o alinhamento das práticas institucionais às diretrizes legais e indicando caminhos para aprimorar as políticas de inclusão.

3 CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo aborda o ciclo de políticas públicas e posiciona a presente pesquisa em uma de suas etapas. Na sequência, discute pesquisas já realizadas sobre políticas de inclusão de discentes no âmbito educacional e encerra com uma breve exposição do delineamento adotado pela pesquisa.

3.1 Ciclo de políticas públicas

Políticas públicas é “um conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas para a provisão de bens ou serviços à sociedade, financiadas por recursos orçamentários ou por benefícios de natureza tributária, creditícia e financeira” (BRASIL, 2018b, p. 14).

A elaboração de políticas públicas ocorre por meio de um processo complexo, não linear. Com o objetivo de facilitar a compreensão desse processo, a literatura recorre ao ciclo de políticas públicas, um modelo abstrato estruturado em etapas sequenciais (Batista; Domingos; Vieira, 2021). Esse ciclo é composto pelas etapas: agenda, formulação, adoção, implementação e avaliação, que serão apresentadas a seguir.

3.1.1 Agenda

A agenda é um conjunto de problemas sociais que recebem atenção de autoridades governamentais em um dado momento. É nessa etapa que os atores políticos farão a delimitação dos assuntos que serão priorizados, aqueles que afetam a coletividade e devem ser solucionados por intermédio de políticas públicas (Rosa; Lima; Aguiar, 2021).

No processo de estabelecimento da agenda governamental, o conjunto de temas socialmente relevantes é reduzido a um subconjunto mais restrito, que recebe atenção prioritária por parte dos formuladores de políticas. No entanto, nem todos os temas que entram na agenda do governo são incorporados à agenda de decisões; apenas alguns são encaminhados para deliberação. Cabe ao governo definir quais questões serão objeto de atenção imediata e quais serão postergadas, de modo que a presença de um tema na agenda não implica, necessariamente, na criação ou reformulação de políticas públicas. (Kingdon, 1995).

Segundo Kingdon (1995), o acoplamento de três fluxos favorece a entrada de um tema na agenda pública: o fluxo de problemas, quando indicadores, eventos marcantes ou o interesse dos atores aumentam a visibilidade de um tema; o fluxo de soluções, em que ideias são selecionadas devido à sua viabilidade técnica, congruência com valores da comunidade de especialistas, aceitabilidade do público e receptividade dos políticos; e o fluxo político, que envolve humor nacional, forças políticas organizacionais e mudanças na atmosfera política nacional. A convergência desses fluxos abre uma janela de oportunidade para os defensores de uma determinada causa oferecerem suas soluções ou, ainda, para chamar atenção para problemas que considerem especiais.

Em síntese, “a construção social dos problemas é um processo altamente politizado, permeado pela pluralidade de preferências, interesses, ideias e valores sociais, bem como pelas limitações cognitivas e informacionais” (Rosa; Lima; Aguiar, 2021, p. 49-50).

3.1.2 Formulação

A formulação de políticas públicas é o momento em que várias alternativas são avaliadas para a resolução de um problema público. Envolve a identificação, refinamento e formalização de propostas consideradas como as mais eficazes para lidar com a questão (Capella, 2018; Rosa 2021). Corresponde à segunda etapa do ciclo de políticas públicas, sendo analisada com base em dois modelos teóricos distintos, o modelo racional e o incremental.

No modelo racional há a linearidade problema-solução, e o processo decisório segue estágios predefinidos. Primeiro, identifica-se o problema; em seguida, são reconhecidas todas as opções de ação. Depois, os custos e benefícios de cada opção são elencados para, posteriormente, fazer o ordenamento em termos de maximização de utilidade, chegando à opção com menor custo e maior benefício. Tem-se, portanto, um modelo de decisão bastante racionalizada que busca a melhor solução para o problema em questão, traçando um panorama de como os gestores devem decidir para chegar ao melhor resultado. Apesar de bastante ordenado, esse modelo é criticado por indicar como os gestores deveriam se comportar, e não como se comportam de fato (Simon, 1955 *apud* Batista; Domingos; Vieira, 2021).

Já o modelo incremental de política pública, proposto por Lindblom (1959) como uma crítica ao modelo racional, considera a limitação cognitiva e o custo de informação do gestor, busca remediar problemas e não promover ideias inalcançáveis, analisa como o gestor decide e não como deveria decidir. Como o próprio nome sugere, esse modelo busca uma mudança

incremental, baseada em informações realistas e focadas. A mudança incremental é mais usual, uma vez que mudanças drásticas não são exequíveis. Pode variar em grau, ocorrendo por meio de pequenos passos, havendo alterações mais ou menos incrementais.

O modelo racional é aplicado em situações específicas, enquanto o modelo incremental considera os pontos de ajuste das políticas implementadas, incrementando políticas já existentes. Os dois modelos são importantes, havendo uma coexistência entre eles. Na maior parte das situações, adota-se o modelo incremental, e em casos mais específicos é utilizado o modelo racional.

3.1.3 Adoção

De acordo com Lowi (1964), a adoção é o estágio político que pode ser influenciado por demandas de grupo de interesse e demandas eleitorais. Esse estágio se relaciona à tipologia de políticas públicas que é dividida em três categorias, na qual cada um dos três tipos de políticas (distributiva, regulatória e redistributiva) corresponde a uma arena de poder. A política distributiva pode ser desagregada, apresenta decisão mais individualista e favorece uma parte específica da população. É considerada uma arena otimizada e pouco conflituosa, em que os grupos beneficiados e não beneficiados não precisam entrar em confronto direto. Nesse tipo de política, operam vários pequenos interesses.

O segundo tipo é a política regulatória, que está relacionada à teoria pluralista e tem determinação clara de quem ganha e quem perde. Diferentemente da política distributiva, que estabelece apenas a população favorecida, a regulatória é uma arena conflituosa de coalizões estáveis. O terceiro tipo é a política redistributiva. Ela é focalizada e trata do deslocamento de recursos financeiros de um grupo social para outro, caracterizando-se como uma arena de conflito estável de classes, na qual os grupos economicamente mais favorecidos perdem recursos e os menos favorecidos os recebem. Esse tipo de política envolve elementos do elitismo e do marxismo (Lowi, 1964).

Ainda segundo Lowi (1964), há semelhanças entre as políticas regulatórias e redistributivas, uma vez que envolvem relações entre amplas categorias de indivíduos e as decisões individuais precisam ser inter-relacionadas, ou seja, elas não tratam de uma grande variedade de pequenos grupos e interesses como as políticas distributivas.

3.1.4 Implementação

A implementação é o processo por meio do qual as políticas públicas são traduzidas em ação. A demanda de estudar esse processo surgiu da consideração de que, às vezes, o programa falha por ser mal implementado. Historicamente, a implementação não era considerada parte do ciclo de políticas públicas, sendo vista como o “elo perdido” nessa área de estudo.

Há dois modelos de análise da implementação de políticas públicas, o modelo *top-down* e o modelo *bottom-up*. O modelo “*top-down*” possui uma divisão clara entre formulação e pessoas que implementam; no topo da pirâmide estão os formuladores e na base os implementadores. Nesse modelo a implementação é vista como a tradução de objetivos pré-estabelecidos, seu principal objetivo é entender o que está na prática do que foi previsto na lei. Ele está mais ligado ao modelo racional de formulação de políticas públicas (Winter, 2010).

Já o modelo de *bottom-up* trabalha com o mapeamento retrospectivo, centrado nas ações para depois buscar causas; tem foco nos subsistemas de políticas e não na hierarquia; analisa como os atores se integram no processo de implementação; e é dada importância aos burocratas de nível de rua (Winter, 2010).

Sabatier (1986 *apud* Winter, 2010, p. 215) defende que:

A perspectiva de cima para baixo é mais adequada ao estudo da implementação nas áreas de políticas dominadas por uma lei específica, por fundos limitados de pesquisa ou em que a situação seja estruturada, no mínimo, razoavelmente bem. As perspectivas de baixo para cima, por sua vez, seriam mais relevantes nas situações em que várias políticas diferentes são direcionadas para um problema em particular e em que se esteja primordialmente interessado na dinâmica de diversas situações locais.

3.1.5 Avaliação

As políticas públicas devem ser “baseadas em evidências”. Ao implantar uma política espera-se o efeito desejado, uma vez que são feitas para mudar algo na realidade, remediar uma situação. Por isso, é necessário que sejam avaliadas e monitoradas para saber se elas devem ser mantidas, reformuladas ou interrompidas.

A avaliação é um momento de análise das políticas públicas em que são respondidas questões do tipo: a política alcançou seus objetivos? As atividades foram executadas conforme planejado? O problema foi resolvido? A política pública resultou na mudança social esperada? Nesse estágio são produzidas informações sobre a política e sua implementação (Rosa; Lima; Aguiar, 2021).

Há diferentes tipos de avaliação e provas para produzir evidências, sendo necessário utilizar dados para a tomada de decisão. Quanto ao tempo, a avaliação de políticas públicas pode ser realizada de duas formas: *ex ante* e *ex post*. A avaliação *ex ante* é uma estimativa, pois ocorre antes da política ser implantada, “funciona como uma certificação, um selo de qualidade, que atesta que aquela política e seus programas pelo menos foram devidamente pensados e meticulosamente projetados antes de serem lançados” (IPEA, 2018, p. 12). Já a avaliação *ex post* é feita com dados dos resultados, pois a política já foi implantada. É uma ferramenta que direciona a tomada de decisão durante ou após a execução de uma política, buscando reunir evidências sobre seu desempenho (BRASIL, 2018b).

A literatura sobre políticas públicas classifica quatro tipos principais de avaliação: 1. Teoria do programa: descreve como uma intervenção se propõe a entregar um resultado desejado; 2. Avaliação de processos: verifica o que o programa de fato é e se está sendo entregue da maneira planejada ao público-alvo; 3. Avaliação dos resultados: mostra os acontecimentos que sofreram influência pelo programa; 4. Avaliação dos impactos: verifica se o que é esperado de fato acontece, se houve mudança da situação do público-alvo.

Nesse contexto, verifica-se que o presente estudo enquadra-se como uma análise de implementação de políticas públicas, seguindo o modelo *top-down*. Esse modelo considera que as políticas públicas são formuladas por instâncias superiores e implementadas por instituições locais. Assim, o objetivo da análise foi verificar se as ações locais desenvolvidas pelo IFPE – *Campus* Recife estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas.

Dessa forma, o presente estudo verificou em que medida as ações adotadas pelo IFPE - *Campus* Recife para a inclusão de discentes com transtorno do espectro autista atendem à legislação brasileira, considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Os dados analisados, provenientes do questionário para análise de implementação de políticas públicas de educação inclusiva voltadas a discentes com transtorno do espectro autista, aplicado aos docentes do IFPE *Campus* Recife, permitiram verificar como essas diretrizes

legais são traduzidas em ações concretas no *campus*. Essa abordagem permitiu identificar as principais barreiras e limitações para a inclusão de discentes com TEA.

3.2 Fundamentos teóricos sobre políticas de inclusão de discentes no âmbito educacional

Sá (2018) realizou um estudo que avaliou a implementação da política de educação inclusiva no IFPE – *Campus* Pesqueira, em 2017, com base em dados primários (entrevistas com burocratas de rua e o público-alvo) e secundários (setores institucionais). A pesquisa considerou o processo de inclusão de diversos públicos, incluindo estudantes em situação de pobreza, difícil acesso ao ambiente escolar, integrantes de minorias raciais, estudantes de religiões menos populares, vítimas de violência (doméstica ou *bullying*), estudantes que pertencem a culturas distintas da brasileira, estudantes com deficiência (mental, sensorial, física e múltipla) e discentes com superdotação. Para o tratamento de dados foi utilizada estatística descritiva e análise de componentes principais. Os resultados apontaram o cumprimento parcial das metas legais, revelando avanços em algumas etapas do processo e a necessidade de melhorias em outras, culminando na elaboração de uma proposta de intervenção voltada à superação dos desafios identificados.

Ainda sobre a política de educação inclusiva, porém com foco em inclusão de estudantes com TEA, Façanha e Chahini (2020) realizaram um estudo qualitativo, descritivo e exploratório sobre a inclusão de discentes com o transtorno do espectro autista na Universidade Federal do Maranhão - *Campus* Dom Delgado (UFMA) na perspectiva dos profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES), onde os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram ausência de capacitação para os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente falta de atendimento educacional especializado para esses discentes.

De forma semelhante, Aguilar e Rauli (2020) pesquisaram sobre os desafios da inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior. A pesquisa buscou identificar o ponto de vista de estudantes com TEA matriculados na Faculdade Pequeno Príncipe, por meio da realização de entrevistas e análise de conteúdo sugerida por Bardin (2011). Os resultados apontaram que os discentes enfrentam dificuldades relacionadas ao estigma, ao desconhecimento do transtorno pela comunidade acadêmica e problemas relacionados às características próprias do autismo. Além disso, o estudo revelou que os estudantes enfrentaram obstáculos para receber adaptações didático-pedagógicas, mesmo existindo núcleo de apoio na instituição.

No mesmo sentido, Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020) analisaram as práticas educativas adotadas na escolarização de um estudante com transtorno do espectro autista no Ensino Técnico Integrado (ETI). Para o estudo de caso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um estudante com TEA, seus pais e seus professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Os dados foram interpretados por meio de análise de conteúdo e os resultados apontam para a necessidade premente de aprimoramento das práticas educativas das escolas regulares da Educação Básica, mostram que a adoção de práticas educativas mais acessíveis representa um avanço na escolarização de pessoas com TEA, e evidenciam que a adaptação curricular e o uso de procedimentos didáticos diversificados podem tornar o processo educativo mais acessível aos jovens com autismo.

Com foco semelhante, Batista (2021) analisou as barreiras e possibilidades da inclusão dos alunos com TEA no curso Técnico Concomitante em Eletrotécnica do IF Sudeste MG, *Campus* Juiz de Fora, sob a perspectiva dos professores, coordenador do curso, discentes, o estudante com TEA e seu responsável. O estudo de caso teve três etapas compreendendo a análise documental; entrevistas individuais com docentes, coordenador do curso e responsável pelo aluno com TEA; e aplicação de questionários para os estudantes de uma turma do curso em questão, que apresentava um discente autista nível II de suporte. Para o tratamento dos dados foi realizada a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011). Os resultados apontaram para barreiras como a necessidade de capacitação, apropriação de documentos institucionais e da legislação, e a ausência de diálogo entre servidores e a família do estudante com TEA. O Núcleo de Ações Inclusivas e a “Cartilha Transtorno do Espectro Autista”, produto educacional elaborado pela pesquisadora, foram apontados como possibilidades para inclusão.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Dias (2021) investigou e apresentou indicadores qualitativos para o processo de escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da Educação Inclusiva. O estudo contou com a participação de cinco grupos de colaboradores: professores, gestores, familiares, profissionais do atendimento multidisciplinar e pessoas com transtorno do espectro autista. Como resultado, apresentou um conjunto de 74 indicadores qualitativos estruturados em seis dimensões: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem; Gestão Escolar; Família; Ambiente; Parcerias Intersetoriais Articuladas; e, Estruturas de Organização Inclusiva e as Políticas Públicas.

Ainda sobre a inclusão de discentes com TEA, Canal (2021) realizou uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório com o objetivo de compreender como ocorre o percurso

acadêmico do estudante com TEA na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, com professores e coordenadores de cursos da universidade. Os resultados apontaram que a universidade, mesmo com algumas fragilidades, disponibiliza apoio aos estudantes com TEA e que há a necessidade de formação docente para atendimento às necessidades específicas desses discentes. Além disso, o estudo evidenciou a necessidade de a universidade estruturar suas ações internas para a construção de políticas institucionais.

Nessa mesma perspectiva de educação inclusiva, porém com foco em estudantes com deficiência, Cardoso (2023) analisou a implementação das políticas de inclusão educacional de pessoas com deficiência nas Universidades Federais do Brasil, em conformidade com a legislação vigente em 2021. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário contendo 18 perguntas divididas em 6 dimensões: acesso e permanência, integração social, recursos, questões didático-pedagógicas, formação continuada e gerenciamento democrático. A pesquisa mostrou um ranqueamento das universidades no que diz respeito à inclusão e revelou que as políticas que tratam da disponibilização de recursos são as mais desenvolvidas; que o percentual de universidades abaixo da média no nível de inclusão é 33,88%; e que o gerenciamento democrático é a dimensão menos trabalhada nas instituições, seguido da formação continuada para os profissionais.

Como é possível observar, a maioria das pesquisas supracitadas sobre a temática, envolvendo educação profissional e superior, utilizou abordagem qualitativa com análise de conteúdo, com exceção da pesquisa realizada por Sá (2018), cuja abordagem foi qualiquantitativa e da pesquisa de Cardoso (2023), que utilizou o método quantitativo. O presente estudo seguiu a perspectiva adotada por Cardoso (2023), na qual foi realizada uma análise de implementação de políticas públicas de educação inclusiva utilizando a abordagem quantitativa.

O presente estudo de caso teve viés exploratório, por isso, não possui hipótese. Buscou analisar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e a Lei de cotas, a fim de especificar o que é feito na instituição em comparação ao que está previsto na legislação brasileira.

Com esta pesquisa espera-se expandir o conhecimento sobre autismo e inclusão; ampliar o debate sobre a inclusão de pessoas com TEA no âmbito da educação profissional; dar

visibilidade às práticas integradoras adotadas no IFPE; aumentar a visibilidade da temática na instituição; compreender as barreiras e limitações existentes na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA no IFPE *Campus* Recife; e contribuir para a formulação, aprimoramento e avaliação de políticas públicas relacionadas ao TEA.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Desenho da pesquisa

Esta pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, uma vez que considerou dados quantificáveis, expressos em números, opiniões e informações destinados à classificação e análise, fazendo uso de recursos e técnicas estatísticas (Silva; Menezes, 2001).

A classificação desta pesquisa teve por base a taxonomia de Vergara (2010), que a divide em dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória por ter sido realizada em local com pouco conhecimento acumulado e sistematizado, uma vez que foi verificada a inexistência de pesquisas abordando a inclusão de discentes com TEA no IFPE – *Campus* Recife, nos moldes aqui apresentados; e descritiva por se tratar de um estudo que tem como objetivo sintetizar, por meio de análises estatístico-descritivas, a percepção do grupo pesquisado em relação à inclusão de discentes com autismo.

Quanto aos meios, a pesquisa foi documental e de campo. Documental porque foram examinados os documentos oficiais do poder executivo e do IFPE; e de campo por ter sido realizada por meio da aplicação de um questionário online aos docentes do IFPE - *Campus* Recife (Vergara, 2010).

A pesquisa consistiu em um estudo de caso, conforme a definição de Vergara (2010, p. 44) “estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país. Tem caráter de profundidade e detalhamento”.

4.2 Tratamento e análise de dados

4.2.1 Levantamento de documentos institucionais e de ações educacionais inclusivas

Inicialmente realizou-se um levantamento das ações e programas desenvolvidos pelo IFPE *Campus* Recife para a promoção da educação inclusiva, seguido da identificação dos documentos institucionais que versam sobre a temática. Posteriormente, esses achados foram analisados e relacionados com as diretrizes estabelecidas na legislação brasileira que tratam da

questão, a fim de, juntamente com a análise dos dados numéricos, identificar barreiras e limitações na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA.

4.2.2 Tratamento e análise de dados numéricos

Depois de coletar os dados por meio do questionário, as respostas foram analisadas de forma quantitativa usando o software Microsoft Excel. A análise foi estruturada em etapas metodológicas claramente definidas, visando transformar as percepções individuais dos docentes em indicadores numéricos (*score*) que permitissem uma avaliação conjunta e comparativa.

No presente trabalho, o termo “*score*” ou “*scores*” se refere à nota média dada pelos participantes a um grupo de declarações que formam uma dimensão de avaliação. É um valor numérico que resume a opinião geral das pessoas sobre um assunto em particular.

Para o cálculo do *score*, usamos as respostas de um questionário organizado em uma escala *Likert* de 1 a 5, onde cada número mostra um nível de concordância (por exemplo: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo parcialmente; 3 = nem concordo, nem discordo/indiferente; 4 = concordo parcialmente; 5 = concordo totalmente).

Para cada uma das 6 (seis) dimensões analisadas, o *score* individual de cada participante foi obtido calculando a média das notas dadas a todas as perguntas daquela dimensão. O *score* geral da dimensão, mostrado nas tabelas de análise, corresponde à média de todos os *scores* individuais dos participantes.

Deste modo, o *score* serve como um indicador focal que permite medir e comparar a tendência das respostas. Um *score* perto de 5, por exemplo, indica um alto nível de concordância (opinião positiva), um *score* perto de 1 mostra um alto nível de discordância (opinião negativa), enquanto um *score* perto de 3 mostra uma opinião neutra ou indecisão por parte dos participantes.

4.2.3 Atribuição de Valores e Elaboração dos *Scores*

Primeiramente, as respostas da escala *Likert* foram convertidas em valores numéricos, o que possibilitou a análise estatística. Nesse contexto, e como mencionado anteriormente, a seguinte codificação foi empregada: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo parcialmente; 3 = Nem concordo, nem discordo (Neutro); 4 = Concordo parcialmente; 5 = Concordo totalmente.

As perguntas do questionário foram organizadas em seis dimensões temáticas: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, Gestão Institucional, Família, Ambiente, Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas, e Estratégias de Organização Inclusiva. Para obter um indicador para cada dimensão, decidiu-se calcular o *score*, processo que ocorreu nas etapas descritas a seguir.

4.2.3.1 Etapa 1: *Score Individual por Dimensão*

Para cada um dos 51 respondentes, foi determinado um *score* individual para cada uma das seis dimensões. Esse *score* representa a média aritmética simples das respostas numéricas fornecidas pelo participante a todas as questões que compõem essa dimensão específica. Nesta fase, várias respostas são convertidas em um único valor que representa a percepção do indivíduo sobre uma dimensão específica.

Neste sentido, consideremos um docente fictício respondendo as duas questões da dimensão “Família” questão 8 (Q8) e questão 9 (Q9). Admitindo que o referido docente tenha respondido com "Discordo Parcialmente" (valor = 2) para a Q8 e "Nem concordo, nem discordo" (valor = 3) para a Q9. O *score* individual do docente para esta dimensão será calculado através de média aritmética dessas duas respostas: $Score = (2 + 3)/2 = 2,5$.

Analogamente, pode-se usar esse mesmo raciocínio metodológico em todas as análises do presente estudo, incluindo o cálculo dos *scores* para subcategorias de respondentes, como, por exemplo, o tempo de docência, garantindo a consistência e a comparabilidade dos dados. A utilização dessa abordagem detalhada oferece transparência na análise dos dados e robustez às conclusões obtidas.

4.2.3.2 Etapa 2: *Score Geral da Dimensão*

O valor do *score* geral da dimensão foi obtido através do cálculo da média de todos os *scores* individuais dos participantes naquela dimensão. Este indicador final representa, portanto, a tendência central da percepção do grupo como um todo em relação àquela dimensão.

4.2.3.3 Etapa 3. Cálculo e Interpretação do Desvio Padrão

Juntamente com o *score* médio de cada dimensão, foi calculado o desvio padrão amostral (DP). O desvio padrão da amostra é uma medida preferida de variabilidade quando é necessária uma estimativa do desvio padrão da população com base em uma amostra. Especificamente, ele nos informa o quanto os pontos de dados individuais em uma amostra diferem da média da amostra. Desta feita, o DP é crucial para a correta interpretação dos dados, pois indica o grau de variação ou consenso entre as respostas dos docentes.

Didaticamente, o desvio padrão da amostra é calculado como a raiz quadrada da variação da amostra, sendo esta obtida pela soma das diferenças quadráticas da média, dividida pelo tamanho da amostra menos um (eq.1) (Bussab; Morettin, 2017):

$$DP = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x - \bar{x})^2}{n - 1}} \text{ (eq. 1)}$$

Onde: DP = desvio padrão da amostra; n = número de pontos de dados na amostra; x = ponto de dados individual; \bar{x} = média da amostra; n-1 = o fator de correção para dados de amostra (correção de Bessel).

Como exemplo, retornemos ao caso anterior, no qual foi calculado o *score* da dimensão “Família”, em que as respostas do docente receberam valor 2 e 3. O *score* encontrado foi 2,5, ou seja, o valor da média da amostra (\bar{x}) corresponde a 2,5. Em seguida, precisa-se encontrar as diferenças quadráticas em relação à média, subtraindo de cada valor a média e elevando o resultado ao quadrado:

$$(2 - 2,5)^2 = (-0,5)^2 = 0,25$$

$$(3 - 2,5)^2 = (0,5)^2 = 0,25$$

Como etapa seguinte, deve-se somar as diferenças quadráticas (0,25+0,25=0,5) e inserir as variáveis calculadas na eq.1. Desse modo:

$$DP = \sqrt{\frac{0,5}{2 - 1}} \cong 0,71$$

Com base no cálculo acima, observa-se que o DP das respostas para o docente fictício é de, aproximadamente, 0,71, ou seja, o *score* é $2,5 \pm 0,71$

Entretanto, conforme retromencionado, utilizamos no presente trabalho o software Microsoft Excel para a estimativa dos *scores* e DP. Desta feita, e de maneira bastante simplificada, utilizou-se a função =DESVPAD.A() para o cálculo do DP da amostra da população, obtendo, por obviedade, os mesmos valores do exemplo fictício utilizado.

A título interpretativo, um DP baixo (próximo de 0) sinaliza que as percepções individuais dos participantes estão concentradas em torno da média, indicando alto grau de consenso no grupo. Entretanto, um DP alto revela que as respostas foram muito heterogêneas, com uma grande dispersão em relação à média, indicando uma falta de consenso e a existência de percepções significativamente divergentes entre os docentes sobre aquele tema.

4.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFPE – *Campus* Recife, tendo como público-alvo os docentes em efetivo exercício de suas funções e atuantes em sala de aula ou em atividades pedagógicas regulares no IFPE - *Campus* Recife, durante o período de coleta de dados.

A opção pela Instituição se deu em razão de ser o local de exercício profissional da pesquisadora e a delimitação da pesquisa no IFPE – *Campus* Recife pelo quantitativo de discentes com TEA matriculados na unidade.

4.4 Recrutamento dos participantes

Os docentes ativos do IFPE – *Campus* Recife receberam um convite, via e-mail, para participação na pesquisa. No e-mail foram repassadas informações como: o objetivo da pesquisa, detalhamento do instrumento de coleta de dados (quantidade de questões e tempo para resposta ao questionário), resultados esperados, questões éticas e de sigilo e confidencialidade. Além disso, o e-mail continha o link para acesso ao questionário e os seguintes anexos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e o Termo de Anuência para a Realização de Pesquisas Descritivas nas Dependências do IFPE.

O período de coleta de dados, preestabelecido no cronograma, foi de 21/07/2025 a 31/08/2025. Entretanto, devido ao baixo retorno das respostas (46), esse prazo foi ampliado até

07/09/2025, ressaltando em novo e-mail que não era necessário ter contato direto com discentes autistas para responder o questionário e que ele poderia ser respondido parcialmente, caso houvesse desconforto em responder alguma pergunta. Contudo, não se observou grande aumento no retorno. Com a extensão de prazo, obteve-se mais 7 respostas.

Durante o período de coleta, foi realizado o acompanhamento, por meio da plataforma Google Forms, do número de participantes alcançados. Diante da constatação de baixo retorno, foram implementadas ações adicionais de divulgação do questionário, até que não houvesse incremento significativo no número de respostas.

A população da pesquisa foi composta por 346 docentes ativos do IFPE – *Campus Recife*. Entretanto, obteve-se um total de 53 respondentes, que, após o tratamento dos dados, resultou em uma amostra final de 51 participantes, o que representa aproximadamente 15% da população total.

A etapa de recrutamento de participantes apresentou desafios significativos. Apesar de ter sido amplamente divulgado por meio de e-mails institucionais e reenviado em diferentes momentos, a taxa de adesão foi inferior ao esperado. Entre os principais obstáculos identificados, destacam-se o possível desinteresse ou a indisponibilidade dos potenciais respondentes, a sobrecarga de mensagens na caixa de entrada dos docentes e a possível falta de tempo para responder ao instrumento.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário (Apêndice A), aplicado por meio da plataforma Google Forms, elaborado conforme detalhamento a seguir.

Primeiramente observou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sendo elaborado um quadro de diretrizes educacionais para inclusão de pessoas com autismo (Quadro 1).

Posteriormente, foram analisados os 74 indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva, propostos por Dias (2021). Esses indicadores estão distribuídos em seis dimensões, concebidas como uma releitura dos pressupostos teóricos que abordam as dimensões da Educação Inclusiva, a saber: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem; Gestão Escolar; Famílias; Ambiente; Parcerias Intersetoriais

Articuladas e Estruturas de Organização Inclusivas e Políticas Públicas. Em seguida, foram selecionados os indicadores que apresentavam relação direta com as diretrizes educacionais elencadas no Quadro 1, os quais foram convertidos em variáveis quantitativas com adaptações pertinentes aos objetivos propostos por este estudo, resultando na elaboração de um questionário com 21 itens, incluindo questões demográficas.

A primeira dimensão, “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem”, refere-se ao planejamento e desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula e demais ambientes de aprendizagem (formais e não formais), bem como ao AEE no contexto dos sistemas regulares de ensino e suas articulações didáticas nestes espaços (Dias, 2021).

Essa dimensão é importante porque reconhece a diversidade no ambiente educacional exigindo “uma abordagem das práticas a partir de uma identidade inclusiva” (Dias, 2021). Considera as necessidades individuais dos discentes e envolve questões como flexibilização de demandas e adaptação de recursos instrucionais, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Quadro 2 - Dimensão: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
Elaboração de um plano individual de estudos para o estudante com TEA levando-se em conta um possível currículo adaptado, prevendo intervenções e práticas inclusivas.	Adaptação dos recursos instrucionais (material pedagógico, equipamento e currículo) e adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes deficientes.	Quando você assumiu o cargo de docente no IFPE, houve alguma formação inicial que abordou temas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência? Caso sim, ela foi suficiente para prepará-lo(a) para lidar com a diversidade em sala de aula?
		Em sua prática docente, você realiza, quando necessário, adaptações para estudantes com TEA, como plano de estudo individual, adequações curriculares e avaliativas ou outras medidas de apoio para o desenvolvimento integral?
Em caso de necessidade de utilização de ambientes virtuais de aprendizagem ou aulas remotas,	Aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir o êxito estudantil, com foco na	Durante atividades remotas ou em ambientes virtuais de aprendizagem, você realiza

existe atenção no acompanhamento do estudante com TEA, entendendo que talvez o mesmo possa encontrar dificuldades com as adaptações.	acessibilidade, eliminação de barreiras e promoção da inclusão plena.	acompanhamento específico dos estudantes com TEA?
--	---	---

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Lei 9.394/1996; Decreto 3.298/1999; Lei 13.146/2015.

A segunda dimensão, “Gestão Institucional”, abrange o planejamento, a organização e o desenvolvimento institucional, envolvendo o projeto político-pedagógico e favorecendo o fortalecimento de práticas inclusivas, por meio de processos formativos e de uma gestão orientada por valores inclusivos (Dias, 2021).

A gestão institucional assume papel estratégico ao realizar o planejamento das ações no âmbito educacional, estabelecendo processos, metas e prazos que orientam o funcionamento da organização. Nesse contexto, exerce a função de direcionar e nortear o trabalho dos colaboradores, constituindo-se como instância indispensável para a efetivação e o êxito das práticas inclusivas.

Quadro 3 - Dimensão: Gestão Institucional

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
A gestão estimula e oportuniza ações e iniciativas de qualificação de todos os profissionais da escola para práticas docentes (e não docentes) que entendam as particularidades do estudante com TEA.	Equipe multiprofissional com especialização adequada e práticas pedagógicas individualizadas.	Você percebe que a gestão do IFPE <i>Campus</i> Recife incentiva e oferece formação para todos os profissionais sobre as particularidades dos estudantes com TEA?
	Professores com especialização adequada e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.	
A escola disponibiliza meios e materiais para elaboração de materiais acessíveis e/ou adaptados para sala regular e sala de AEE que se destinem a estudantes com TEA.	Aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir o êxito estudantil, com foco na acessibilidade, eliminação de barreiras e promoção da inclusão plena.	Você tem acesso a recursos e materiais disponibilizados pelo IFPE <i>Campus</i> Recife para a produção de conteúdos acessíveis e/ou adaptados, voltados aos estudantes com TEA?

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Lei 9.394/1996; Decreto 3.298/1999; Lei 13.146/2015.

A terceira dimensão, “Família”, refere-se ao grau de mobilização das famílias no processo de escolarização de seus adolescentes e jovens e sua participação no contexto da comunidade acadêmica, as relações entre elas e os demais atores educacionais (Dias, 2021).

Essa dimensão é extremamente relevante, uma vez que a família é a base da formação do indivíduo e se constitui em uma valiosa extensão do processo de aprendizagem. Seu envolvimento nesse processo é fundamental para o fortalecimento, o desenvolvimento e a aquisição de novas habilidades do discente.

Quadro 4 – Dimensão: Família

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
O estudante com TEA e seus familiares são incentivados à participação de eventos e atividades socioculturais da escola (gincanas, feiras de ciências, passeios, visitas, dia da família, apresentações entre outros).	Garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.	Em sua opinião, os estudantes com TEA e seus familiares são incentivados a participar de eventos e atividades socioculturais no IFPE <i>Campus</i> Recife?
A gestão escolar e o corpo docente criam oportunidades para a família exercitar capacidades existentes ou para desenvolver novas competências junto ao estudante com TEA.		Você percebe que o IFPE <i>Campus</i> Recife envolve as famílias de estudantes com TEA em ações que fortalecem ou desenvolvem habilidades em conjunto com eles?

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Lei 13.146/2015.

A quarta dimensão, “Ambiente”, versa sobre aspectos que promovem a qualidade de vida do estudante no ambiente educacional no sentido da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional) e das relações interpessoais (Dias, 2021).

Essa dimensão compreende elementos vinculados à acessibilidade tanto em ambientes físicos quanto em contextos de aprendizagem, destacando-se a necessidade de eliminar barreiras comunicacionais e de interação social. Tal perspectiva busca assegurar condições que favoreçam a autonomia e a segurança dos discentes, promovendo, conseqüentemente, o bem-estar e a qualidade de vida no âmbito educacional (Dias, 2021).

Quadro 5 - Dimensão: Ambiente

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
A escola é organizada de modo que estudantes com TEA possam transitar com autonomia e segurança.	Adaptação dos recursos físicos (eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação).	Em sua opinião, o IFPE <i>Campus</i> Recife oferece estrutura adequada para que estudantes com TEA, incluindo comorbidades e dificuldades de mobilidade associadas, se desloquem com autonomia e segurança?
A estrutura física da escola assegura os direitos de acessibilidade.		
Os diversos ambientes de aprendizagem da escola são inclusivos.	Acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.	Você considera que os diversos ambientes de aprendizagem do IFPE <i>Campus</i> Recife são inclusivos para os estudantes com TEA?

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Decreto 3.298/1999; Lei 13.146/2015.

A quinta dimensão, “Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas”, aponta em que medida a instituição se dispõe e se comunica com atores externos que possibilitam a compreensão e podem contribuir com o processo de formação dos estudantes, constituindo uma rede colaborativa de saberes multidisciplinares (Dias, 2021).

Como mencionado na contextualização, o tratamento do TEA é individualizado e conta com a atuação de terapeutas multidisciplinares. Além disso, envolve uma tríade (casa, escola e clínica) que precisa estar alinhada com vistas a alcançar o maior potencial individual, demonstrando a relevância dessa dimensão.

Quadro 6 - Dimensão: Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
Realização de palestras e cursos que tratem de elementos conceituais do TEA e contribuições para o processo de escolarização de estudantes com TEA, em parceria com profissionais do atendimento multidisciplinar.	Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.	Você conhece ou participa de ações intersetoriais do IFPE <i>Campus</i> Recife voltadas à inclusão e ao desenvolvimento de estudantes com TEA?

Organização de momentos de trocas entre escola e profissionais de atendimentos especializados para a construção coletiva de conhecimentos sobre o TEA de modo a proporcionar maior qualidade ao processo de escolarização de estudantes com TEA.		Você considera que o IFPE <i>Campus</i> Recife incentiva a troca de experiências com profissionais especializados para ampliar o conhecimento sobre o TEA e melhorar o processo educativo dos estudantes?
--	--	---

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Lei 9.394/1996; Decreto 3.298/1999; Lei 13.146/2015.

A sexta dimensão, “Estruturas de Organização Inclusiva”, revela em que medida a instituição cumpre a legislação, promove a formação e constrói culturas inclusivas. Mostra também como as políticas educacionais apoiam a diversidade, organizam recursos e orientam os processos de formação, articulando ações e equipes para consolidar uma identidade inclusiva (Dias, 2021).

Essa dimensão tem mais especificidade que as demais, envolvendo formação continuada, inclusão da temática em conteúdos curriculares, ações antipráticas discriminatórias, equidade de condições para as diversas atividades institucionais e qualificação para o trabalho, com vistas ao atendimento da legislação e à construção de uma cultura inclusiva. Por isso, foram estabelecidas cinco perguntas para essa seção.

Quadro 7 - Dimensão: Estruturas de Organização Inclusiva

Indicadores qualitativos	Diretrizes de educação inclusiva	Variáveis quantitativas
A gestão pública oferece palestras, cursos e demais iniciativas para esclarecimentos sobre o TEA e processos de escolarização inclusivos.	Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.	Você considera que o IFPE <i>Campus</i> Recife oferece formação continuada sobre o transtorno do espectro autista para os docentes?
São realizadas ações e atividades de desenvolvimento profissional que auxiliem os profissionais da educação a responderem ao TEA.		
Incentivo à formação continuada dos professores com vistas a processos inclusivos.		

Oferta de programas escolares que permitam aos pais, estudantes e profissionais da escola, o acesso aos serviços prestados por instituições/organizações que estejam direta ou indiretamente relacionais ao bem-estar dos estudantes, segurança, saúde e oportunidades futuras.	Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.	Você observa que os cursos de nível superior e/ou de educação profissional técnica e tecnológica do IFPE <i>Campus</i> Recife incluem, em seus conteúdos curriculares, temas relacionados à pessoa com deficiência?
Os gestores, professores e demais profissionais da escola atuam no sentido de minimizar ações que se caracterizem como bullying e demais atitudes discriminatórias.		Na sua opinião, os gestores, professores e demais profissionais do IFPE <i>Campus</i> Recife desenvolvem ações para minimizar práticas de bullying e outras atitudes discriminatórias?
São desenvolvidas ações e atividades que prezam independência, autonomia, participação e igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência.	Acesso, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.	Você percebe se os estudantes com TEA têm acesso, em equidade de condições, às atividades recreativas, esportivas, de lazer e aos jogos promovidos pelo IFPE <i>Campus</i> Recife?
Existem ações que promovam o preparo da cidadania e a qualificação para o trabalho destinados a estudantes com TEA adolescentes.	Acesso à educação e ao ensino profissionalizante.	Você considera que o IFPE <i>Campus</i> Recife desenvolve ações voltadas à promoção da cidadania e à qualificação para o trabalho destinadas aos estudantes com TEA?
	Educação especial para o trabalho, visando efetiva integração na vida em sociedade.	
	Educação profissional que proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.	
	Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.	

Fonte: elaboração própria, baseada em Dias (2021); Lei 9.394/1996; Decreto 3.298/1999; Lei 13.146/2015.

4.6 Produto

A partir da análise dos dados, elaborou-se um Guia Informativo de Apoio e Orientação à Comunidade Acadêmica e Escolar do IFPE: Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (Apêndice B), com o objetivo de difundir informações e contribuir para a efetivação das práticas inclusivas na instituição.

4.7 Aspectos éticos

Em relação às questões éticas, a presente pesquisa obedeceu aos preceitos estabelecidos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e sua realização foi aprovada por meio do parecer 7.685.705 de 03/07/2025.

No que se refere aos cuidados éticos em pesquisas com seres humanos, foi obtida a autorização do responsável pela instituição para a aplicação dos questionários no IFPE – *Campus Recife* (ANEXO A). Além disso, a participação dos voluntários esteve condicionada à anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por cada indivíduo (ANEXO B).

Os dados coletados nesta pesquisa, respostas dos questionários online aplicados, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa, conforme estabelece o Comitê de Ética em Pesquisa.

5 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Documentos, projetos e ações inclusivas

Antes de iniciar a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado via Google Forms, convém esclarecer que foi realizada uma consulta ao NAPNE do IFPE – *Campus* Recife sobre os documentos norteadores e programas formalizados para a promoção de educação inclusiva. Constatou-se, durante a pesquisa, conforme retorno do núcleo, que não há documentos próprios do *campus* e que o documento institucional utilizado era o Regulamento do NAPNE.

Todavia, verificou-se que a Regulamentação de Adaptações Curriculares e o Regulamento de Ações Afirmativas (para adequação à Lei de Cotas) encontravam-se aprovados pelo CONSUP do IFPE e aguardando revisão textual para publicação pela reitoria. Entretanto, cabe ressaltar que, ainda que a instituição não possua resolução específica para adequar os processos de seleção de novos alunos à Lei nº 12.711/2012, verificou-se, por meio dos editais, que as seleções de ingresso atendem à Lei de Cotas, contemplando as pessoas com deficiência.

Além disso, considerando a estrutura organizacional do IFPE, é importante salientar que o NAPNE do é um setor vinculado à Coordenação de Políticas Inclusivas da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) em nível sistêmico (Reitoria) e se vincula também à Direção Geral do Campus. Dessa forma, o núcleo pode atuar tanto na formulação e execução de políticas institucionais amplas quanto na adaptação e implementação dessas ações de acordo com sua realidade específica.

Quanto aos programas desenvolvidos pelo NAPNE obteve-se a seguinte lista:

- Neurodiversidade no chão da fábrica: nessa iniciativa o NAPNE conhece as empresas, sugere adaptações para os candidatos às vagas e acompanha sua evolução no ambiente fabril.
- NAPNE vai às empresas: lançado em junho de 2022, o projeto tem como proposta oferecer suporte aos alunos, quando necessário, para que consigam evoluir nos estágios obrigatórios. Isso ocorre por meio de visita técnica às empresas, por equipe multidisciplinar, para levantamento de ações necessárias para a integração dos

estudantes, considerando suas especificidades, a fim de que cumpram o que foi previsto no plano de atividades do estágio.

- ProIFPE Inclusivo: nesse projeto a AEE do *campus* identifica as lacunas de aprendizagem dos estudantes autistas com deficiência intelectual. Em seguida, são montadas turmas de no máximo 5 alunos, que estejam no mesmo nível, para reforçar seus conhecimentos de matemática e/ou português, a fim de que consigam assistir disciplinas mais avançadas sem tanto suporte.
- Programa Tutoria de Pares: regulamentado pela Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022, com o primeiro edital publicado pelo *Campus* Recife em 29 de março de 2023, tem como objetivo fornecer suporte acadêmico e social a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com previsão de pagamento de bolsa aos tutores.

Em seguida, realizou-se um levantamento, por meio da página de notícias do *Campus* Recife no Portal do IFPE, das ações de inclusão de discentes com TEA promovidas pelo NAPNE ou em parceria com o núcleo, no período de janeiro de 2023 a agosto de 2025. Como resultado, identificaram-se as seguintes ações:

- 11º Seminário de Geografia e Interdisciplinaridade, com o tema central “Inclusão na Educação: o que a Geografia tem a ver com isso? O evento foi realizado nos dias 18, 19 e 20 de março de 2025, sendo destinado para a comunidade acadêmica e público geral, com objetivo incentivar o diálogo interdisciplinar e contribuir com a construção de práticas democráticas no ambiente acadêmico-escolar.
- Encontro Pedagógico 2025.1 com a temática “Avaliação como exercício permanente da prática docente”. O evento contou com uma mesa redonda para debater o tema “Planejamento, avaliação e inclusão na instituição”, onde foi dada ênfase à importância da adaptação de materiais didáticos para os discentes neurodivergentes (com funcionamento neurológico que difere do padrão considerado típico), bem como do uso de tecnologias assistivas e de estratégias de ensino diversificadas. Ocorreu no período de 5 a 6 de maio e teve como público-alvo os servidores docentes e técnicos administrativos do *campus*.

- Semana Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência - 2025, realizada no período de 21 a 28 de agosto. O evento foi voltado para a comunidade acadêmica e público externo, cuja programação envolveu atividades sobre a inclusão das pessoas com deficiência.
- Curso de Extensão “Formação docente: a inclusão educacional na práxis”, destinado para professores(as) do Instituto e da comunidade externa. O treinamento abordou temas relacionados a neurodivergência e deficiências; e contou com cinco encontros presenciais, com início em 18 de novembro de 2024.
- Semana Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência - 2024, voltada para comunidade acadêmica e público externo, ocorreu no período de 26 a 29 de agosto e abordou temas como: mobilidade; conhecimento de libras; surdez no cotidiano; acessibilidade nos esportes; e tecnologias assistivas na prática.
- Encontro Pedagógico 2024.1, ocorreu nos dias 28 e 29 de fevereiro, com o tema “Inclusão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Vivências e Práticas Pedagógicas no *Campus* Recife”, destinado a docentes e técnicos-administrativos do *campus*. Entre as atividades realizadas consta uma palestra intitulada “Flexibilizações Pedagógicas para Estudantes com TEA e Deficiência Visual” e uma roda de conversas denominada “Tenho um estudante Autista, e agora?”.
- Divulgação da notícia: “É preciso celebrar a neurodiversidade!”, em 2 de abril de 2023, em alusão ao dia Mundial de Conscientização do Autismo, com informes sobre as ações realizadas pelo NAPNE.

Cabe esclarecer que o levantamento das ações na página de notícias do *Campus* Recife no Portal do IFPE foi realizado apenas nos anos de 2023 em diante, uma vez que foi encontrada apenas uma notícia sobre inclusão em 2023. Ademais, foram verificados os canais oficiais NAPNE Recife e IFPE *Campus* Recife no Instagram, sendo constatado que o Canal @napnerecife foi criado em setembro de 2023 e conta com 41 publicações e 515 seguidores; e o Canal @ifperecife foi criado em dezembro de 2017, tem 3.264 publicações e cerca de 51 mil seguidores.

Ao observar esses dados percebe-se que o número de seguidores do canal @napnerecife é expressivamente menor do que o número de seguidores do canal @ifperecife, representando aproximadamente 1% deste, o que sugere um menor engajamento, seja por ser um perfil mais recente ou por estar voltado a um público mais específico. Não obstante, é importante frisar que embora todas as publicações do NAPNE não sejam replicadas pelo *Campus* Recife, as

divulgações de suas ações são realizadas no canal oficial do *campus* no Instagram, bem como via e-mail institucional, o que contribui para ampliar o alcance das informações.

Considerando as informações aqui levantadas, observa-se que a cultura inclusiva no IFPE *Campus* Recife ainda é recente. Registra-se, entretanto, que mesmo em processo de consolidação, o *campus* conquistou com o projeto “NAPNE vai às empresas” o 1º lugar do Prêmio IEL de Talentos, modalidade educação inovadora técnica, promovido pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL) no ano de 2022; o 3º lugar com o projeto “Neurodiversidade no chão da fábrica”, em 2023; e novamente o 1º lugar com o projeto “Neurodiversidade no chão da fábrica”, em 2024, conforme Relatório de Gestão 2024 (IFPE, 2024).

Além disso, a análise dos projetos e das ações implementadas pelo NAPNE do IFPE – *Campus* Recife evidencia conformidade com as diretrizes previstas na legislação brasileira, conforme mostrado no Quadro 1, destacando-se o apoio à adaptação curricular, a promoção da inclusão no mercado de trabalho, o suporte pedagógico e a capacitação contínua de docentes e demais profissionais.

5.2 Análise dos dados numéricos

5.2.1 Análise dos *scores* das dimensões

Antes da análise das dimensões, um ponto importante a ser observado é o perfil dos 51 docentes respondentes (Tabela 1). Para a identificação do perfil desses servidores, foram incluídas questões relativas ao tempo de docência no IFPE, formação inicial sobre inclusão, gênero, faixa etária e raça. Quanto ao gênero, observa-se uma predominância do sexo masculino, que compõe 74,51% (n=38) da amostra, enquanto docentes do sexo feminino representam 25,49% (n=13).

Tabela 1 – perfil dos respondentes (n=51)

Característica	Categoria	Frequência (n)	Percentual (%)
Tempo de docência no IFPE	Menos de 1 ano	2	3,92
	De 1 a 3 anos	2	3,92
	De 4 a 6 anos	3	5,88
	De 7 a 10 anos	7	13,73
	Mais de 10 anos	37	72,55
Formação inicial sobre inclusão	Sim	7	13,73
	Não	44	86,27
Gênero	Masculino	38	74,51
	Feminino	13	25,49
Faixa Etária	21 a 30 anos	0	0
	31 a 40 anos	8	15,69
	41 a 50 anos	19	37,25
	Acima de 50 anos	24	47,06
Raça/Cor	Amarela	1	1,96
	Branca	24	47,06
	Parda	23	45,10
	Preta	3	5,88

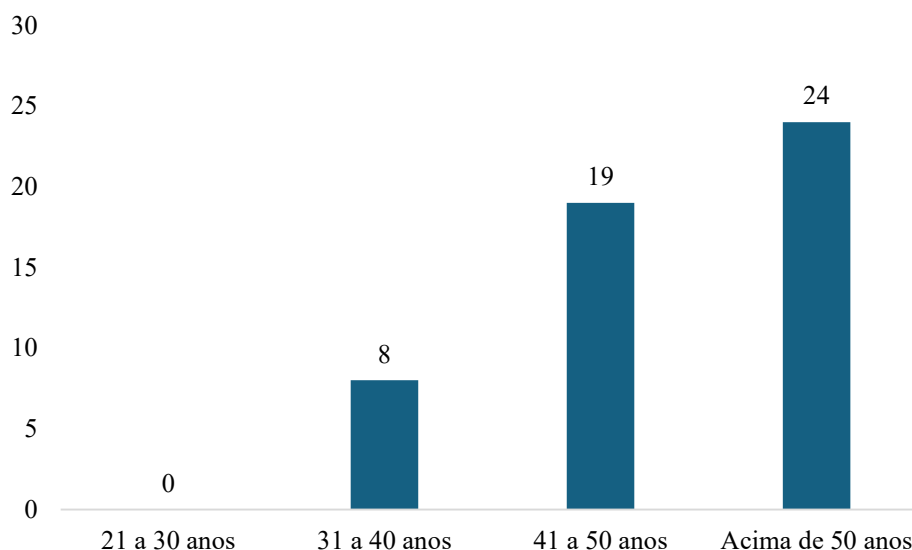
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito à autodeclaração de raça/cor, o grupo de participantes distribui-se de forma concentrada entre brancos (47,06%; n=24) e pardos (45,10%; n=23), que juntos somam mais de 92% dos respondentes. A representatividade de docentes pretos (5,88%; n=3) e amarelos (1,96%; n=1) é visivelmente reduzida na amostra coletada.

Embora uma análise aprofundada sobre a influência de todas essas variáveis na percepção de inclusão não seja o foco central deste trabalho, o registro de um perfil majoritariamente masculino e com baixa representatividade de docentes pretos é um dado relevante sobre a composição do quadro de respondentes da instituição.

A faixa etária predominante foi acima de 50 anos, correspondendo a 24 dos 51 participantes (47,06%), seguida pelo grupo entre 41 e 50 anos, que representa 19 dos 51 respondentes (37,25%). O Gráfico 1 ilustra a distribuição das idades na amostra.

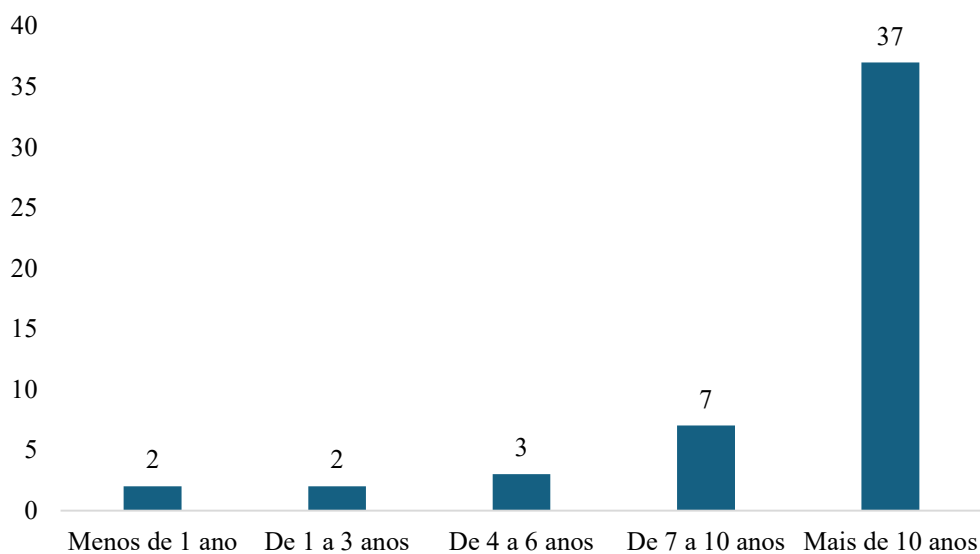
Gráfico 1 – Distribuição da faixa etária na amostra



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ademais, observa-se, na Tabela 1, que a amostra é composta, majoritariamente, por docentes com mais de 10 anos de experiência no IFPE, representando 37 dos 51 participantes (72,55%). Os outros grupos, especialmente aqueles com menos de 6 anos de casa, têm um número muito reduzido de respondentes (Gráfico 2 e Tabela 1), 7 (sete) no total e são responsáveis por apenas 13,72% dos docentes analisados.

Gráfico 2 – Tempo de docência do IFPE



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No que se refere à formação inicial dos docentes sobre educação inclusiva, observa-se que a maioria dos professores, 86,27% (n=44) declarou não ter tido formação sobre o tema ao ingressar na instituição, em contraste com apenas 13,73% (n=7) que afirmaram ter recebido tal instrução.

Este resultado sugere que a grande maioria dos docentes do IFPE iniciou sua carreira no IFPE sem o preparo teórico e metodológico formal para lidar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, como os que estão no espectro autista.

A ausência dessa base formativa implica que o conhecimento sobre o tema é, muito provavelmente, adquirido de maneira reativa, no decorrer da prática profissional, por meio de iniciativas de formação continuada (quando ofertadas), estudos autônomos ou a partir das demandas concretas que emergem em sala de aula. Esse despreparo inicial pode ser um fator determinante para os sentimentos de insegurança, a percepção de falta de suporte institucional e as dificuldades na aplicação de estratégias pedagógicas, aspectos que foram explorados nas análises das dimensões de percepção desta pesquisa.

Tendo delineado o perfil do corpo docente que participou desta pesquisa: um grupo majoritariamente experiente, predominantemente masculino e que, de forma quase unânime, não teve acesso à formação inicial sobre educação inclusiva, torna-se possível avançar para o cerne da análise: a percepção desses profissionais sobre a abordagem do IFPE em relação ao TEA. O perfil traçado não é apenas um retrato demográfico; ele constitui o pano de fundo sobre o qual as experiências e as avaliações dos professores são construídas.

A seção a seguir apresentará o *score* geral da percepção docente para cada uma das seis dimensões investigadas (Tabela 2), oferecendo um panorama macro das fragilidades e potencialidades da política institucional sob a ótica de quem a vivencia no cotidiano. Essa "fotografia geral" será o ponto de partida para, posteriormente, aprofundar a análise, investigando as nuances e variações dessas percepções quando associadas ao tempo de serviço na instituição e ao gênero.

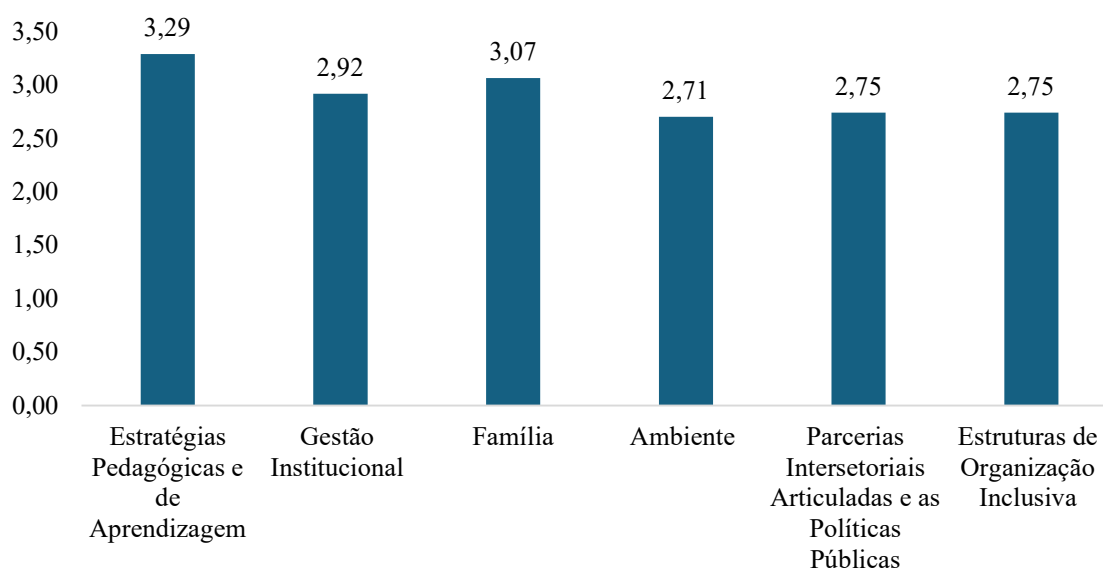
Assumindo uma escala de resposta de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), onde o ponto 3,0 representa neutralidade, a análise dos dados gerais revela um cenário predominantemente crítico.

Tabela 2 – *Scores* por dimensão com desvio padrão (n = 51)

dimensão	Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem	Gestão Institucional	Família	Ambiente	Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas	Estruturas de Organização Inclusiva
<i>Score</i>	3,29	2,92	3,07	2,71	2,75	2,75
<i>desvio padrão</i>	1,23	1,23	0,96	1,03	1,09	0,87

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O Gráfico 3 apresenta visualmente as médias dos *scores* por dimensão, facilitando a comparação entre elas e evidenciando a variabilidade das respostas.

Gráfico 3 – *Score* das dimensões

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Partindo para interpretação dos *scores* das dimensões, inicialmente, cabe destacar que, além das perguntas de caracterização do perfil dos respondentes, a Dimensão 1 – “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem” é composta pelas questões nº 4 (Q4) e nº 5 (Q5).

A Q4, “*Em sua prática docente, você realiza, quando necessário, adaptações para estudantes com TEA, como plano de estudo individual, adequações curriculares e avaliativas ou outras medidas de apoio para o desenvolvimento integral?*”, obteve média de 3,71 e desvio padrão (DP) de 1,33, indicando uma percepção positiva.

Já a Q5, “*Durante atividades remotas ou em ambientes virtuais de aprendizagem, você realiza acompanhamento específico dos estudantes com TEA?*”, apresentou média de 2,88 e desvio padrão de 1,37, o que revela uma impressão desfavorável.

O fato de os docentes declararem que realizam adaptações quando necessário, mas não oferecerem suporte em atividades remotas ou em ambientes virtuais de aprendizagem, pode ser interpretado de duas formas. A primeira hipótese é que os respondentes tenham associado a pergunta exclusivamente à realização de aulas remotas, mais comum no contexto da pandemia da Covid-19, o que indica a necessidade de maior especificidade na formulação da questão. A segunda possibilidade é que, de fato, os docentes não desenvolvam esse tipo de acompanhamento, evidenciando uma lacuna no suporte pedagógico oferecido aos discentes com TEA em contextos digitais.

A média geral da dimensão 1 foi de 3,29, com desvio padrão de 1,23, conforme mostra a Tabela 2. Esse resultado indica que a percepção dos docentes respondentes em relação à Dimensão 1 — que tem como objetivo verificar em que medida os professores realizam adaptação de recursos e métodos, e implementam medidas individualizadas e coletivas voltadas à inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista — tende a ser levemente positiva. Contudo, é importante destacar que tal percepção não se apresenta de forma homogênea, uma vez que o elevado desvio padrão evidencia grande variabilidade nas respostas.

É relevante ressaltar que essa é uma das duas únicas dimensões que ultrapassam o ponto neutro, ainda que de forma tímida. Contudo, o desvio padrão de 1,23 é o mais alto de toda a análise, juntamente com o DP da dimensão 2 (1,23, Tabela 2), indicando uma enorme falta de consenso entre os respondentes. A experiência dos docentes neste campo é radicalmente heterogênea. Enquanto uma parte dos professores pode se sentir segura e entender como eficazes as suas práticas pedagógicas para a inclusão, uma parcela igualmente significativa provavelmente discorda de forma veemente, sentindo-se despreparada ou sem suporte. Este dado sugere que as boas práticas, quando existem, podem estar relacionadas a iniciativas isoladas e não necessariamente uma política institucional consolidada e uniforme.

Dando prosseguimento, apresenta-se a análise da Dimensão 2 – “Gestão Institucional”, que engloba as questões nº 6 (Q6) e nº 7 (Q7).

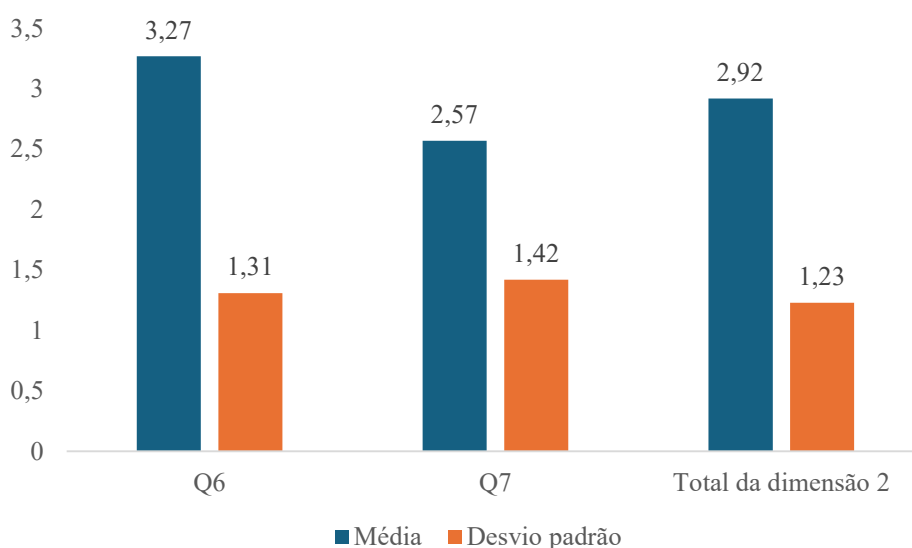
A Q6, *“Você percebe que a gestão do IFPE Campus Recife incentiva e oferece formação para todos os profissionais sobre as particularidades dos estudantes com TEA?”*, obteve média de 3,27 e desvio padrão de 1,31 (Gráfico 4), indicando uma tendência positiva.

Por sua vez, a Q7, *“Você tem acesso a recursos e materiais disponibilizados pelo IFPE Campus Recife para a produção de conteúdos acessíveis e/ou adaptados, voltados aos estudantes com TEA?”* apresentou média de 2,57 e desvio padrão de 1,42 (Gráfico 4), evidenciando uma leve discordância.

Esses resultados sinalizam que, embora a instituição incentive e ofereça formação aos profissionais sobre as particularidades dos estudantes com TEA, ainda apresenta fragilidades na disponibilização de recursos e materiais necessários à produção de conteúdos acessíveis e/ou adaptados.

Em relação aos resultados gerais dessa dimensão, observa-se que ela obteve média de 2,92 e desvio padrão de 1,23 (Tabela 2, Gráfico 4). Ou seja, apresenta um *score* ligeiramente abaixo da neutralidade, indicando que a percepção geral sobre a gestão é negativa (discordo parcialmente). Os docentes, em sua maioria, tendem a discordar que a gestão do IFPE, *Campus* Recife, atua de forma a promover a inclusão.

Gráfico 4 – Médias e Desvios padrão da Dimensão 2: Gestão Institucional



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

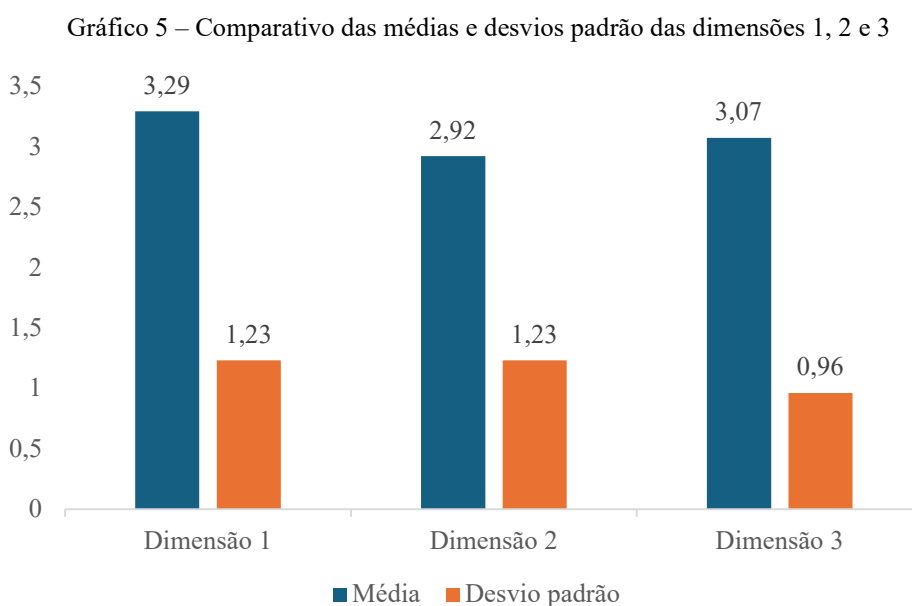
Entretanto, é importante considerar que o desvio padrão é tão alto quanto o da dimensão 1 (1,23, Tabela 2), indicando, novamente, uma grande dispersão nas respostas. A avaliação negativa, combinada com a alta divergência, pode significar que a atuação da gestão não é percebida de maneira uniforme em toda a instituição. Algumas coordenações podem ser vistas como mais atuantes, enquanto a percepção geral é de ausência ou de políticas pouco eficazes. A falta de uma diretriz clara e de um suporte efetivo da gestão é uma forte hipótese para este resultado.

A “Dimensão 3 – Família” é composta pelas questões nº 8 (Q8) e 9 (Q9) e tem como objetivo garantir a participação dos estudantes com TEA e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. Ao analisar as questões individualmente observa-

se que as respostas são mais consensuais, resultando em uma média de 3,07 e desvio padrão de 0,96 para a dimensão (Tabela 2, Gráfico 5).

Esta é a segunda dimensão com avaliação próxima a neutralidade (Gráfico 5). A média pode indicar uma percepção levemente positiva sobre a adequação da relação com as famílias, mas, no geral, há um indicativo de incerteza entre os respondentes, no que concerne a perceber se o IFPE – *Campus* Recife, de fato envolve as famílias de estudantes com TEA no ambiente educacional. Notavelmente, esta dimensão possui o segundo menor desvio padrão (0,96) (Tabela 2), sugerindo um consenso um pouco maior em comparação com as dimensões pedagógica e de gestão. O DP mais baixo indica que a maioria dos docentes compartilha de uma visão similar sobre essa dimensão, que, embora não seja vista como um grande problema, também não é percebida como um ponto forte da instituição.

A Dimensão 3 apresentou menor dispersão e maior consenso em comparação com as dimensões 1 e 2, conforme evidencia o Gráfico 5.



Fonte: Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na Dimensão 4 – Ambiente, os resultados apresentam uma média de 2,71 e um desvio padrão de 1,03 (Tabela 2), sinalizando uma impressão ligeiramente negativa. Esses resultados refletem a percepção dos respondentes em relação à adaptação dos ambientes físicos e de aprendizagem, e à eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação, que constituem o objetivo principal da dimensão que é composta pelas questões de nº 10 (Q10) e 11 (Q11), cujos resultados individuais se alinham à média geral.

Esta dimensão apresenta o menor *score* médio (2,71) (Tabela 2, Gráfico 3), indicando uma percepção de que o ambiente institucional (físico, social e de acolhimento) não está adequado para a inclusão de estudantes com TEA. O desvio padrão de 1,03 (Tabela 2) mostra que, embora a tendência seja negativa (discordo parcialmente), ainda há uma variabilidade considerável nas opiniões. Entretanto, no geral, os docentes discordam, de forma significativa, que o IFPE ofereça um ambiente preparado. A avaliação pode abranger desde a falta de adaptações arquitetônicas e espaços de regulação sensorial até a necessidade de maior conscientização e respeito pela comunidade acadêmica.

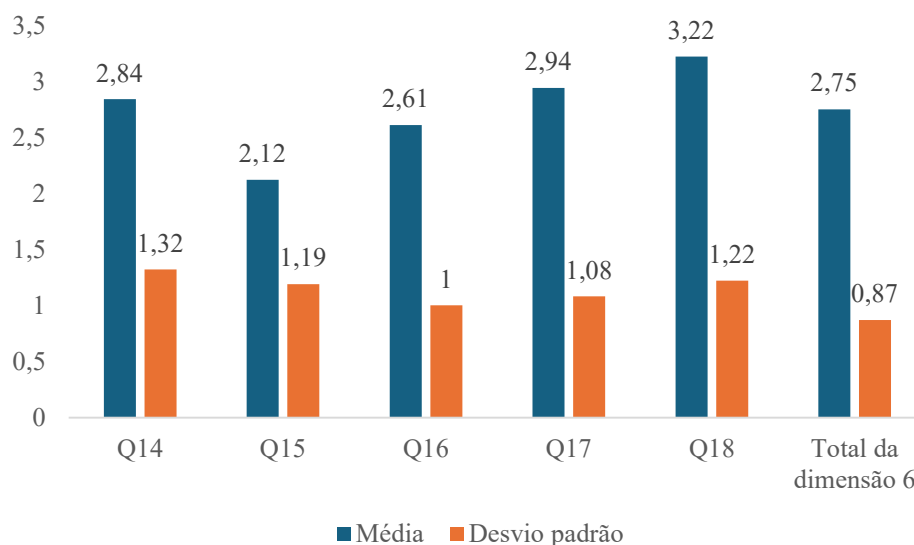
A Dimensão 5 - “Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas” engloba as questões nº 12 (Q12) e 13 (Q13) e busca investigar em que medida o IFPE *Campus* Recife promove articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Nesta dimensão as respostas das perguntas individuais e a média global apresentam uma perspectiva negativa, resultando em um *score* de 2,75 (Tabela 2, Gráfico 3). Os professores não percebem uma articulação eficaz do IFPE, *Campus* Recife, com outros setores (saúde, assistência social, psicologia, etc.) nem a aplicação efetiva de políticas públicas.

O desvio padrão de 1,09 (Tabela 2) reforça que a percepção sobre este tema é bastante variada. O resultado sugere que a instituição atua sem o suporte de uma rede de apoio intersetorial, o que pode sobrecarregar tanto os docentes quanto as famílias e comprometer a abordagem integral necessária para o estudante com TEA.

Prosseguindo, a Dimensão 6 – “Estruturas de Organização Inclusiva”, é composta pelas questões de nº 14 (Q14), 15 (Q15), 16 (Q16), 17 (Q17) e 18 (Q18). A Q14 trata da oferta de formação continuada para os docentes sobre o transtorno do espectro autista e apresentou média 2,84 e desvio padrão 1,32 (Gráfico 6); a Q15 diz respeito à inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos conteúdos curriculares dos cursos e obteve a média 2,12 e o desvio padrão 1,19 (Gráfico 6); a Q16 relaciona-se a equidade de condições para participação em atividades recreativas, esportivas, e de lazer, registrando a média 2,61 e o desvio padrão 1,00 (Gráfico 6); a Q17 aborda a promoção da cidadania e à qualificação para o trabalho, alcançando a média 2,94 e o desvio padrão 1,08 (Gráfico 6); e a 18 versa sobre o desenvolvimento de ações para minimizar práticas de bullying e outras atitudes discriminatórias e resultou em média 3,22 e desvio padrão 1,22 (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Médias e Desvios padrão da Dimensão: Estruturas de Organização Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Analisando individualmente cada questão percebe-se que, com exceção das respostas referentes a Q18, os dados revelam uma percepção levemente negativa em relação à construção de uma cultura inclusiva, objetivo principal da dimensão. Isso fica evidente ao observar o *score* geral de 2,75 e o desvio padrão 0,87 (Tabela 2; Gráfico 6).

Entretanto, cabe salientar que o desvio padrão resultante da Q18 foi elevado, revelando ausência de consenso em relação à questão. Não obstante, a dimensão apresenta o menor desvio padrão entre as demais, indicando maior consenso entre os docentes, que embora demonstrem uma percepção levemente negativa do contexto geral da dimensão, apresentaram uma impressão favorável em relação à existência de práticas de combate ao *bullying* e atitudes capacitistas (Gráfico 6).

Os resultados dessa análise revelam que a dimensão “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem” obteve o *score* mais elevado, enquanto a dimensão “Ambiente” apresentou o *score* mais baixo. O estudo do desvio padrão indica que, embora algumas dimensões apresentem médias próximas, a variabilidade nas respostas é significativa, especialmente nas dimensões com DP mais alto, como “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem” e “Gestão Institucional”.

5.2.2 Análise dos *scores* das dimensões por tempo de serviço

Na análise da Dimensão 1 – “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem”, para docentes com tempo de serviço menor que 1 ano ($n=2$), o *score* alto 4,00, mostra tendência de parcial concordância, mas com DP altíssimo 1,41 (Tabela 3). Como houve apenas dois docentes respondentes, um DP tão alto significa que as opiniões foram opostas. Isso é verificado através dos dados constantes na planilha de resultados em que um respondente avaliou ambas as perguntas da dimensão com 5 (concordo totalmente) e o outro com nota 5 e 1 (concordo totalmente e discordo totalmente), ou seja, não há consenso. As experiências iniciais destes docentes são radicalmente diferentes.

Tabela 3 – Dimensões 1, 2 e 3: médias e desvios padrão por tempo de serviço

x'	Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem		gestão		Família	
	<i>score</i>	desvio padrão	<i>score</i>	desvio padrão	<i>score</i>	desvio padrão
Menos de 1 ano	4,00	1,41	2,25	1,77	3,75	1,06
De 1 a 3 anos	3,00	0,71	3,75	0,35	3,00	0,00
De 4 a 6 anos	4,00	0,87	3,50	0,87	4,00	1,00
De 7 a 10 anos	3,93	1,02	3,57	0,61	3,00	0,58
Mais de 10 anos	3,09	1,40	2,74	1,31	2,97	1,01

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Servidores com tempo de docência entre 1 e 3 anos ($n=2$) apresentaram neutralidade e o menor desvio padrão 0,71 (Tabela 3). Em contrapartida, o grupo entre 4 e 6 anos ($n=3$), obteve como resultado o segundo menor desvio padrão 0,87 e um *score* de 4,00 (Tabela 3), revelando uma perspectiva positiva. Esses resultados indicam maior consenso entre os docentes de cada grupo.

Na análise do grupo com o tempo de serviço entre 7 e 10 anos ($n=7$), identifica-se que a média continua alta 3,93, com o DP de 1,02 (Tabela 3). Dentro deste grupo, as opiniões já são mais variadas em comparação com os grupos de 1 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Todavia, entre os servidores com mais de 10 anos ($n=37$), observa-se o menor *score* 3,09 e o segundo maior DP de toda a análise, de 1,40 (Tabela 3). Este resultado com a média próxima da neutralidade e um alto DP indica que não há uma visão única.

Em suma, os resultados sugerem que embora a percepção geral dos docentes sobre a prática de estratégias pedagógicas e de aprendizagem inclusivas seja discretamente positiva, há

uma enorme dispersão nas respostas indicando falta de consenso, especialmente no grupo de docentes com mais experiência, que representam 72,55% da amostra (Tabela 1).

Por outro lado, na Dimensão 2 – “Gestão Institucional”, os docentes com menos de 1 ano (n=2), e os com mais de 10 anos (n=37), apresentaram *scores* baixos e desvios padrão altos, *score* 2,25 com DP 1,77 e *score* 2,74 com DP 1,31 (Tabela 3), respectivamente, revelando uma percepção geral negativa, porém com opiniões totalmente divergentes. Enquanto nos resultados dos professores com tempo de serviço entre 1 e 3 anos (n=2), entre 4 e 6 anos (n=3) e entre 7 e 10 anos (n=7) a média sobe significativamente e o desvios padrão diminuem, representando, respectivamente, os seguintes dados: *score* 3,75 com DP 0,35; *score* 3,50 com DP 0,87; e *score* 3,57 com DP 0,61 (Tabela 3). Esses achados revelam que uma parte significativa dos docentes demonstra uma visão positiva da gestão, mesmo que a maioria avalie negativamente.

No que se refere à Dimensão 3 – “Família” a percepção é negativa para o grupo com mais de 10 anos (n=37) com *score* de 2,97 e o segundo maior desvio padrão 1,01(Tabela 3), indicando falta de consenso. Por outro lado, os grupos de 1 a 3 anos (n=2) e de 7 a 10 anos (n=7) tendem a neutralidade e maior concordância, com desvios padrão 0,00 e 0,58, respectivamente (Tabela 3), respectivamente. Em contrapartida, os grupos com menos de 1 ano (n=2) e de 4 a 6 anos (n=3) revelam uma visão positiva, porém com maior divergência de opiniões, com *score* 3,75 e DP 1,06; e *score* 4,00 com DP 1,00 (Tabela 3), respectivamente.

Esses achados revelam que quanto maior a experiência do grupo, maior a insatisfação ou percepção crítica em relação ao incentivo do IFPE à participação e ao envolvimento dos familiares nos eventos e ações que visam o fortalecimento e o desenvolvimento de habilidades dos discentes com TEA.

Partindo para a análise da Dimensão 4 – “Ambiente”, os grupos com menos de 1 ano, de 1 a 3 anos e com mais de 10 anos indicaram uma tendência negativa, com menor dispersão para os dois primeiros grupos e maior heterogeneidade para o último grupo. Seus resultados foram, *score* 2,50 com DP 0,71; *score* 2,75 com DP 0,35; e *score* 2,59 com DP 1,01, na ordem apresentada (Tabela 4). Em contrapartida, o grupo de 4 a 6 anos revelou uma perspectiva positiva com *score* 3,50 e desvio padrão 0,87 (Tabela 4); e o grupo de 7 a 10 anos apontou para a neutralidade, com *score* 3,00 e DP 0,82 (Tabela 4), indicando maior consenso em relação ao grupo com maior tempo de serviço.

Tabela 4 – Dimensões 4, 5 e 6: médias e desvios padrão por tempo de serviço

x'	Ambiente		Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas		Estruturas de Organização Inclusiva	
	<i>score</i>	desvio padrão	<i>score</i>	desvio padrão	<i>score</i>	desvio padrão
Menos de 1 ano	2,50	0,71	2,25	1,77	3,30	0,42
De 1 a 3 anos	2,75	0,35	3,50	1,41	3,80	0,28
De 4 a 6 anos	3,50	0,87	4,00	1,00	3,27	0,50
De 7 a 10 anos	3,00	0,82	3,64	0,56	3,03	0,63
Mais de 10 anos	2,59	1,01	2,46	1,00	2,56	0,90

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Esses resultados sugerem que docentes com menos tempo de serviço e com mais tempo de serviço tendem para uma percepção negativa, enquanto os grupos intermediários demonstram propensão a positividade ou neutralidade, com maior variabilidade nas respostas do grupo mais experiente.

Ao observar a Dimensão 5 - “Parcerias Intersetoriais Articuladas e as Políticas Públicas” novamente o grupo com menor experiência, menos de 1 ano (n=2), e o grupo com maior experiência, mais de 10 anos (n=37) indicam uma visão desfavorável, com *score* 2,25 com DP 1,77 e *score* 2,46 com DP 1,00 (Tabela 4), na ordem apresentada. Entretanto, os altos desvios padrão revelam grande divergência de opiniões entre os participantes de cada grupo.

Em contrapartida, os grupos de 1 a 3 anos (n=2), de 4 a 6 anos (n=3) e de 7 a 10 anos (n=7) evidenciaram uma percepção positiva apresentando, respectivamente, os seguintes resultados: *score* 3,50 com DP 1,41; *score* 4,00 com DP 1,00; e *score* 3,64 com DP 0,56 (Tabela 4). Esses dados indicam que, embora os participantes tenham demonstrado uma visão favorável, apenas o grupo entre 7 a 10 anos apresentou opiniões mais uniformes.

Esses achados indicam que os grupos de servidores com menor e maior experiência têm uma visão negativa a respeito do conhecimento e participação de ações intersetoriais e do incentivo do IFPE à troca de experiências com profissionais especializados para ampliação de conhecimento sobre o TEA e melhora do processo educativo, enquanto os grupos intermediários demonstram perspectiva favorável. Entretanto, de forma geral, houve contraste de posicionamentos.

Ao tratar da Dimensão 6 – “Estruturas de Organização Inclusiva” apenas o grupo com mais de 10 anos (n=37) demonstrou uma visão negativa, com *score* 2,56 e DP 0,90 (Tabela 4), enquanto os demais grupos apresentaram uma impressão favorável, com baixos desvios padrão (Tabela 4).

Esses achados revelam que quanto maior a experiência do grupo, maior a insatisfação ou percepção crítica em relação à formação continuada, à inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados a pessoa com deficiência, e à promoção de uma identidade inclusiva.

Em resumo, os resultados das análises das dimensões por tempo de serviço indicam que os servidores do grupo de 4 a 6 anos ($n=3$) tendem para uma percepção mais positiva das práticas de educação inclusiva de discentes com TEA no IFPE *Campus* Recife, apresentando um leve consenso. Enquanto o grupo com maior experiência tem uma visão mais negativa, com resultado discretamente positivo para a Dimensão 1 “Práticas Pedagógicas e de Aprendizagem”, registrando, de maneira geral, maior variabilidade nas respostas.

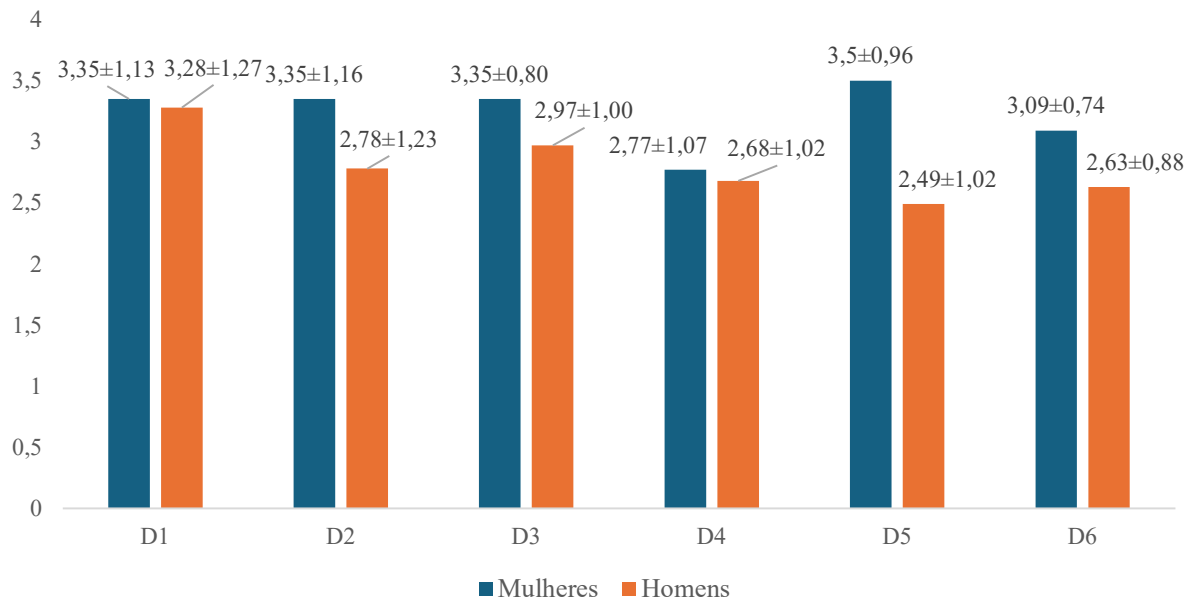
5.2.3 Análise dos *scores* das dimensões por sexo

A análise dos *scores* das dimensões constantes no Gráfico 7 revela que, de modo geral, as mulheres têm uma percepção mais positiva do que os homens em relação às práticas de educação inclusiva para os estudantes com TEA adotadas no IFPE *Campus* Recife. Apenas a Dimensão 4 “Ambiente” teve resultados que revelam uma impressão desfavorável. Além disso, os resultados apontam desvios padrão menores, indicando maior consenso entre elas, ainda que representem uma amostra significativamente menor, correspondente a cerca de 1/3 da amostra masculina.

Em contrapartida, os homens tendem a ter uma perspectiva mais negativa, com resultados levemente positivos apenas para a Dimensão 1 “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem”, que tem por escopo analisar as práticas pedagógicas dos docentes, sugerindo uma visão levemente positiva sobre suas próprias práticas e uma percepção mais negativa nos demais contextos educacionais inclusivos.

Entretanto, é relevante ressaltar que, ainda que os homens façam parte de uma amostra expressivamente maior, os desvios padrão apresentados são maiores do que aqueles apontados nos resultados das mulheres, com exceção da Dimensão 4 “Ambiente”, indicando menor consenso entre eles (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Gênero v.s. Dimensões



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os achados mostram uma diferença relevante de percepção entre as mulheres e os homens. Entretanto, por meio do presente estudo não foi possível identificar os motivos dessa tendência, sendo necessárias informações adicionais que auxiliem na compreensão dos fatores que contribuem para essa diferença observada entre os grupos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade avaliar em que medida as ações adotadas pelo IFPE - *Campus* Recife para a inclusão de discentes com TEA atendem à legislação brasileira. Para tanto, amparou-se nos seguintes objetivos específicos: (1) analisar as normas da legislação brasileira sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista; (2) comparar as ações de inclusão do IFPE - *Campus* Recife com as diretrizes estabelecidas na legislação brasileira; (3) identificar as barreiras e limitações na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA no IFPE - *Campus* Recife.

Considera-se que os objetivos propostos por esta pesquisa foram alcançados. Nesse sentido, a análise das principais normas jurídicas sobre educação inclusiva de alunos com TEA resultou no quadro de “Diretrizes educacionais para inclusão de pessoas com autismo” (Quadro 1). Por sua vez, o levantamento dos projetos e das ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFPE *Campus* Recife demonstram que há um alinhamento com as diretrizes estabelecidas na legislação brasileira, especialmente no que diz respeito ao suporte na adaptação curricular, promoção da inclusão no mundo do trabalho, apoio pedagógico e formação continuada para docentes e demais profissionais.

Além disso, o estudo dos dados quantitativos do questionário para análise de implementação de políticas públicas de educação inclusiva voltadas a discentes com transtorno do espectro autista, dividida em três etapas: (1) análise do *score* geral por dimensão, (2) análise do *score* por tempo de serviço para cada dimensão e (3) análise do *score* por gênero por dimensão, indicou, de acordo com a perspectiva dos docentes, as principais barreiras e limitações na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA no IFPE - *Campus* Recife.

A primeira etapa indicou uma situação crítica, onde apenas a Dimensão - 1 “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem” e a Dimensão 3 – “Família” revelam uma impressão levemente favorável, com *score* 3,29 (DP 1,23) e 3,07 (DP 0,96), respectivamente (Tabela 2). Em contrapartida, a percepção em relação às demais dimensões tende à negatividade, com destaque para a Dimensão 4 – “Ambiente” que atingiu o menor *score*, 2,71 com DP 1,03 (Tabela 2). Cabe ressaltar que, de maneira geral, houve grande variedade nas respostas, indicando percepções diferenciadas entre os respondentes.

A etapa seguinte constatou que quanto maior o tempo de serviço mais crítica é a percepção em relação às práticas inclusivas, com *score* levemente positivo apenas para a

Dimensão 1: “Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, 3,09 com DP 1,40 (Tabela 3). Entretanto, os resultados apontam uma visão heterogênea entre os docentes participantes da pesquisa.

A terceira e última etapa indicou que as mulheres têm uma perspectiva mais favorável em relação às práticas inclusivas adotadas pelo IFPE *Campus* Recife, com *score* levemente negativo apenas para a Dimensão 4 – “Ambiente”, 2,77 com DP 1,07. Já os homens, apresentam percepção predominantemente negativa, com avaliação levemente positiva apenas para a Dimensão 1 – Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem, 3,28 com DP 1,27. Ressalta-se que a dimensão 1 diz respeito às próprias práticas pedagógicas, sugerindo que, na visão masculina, apenas as suas ações inclusivas foram avaliadas de forma positiva. Além disso, verificou-se que as mulheres apresentaram mais consenso em suas respostas quando comparada aos homens.

De forma geral, os resultados apontam para as principais barreiras e limitações na implementação das políticas de inclusão de alunos com TEA no IFPE *Campus* Recife: (1) visão heterogênea sobre a educação inclusiva, sugerindo que as ações não são percebidas nem aplicadas de maneira uniforme; (2) gestão institucional insatisfatória, ainda que haja incentivo e formação destinada aos servidores a percepção geral indica baixo suporte institucional; (3) ambiente físico e social inadequado, evidenciando a necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e interpessoais; (4) ausência de cultura inclusiva consolidada; (5) baixa articulação intersetorial e (6) diferenças na percepção por gênero e tempo de serviço.

Em resumo, as barreiras e limitações identificadas evidenciam a necessidade de reflexão sobre a educação inclusiva e orientam o IFPE *Campus* Recife na construção de políticas mais consistentes para a efetivação dos direitos dos discentes com transtorno do espectro autista. Espera-se que o guia elaborado (Apêndice B) constitua instrumento de apoio à comunidade acadêmica e escolar do IFPE, favorecendo a sensibilização e o fortalecimento das práticas de inclusão de discentes com TEA.

Este estudo utilizou a ferramenta Google Forms para a aplicação do questionário para análise de implementação de políticas públicas de educação inclusiva voltadas a discentes com transtorno do espectro autista, fez uso do software Microsoft Excel para o tratamento dos dados quantitativos e empregou a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT para tradução do resumo para o inglês, sugestão de sinônimos e ajustes gramaticais.

Em relação as limitações desta pesquisa, destaca-se a ausência de avaliação da satisfação do público-alvo das políticas educacionais, especificamente os discentes com transtorno do espectro autista, uma vez que teve como propósito a avaliação da percepção dos docentes quanto aos recursos disponibilizados pela instituição e sua própria qualificação para enfrentar

os desafios do ensino atípico; o baixo retorno de respostas ao questionário, representando 15% da população total; e a falta de consenso entre os respondentes, resultando em uma percepção diferenciada das práticas inclusivas adotadas pelo IFPE *Campus* Recife.

Além disso, o presente estudo não dispõe de elementos suficientes para identificar as causas pelas quais os docentes com maior tempo de serviço apresentaram uma visão expressivamente negativa em relação à inclusão de alunos com TEA. Levanta-se a hipótese de que essa percepção esteja relacionada à recente inserção do tema autismo no Brasil.

Ademais, também não foi possível identificar as causas para a percepção feminina ser majoritariamente positiva em relação à impressão masculina. Entretanto, algumas hipóteses podem ser levantadas, como a sensibilidade feminina relacionada a papéis sociais e vivência materna; o maior envolvimento com a causa; atuação profissional em áreas afins à inclusão; e experiências pessoais, como a maternidade atípica

Contudo, essas hipóteses demandam novos estudos que poderão explorar com abordagem quantitativa ou qualitativa a influência do tempo de serviço, de aspectos de gênero, trajetória profissional e experiências pessoais na percepção sobre a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, e43, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X44082>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- ALAGHBAND-RAD, J.; HAJIKARIM-HAMEDANI, A.; MOTAMED, M. Camouflage and masking behavior in adult autism. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, e1108110, 16 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1108110>
- ARAÚJO, Diogo Candido de *et al.* Autismo: uma análise abrangente. In: RAMALHAIS, Taíza Fernanda (org.). **Compreendendo o Autismo**. Formiga, MG: Editora Union, 2024. p. 10-13.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 21-37.
- BANDEIRA, Gabriela. O que é Masking ou Camuflagem social no autismo? **Genial Care – Blog**, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/masking-ou-camuflagem-social-no-autismo/>. Acesso em: 4 jul. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Maria José. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino técnico**: um estudo de caso no curso técnico em Eletrotécnica, *IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601196>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BATISTA, M.; DOMINGOS, A.; VIEIRA, B. Políticas públicas: modelos clássicos e 40 anos de produção no Brasil. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 94, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/179>. Acesso em: 4 ago. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

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**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 maio 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. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex post. Brasília, 2018b. v. 2. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/downloads/guiaexpost.pdf/view>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha: ano base 2024**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2024. Disponível em: <https://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista**. Brasília, DF, 22 abr. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: MDH, 23 maio 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BUSSAB, W. de O.; MORETTIN, P. A. *Estatística Básica*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9546>. Acesso em: 1 mar. 2025.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (Enap), 2018. 151 p. ISBN 9788525600806.

CARDOSO, Camila da Silva. **Educação especial revelada: a implementação desta política pública nas Universidades Federais do Brasil**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciência Política) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data & statistics on Autism Spectrum Disorder**. Atlanta: CDC, [2025]. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 4 ago. 2025.

DESIDÉRIO, Vanessa; FRUTUOSO, Hortevar. **Inclusão de pessoas com Transtorno de Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica** [livro eletrônico]. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), 2023. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2568>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. **Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação e Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC, Cuiabá, 2021.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano et al. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022, jan.-dez., p. 1-22.

FAÇANHA, Letícia Helena do Vale; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Inclusão de discentes com Transtorno do Espectro Autista na educação superior. **International Journal of**

Development Research, v. 10, n. 10, p. 41059-41066, out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37118/ijdr.20126.10.2020>. Acesso em: 7 mar. 2025.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista: guia para lidar com comportamentos difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

HUDSON, C. C.; HALL, L.; HARKNESS, K. L. Prevalence of depressive disorders in individuals with autism spectrum disorder: a meta-analysis. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 47, n. 1, p. 165-175, Jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0402-1>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)**. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/regimento-geral-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). Resolução nº 10, de 29 de fevereiro de 2016. **Aprova as alterações no Regulamento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência do IFPE**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/paulista/documentos/resolucao-10-2016-aprova-as-alteracoes-no-regulamento-dos-nucleos-de-apoios-pessoas-com-deficiencia-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS RECIFE. **Histórico**. Recife: IFPE, 2023. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/o-campus/historico/>. Acesso em: 5 nov. 2025

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/extensao/politicas-inclusivas/nucleo-de-apoio-as-pessoas-com-necessidades-especiais/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE). **Relatório de gestão 2024**. Google Docs. Documento online. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1JOyzSScazFpVsTcFUEc2jh/edit>. Acesso em: 2 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Apresentação da coletiva de imprensa / Censo Escolar 2022**. Portal Inep, 8 fev. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar: matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Portal Inep, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 5 fev. 2025.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Análise ex ante de políticas públicas.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2817>. Acesso em: 11 ago. 2025.

JUSTIÇA FEDERAL EM ALAGOAS (JFAL). **Decisão da Justiça Federal determina matrícula de estudante com autismo no curso de Medicina da UFAL.** JFAL Notícias, 17 dez. 2024. Atualizado em 17 dez. 2024, 18h32. Disponível em: <https://jfal.jus.br/noticias/6193/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

KINGDON, John W. (1995). **Agendas, Alternatives, and Public Policies.** 2nd Edition. Harper Collins College Publishers. in SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. (2007). Políticas Públicas –Coletânea Volume 1. Como chega a hora de uma ideia (pp. 219-224); juntando as coisas (pp. 225-246).

LINDBLOM, Charles E. (1959) **Muddling Through 1:** a ciência da decisão incremental. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs.). 3.ed. Políticas Públicas e Desenvolvimento. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Cap. 5.1, p. 161-180.

LOWI, Theodore. (1964) **American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory in:** VILLA-LOBOS, André. Distribuição, Regulação e Redistribuição: As Funções do Governo. São Paulo: FUNDAP, 1984.

MAENNER, Matthew J.; WARREN, Zachary; WILLIAMS, Ashley R.; et al. **Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR). Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1–14, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. **Os Institutos Federais no contexto da educação profissional no Brasil: entre gênese, concepção e desafios.** In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo; SILVA, José Fernandes da; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis.** Curitiba: Editora CRV, 2020. v. 1, p. 27–43. (Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil).

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Cartilha dos direitos da pessoa com autismo.** Brasília, 2015. Disponível em: <https://oabdf.org.br/wp-content/uploads/2023/06/CartilhadosDireitosdaPessoaComAutismo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

RIBEIRO, Anália Keila Rodrigues; GOMES, Rosana Maria Teles. **Instituto Federal de Pernambuco: educação, cidadania e desenvolvimento.** In: MORAES, Ana Paula Pereira da Cruz de; SOUSA, Flávia Arruda de; ROSA, Olliver Mariano (org.). **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quase dois séculos mudando o Brasil. Região Nordeste.** Goiânia: Ed. IFG; São Luís: Ed. IFMA; João Pessoa: IFPB, 2024. p. 93–122.

RONZANI, Letícia Domingos et al. **Comorbidades psiquiátricas no transtorno do espectro autista:** um artigo de revisão. Boletim do Curso de Medicina da UFSC, v. 7, n. 3,

2021. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/medicina/article/view/4827>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite; AGUIAR, Rafael Barbosa de. **Políticas públicas: introdução**. Porto Alegre: Jacarta, 2021. 95 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223410>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SÁ, Ana Karine Laranjeira de. **Educação inclusiva: uma avaliação de implementação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SABATIER, P. **Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis**. *Journal of Public Policy*, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/S0143814X00003846>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SILVA, Cleidiane de Oliveira et al. **A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos**. In: *Anais do III CONEDU*, Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19803>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, I. M. de A. da; DORE, R. **A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais**. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 203–214, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X19152>. Acesso em: 23 mai. 2025.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555–570, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WINTER, Soren C. **Perspectivas de implementação: status e reconsideração**. In: PETERS, Guy B.; PIERRE, Jon (orgs.). *Administração pública: coletânea*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA VOLTADAS A DISCENTES
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dimensão: Estratégias Pedagógicas e de Aprendizagem

Refere-se ao planejamento e desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula e demais ambientes de aprendizagem (formais e não formais), bem como ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto dos sistemas regulares de ensino e suas articulações didáticas nestes espaços.

1. Há quanto tempo você exerce a função de docente no IFPE Campus Recife?

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 3 anos

☐ De 4 a 6 anos

☐ De 7 a 10 anos

☐ Mais de 10 anos

2. Quando você assumiu o cargo de docente no IFPE, houve alguma formação inicial que abordou temas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência?

☐ Sim

☐ Não

3. Caso sim, ela foi suficiente para prepará-lo(a) para lidar com a diversidade em sala de aula?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

4. Em sua prática docente, você realiza, quando necessário, adaptações para estudantes com TEA, como plano de estudo individual, adequações curriculares e avaliativas ou outras medidas de apoio para o desenvolvimento integral?

☐ Discordo totalmente

☐ Discordo parcialmente

- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

5. Durante atividades remotas ou em ambientes virtuais de aprendizagem, você realiza acompanhamento específico dos estudantes com TEA?

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Dimensão: Gestão Institucional

Trata-se de uma dimensão que abrange o planejamento, a organização e o desenvolvimento institucional, envolvendo o projeto político-pedagógico e favorecendo o fortalecimento de práticas inclusivas, por meio de processos formativos e de uma gestão orientada por valores inclusivos.

6. Você percebe que a gestão do IFPE Campus Recife incentiva e oferece formação para todos os profissionais sobre as particularidades dos estudantes com TEA?

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

7. Você tem acesso a recursos e materiais disponibilizados pelo IFPE Campus Recife para a produção de conteúdos acessíveis e/ou adaptados, voltados aos estudantes com TEA?

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Dimensão: Família

Refere-se ao grau de mobilização das famílias no processo de escolarização de seus adolescentes e jovens e sua participação no contexto da comunidade acadêmica, as relações entre elas e os demais atores educacionais.

8. Em sua opinião, os estudantes com TEA e seus familiares são incentivados a participar de eventos e atividades socioculturais no IFPE Campus Recife?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente
- ☐ () Concordo totalmente

9. Você percebe que o IFPE Campus Recife envolve as famílias de estudantes com TEA em ações que fortalecem ou desenvolvem habilidades em conjunto com eles?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente
- ☐ () Concordo totalmente

Dimensão: Ambiente

Versa sobre aspectos que promovem a qualidade de vida do estudante no ambiente educacional no sentido da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional) e das relações interpessoais.

10. Em sua opinião, o IFPE Campus Recife oferece estrutura adequada para que estudantes com TEA, incluindo comorbidades e dificuldades de mobilidade associadas, se desloquem com autonomia e segurança?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente

☐) Concordo totalmente

11. Você considera que os diversos ambientes de aprendizagem do IFPE Campus Recife são inclusivos para os estudantes com TEA?

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo parcialmente

☐) Nem concordo, nem discordo

☐) Concordo parcialmente

☐) Concordo totalmente

Dimensão: Parcerias intersetoriais articuladas e as Políticas Públicas

Aponta em que medida a instituição se dispõe e se comunica com atores externos que possibilitam a compreensão e podem contribuir com o processo de formação dos estudantes, constituindo uma rede colaborativa de saberes multidisciplinares.

12. Você conhece ou participa de ações intersetoriais do IFPE Campus Recife voltadas à inclusão e ao desenvolvimento de estudantes com TEA?

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo parcialmente

☐) Nem concordo, nem discordo

☐) Concordo parcialmente

☐) Concordo totalmente

13. Você considera que o IFPE Campus Recife incentiva a troca de experiências com profissionais especializados para ampliar o conhecimento sobre o TEA e melhorar o processo educativo desses estudantes?

☐) Discordo totalmente

☐) Discordo parcialmente

☐) Nem concordo, nem discordo

☐) Concordo parcialmente

☐) Concordo totalmente

Dimensão: Estruturas de Organização Inclusiva

Revela em que medida a instituição cumpre a legislação, promove a formação e constrói culturas inclusivas. Mostra também como as políticas educacionais apoiam a diversidade, organizam recursos e orientam os processos de formação, articulando ações e equipes para consolidar uma identidade inclusiva.

14. Você considera que o IFPE Campus Recife oferece formação continuada sobre o transtorno do espectro autista para os docentes?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente
- ☐ () Concordo totalmente

15. Você observa que os cursos de nível superior e/ou de educação profissional técnica e tecnológica do IFPE Campus Recife incluem, em seus conteúdos curriculares, temas relacionados à pessoa com deficiência?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente
- ☐ () Concordo totalmente

16. Você percebe se os estudantes com TEA têm acesso, em equidade de condições, às atividades recreativas, esportivas, de lazer e aos jogos promovidos pelo IFPE Campus Recife?

- ☐ () Discordo totalmente
- ☐ () Discordo parcialmente
- ☐ () Nem concordo, nem discordo
- ☐ () Concordo parcialmente
- ☐ () Concordo totalmente

17. Você considera que o IFPE Campus Recife desenvolve ações voltadas à promoção da cidadania e à qualificação para o trabalho destinadas aos estudantes com TEA?

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

18. Na sua opinião, os gestores, professores e demais profissionais do IFPE Campus Recife desenvolvem ações para minimizar práticas de bullying e outras atitudes discriminatórias?

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Nem concordo, nem discordo
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Questões demográficas

19. Qual a sua faixa etária?

- ☐) 21 a 30 anos
- ☐) 31 a 40 anos
- ☐) 41 a 50 anos
- ☐) Acima de 50 anos

20. Qual o seu gênero?

- ☐) Feminino
- ☐) Masculino
- ☐) Outro

21. Qual a sua raça ou cor?

- ☐) Branca
- ☐) Preta
- ☐) Parda
- ☐) Amarela
- ☐) Indígena

**APÊNDICE B – GUIA INFORMATIVO DE APOIO E ORIENTAÇÃO À
COMUNIDADE ACADÊMICA E ESCOLAR DO IFPE: COMPREENDENDO O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista



**Guia informativo de apoio e orientação
à comunidade acadêmica e escolar do
IFPE**



Ficha Técnica

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)

Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPP)

Produto resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional intitulada “Transtorno do Espectro Autista: o processo de inclusão de discentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife”, elaborada por Cláudia Danielle Neves de Moura Alves, sob orientação da Professora Dra. Mariana Batista da Silva

Título do produto: Guia Informativo de Apoio e Orientação à Comunidade Acadêmica e Escolar do IFPE: Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista

Autora do produto: Cláudia Danielle Neves de Moura Alves

Categoria do produto: material textual e-book

Modalidade do produto: guia

Palavras-chave: Autismo, Inclusão, IFPE



Sumário

1. O que é autismo?	91
2. Alguns sinais do autismo.....	91
3. O que significa espectro?	92
4. Compreendendo os níveis de suporte no TEA	93
5. Diagnóstico do autismo	93
6. Prevalência do autismo no Brasil	94
7. Invisibilidade e descrédito social dos autistas nível 1 de suporte	94
8. Sofrimento psíquico	95
9. Uso do <i>masking</i> social.....	96
10. Educação inclusiva: principais aspectos legais	97
11. Importância da previsibilidade no autismo	101
12. Promovendo o acolhimento.....	101
13. Comunicação com pessoas com TEA	102
14. Ferramentas e ações importantes no ambiente educacional	102
Referências	103

1. O que é autismo?

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento em que o indivíduo apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social; dificuldades na comunicação, como na aquisição da linguagem verbal e não verbal, além da presença de ecolalia; alterações na cognição; e presença de estereotipias, com atraso significativo nos marcos de desenvolvimento dessas habilidades, com início nos primeiros anos de vida (Gayato; Teixeira, 2018).



2. Alguns sinais do autismo

- Atraso na fala
- Dificuldades de interação
- Brincar disfuncional e sem criatividade
- Ecolalia (repetição de palavras, sons, trechos de música, fala de personagens de filmes ou desenhos e da fala de outras pessoas)
- Dar tchau de forma espelhada (tchau com a mão voltada para si)
- Não apontar
- Dar beijo sem estalo
- Dificuldade em manter contato visual

- Não atender quando chamado pelo nome
- Usar o outro como ferramenta (puxar pela mão e levar até o objeto ao invés de falar).
- Estereotipias (movimentos repetitivos como girar em volta de si, girar objetos, andar nas pontas dos pés, fazer *flapping*, balançar o corpo para frente e para trás ou para um lado e para o outro, olhar de canto de olho, pular e gritar com frequência e enfileirar objetos).
- Disfunções sensoriais (dificuldades com ambientes super iluminados, aversão ao toque físico ou busca excessiva pelo toque físico, aversão a barulhos, sensação de muito calor ou frio, seletividade alimentar, aversão ou busca por cheiros específicos, sensibilidade excessiva a diferentes tipos de texturas, resistência ou hipersensibilidade a dor, busca persistente por estímulos sensoriais e dificuldade em manter o equilíbrio).
- Rigidez cognitiva (com dificuldade no redirecionamento dos interesses).
- Baixa tolerância à frustração.
- Dificuldades com mudança de rotina.
- Dificuldade em seguir instruções verbais.

3. O que significa espectro?

O termo “espectro” é utilizado devido à heterogeneidade existente na apresentação clínica, na gravidade dos sinais e no nível de funcionamento entre as pessoas com autismo. O transtorno se apresenta de forma individualizada, abrangendo desde superdotação até deficiência intelectual grave (Ronzani et al., 2021). As pessoas com autismo apresentam especificidades e sinais clínicos diferentes, ainda que estejam dentro do mesmo nível de suporte.

4. Compreendendo os níveis de suporte no TEA

O transtorno do espectro autista é classificado nos níveis 1 a 3 de acordo com a necessidade de suporte da pessoa com autismo.

Nível 1	Nível 2	Nível 3
Tem dificuldades em iniciar relações sociais, apresenta respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social, possui rituais e estereotípias, e resiste às tentativas de interrupção e ao redirecionamento de interesses fixos.	Requer suporte grande, apresentando graves déficits em comunicação verbal e não verbal, respostas reduzidas ou anormais ao contato visual, preocupações ou interesses fixos frequentes, além de desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos.	Requer suporte intenso, apresentando déficits em comunicação verbal e não verbal com graves prejuízos no funcionamento social, presença de rituais imutáveis e estereotípias, intenso desconforto no interrompimento de rotinas e dificuldade no redirecionamento dos interesses.

Fonte: elaboração própria, com base em Assumpção Jr; Kuczynski, 2018

5. Diagnóstico do autismo

Para fins de diagnóstico, a classificação internacional de doenças (CID) aponta três principais eixos nos quais o transtorno do espectro autista se manifesta: interação social, comunicação e comportamento (hiperfoco e repetição), devendo esses sinais aparecer antes dos 3 anos de idade (OAB, 2015).

O diagnóstico de autismo é realizado por meio de um processo investigativo que, em alguns casos, pode se estender por meses ou até anos, dependendo das características individuais da pessoa e do nível de suporte necessário. Esse processo envolve a análise de profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos.



O transtorno não tem uma causa definida e está associado a diversas comorbidades clínicas, que envolvem alterações comportamentais e comprometimentos neurológicos. É comum a presença de transtornos psiquiátricos, que podem causar a maior parte do déficit funcional do indivíduo. Entre as comorbidades frequentemente associadas ao TEA, destacam-se o déficit intelectual, transtornos do humor, depressão e ideação suicida, ansiedade, esquizofrenia, estereotípias e tiques (Ronzani et al., 2021).

6. Prevalência do autismo no Brasil

O Brasil ainda está consolidando sua base de dados sobre o autismo. A estimativa de pessoas com autismo no país foi divulgada pela primeira vez em 23 de maio de 2025, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo sobre as pessoas com deficiência. Os dados foram extraídos do Censo Demográfico de 2022, que apontou o número de 14,4 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, entre as quais cerca de 2,4 milhões foram diagnosticadas com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2025b).

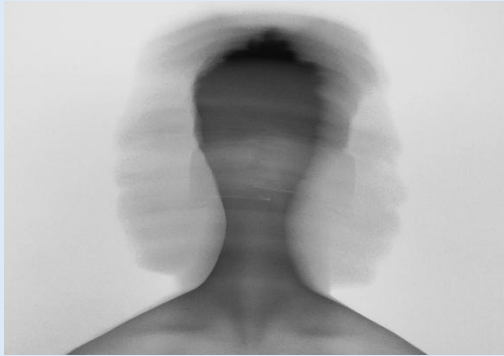
Entretanto, o Brasil já contava com dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que contabilizou 429.521 matrículas de discentes no espectro autista em 2022 (INEP, 2023); 636.202 em 2023 (INEP, 2024); e 918.877 em 2024 (BRASIL, 2025a) revelando um aumento de 113,96%¹ entre os anos de 2022 e 2024, o que sugere um aumento na incidência de autismo no país.

7. Invisibilidade e descrédito social dos autistas nível 1 de suporte

Pessoas com autismo nível 1 de suporte, por vezes, enfrentam o descrédito da sociedade em relação ao seu diagnóstico. Isso ocorre, principalmente, pelo desconhecimento acerca do

¹ Não inclui matrículas de turmas exclusivas de Atividade Complementar e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE); o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula; considera as matrículas de alunos que estudam em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou EJA, e/ou em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais de Ensino Regular e/ou EJA). Mais informações, ver: <https://anonymousdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

autismo. Muitos ainda acreditam que autistas são apenas aqueles seriamente comprometidos e com deficiências físicas visíveis, como dificuldades de mobilidade ou traços faciais.

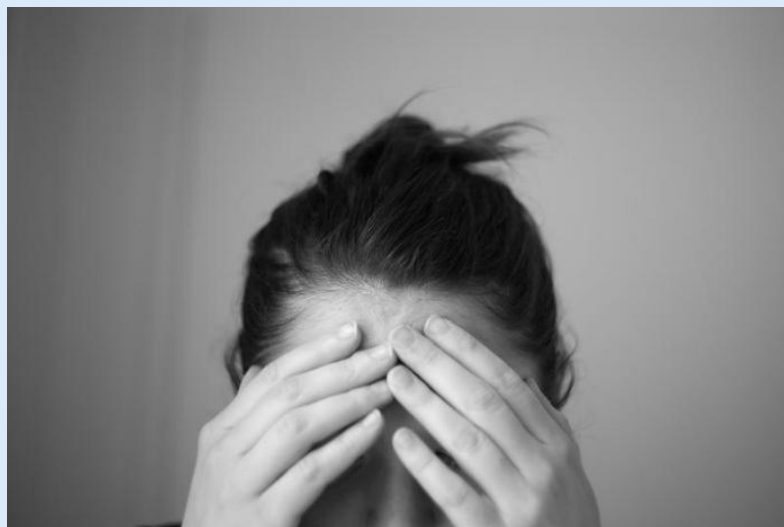


Quando esse descrédito ocorre no ambiente acadêmico, seja entre os pares ou por parte dos próprios profissionais da educação, os estudantes com autismo enfrentam maiores obstáculos para a efetivação de seus direitos, como a adaptação curricular e avaliativa, por exemplo. Por isso, é fundamental desconstruir a visão histórica de que o

autismo tem um "perfil padrão", onde apenas os casos mais visíveis ou considerados graves são reconhecidos como legítimos.

8. Sofrimento psíquico

As pessoas com transtorno do espectro autista demonstram maior propensão ao desenvolvimento de transtornos psíquicos, como ansiedade, depressão e ideação suicida, especialmente aquelas com maior inteligência e classificadas no nível 1 de suporte. Quando comparados a indivíduos neurotípicos, os autistas têm uma probabilidade quatro vezes maior de desenvolver depressão ao longo da vida (Hudson et al., 2019).



9. Uso do *masking* social

Uma das estratégias utilizadas pelas pessoas com autismo para esconder as suas características, a fim de se encaixarem nos padrões sociais, é o *masking* social. Os indivíduos com TEA tentam se encaixar no mundo neurotípico, emitindo comportamentos esperados e aceitos pela sociedade. Para isso, podem reproduzir o comportamento das pessoas neurotípicas com quem convivem, como resposta à pressão social e ao desejo de aceitação, visando evitar o estigma social, o *bullying* e o isolamento (Bandeira, 2024).

De acordo com Bandeira (2024), os sinais de *masking* mais frequentemente observados em pessoas com TEA são:

- Realizar imitação social
- Suprimir estereotípias
- Evitar tópicos de interesse pessoal, uma vez que essas pessoas podem ter dificuldade em parar de falar sobre o assunto e/ou falar de forma muito especializada
- Camuflar dificuldades na comunicação
- Tentar manter o contato visual
- Copiar a linguagem e entonação dos outros
- Imitar as expressões faciais, posturas e gestos dos outros para parecer mais envolvido e conectado



A prática do *masking* para aceitação em ambientes sociais, educacionais e profissionais pode ter consequências significativas para o bem-estar emocional e psicológico desses indivíduos, além de levar a atrasos no diagnóstico do TEA e no acesso a intervenções adequadas.

O *masking* social é mais frequente em mulheres autistas em comparação aos homens autistas. Os esforços contínuos para camuflar os sintomas de autismo são mentalmente custosos e levam a desafios de saúde mental, além de contribuir para o subdiagnóstico do transtorno no sexo feminino (Alaghband-Rad et al., 2023).

10. Educação inclusiva: principais aspectos legais

O autismo constitui uma questão de interesse público, uma vez que cabe ao Estado assegurar a efetivação dos direitos constitucionais para todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação. Para que a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista seja verdadeiramente concretizada, é imprescindível a adoção de medidas específicas que promovam a equidade, levando em conta as limitações e as necessidades particulares desse grupo.

Entre as ações adotadas para garantir os direitos das pessoas com autismo, destaca-se a formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, que buscam assegurar a igualdade de acesso aos direitos fundamentais. Entre as respostas a essa demanda, o Estado instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999); a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015); e a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, que garante 50% das vagas dos institutos federais e das universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo, nas quais as pessoas com deficiência estão contempladas nos critérios de reserva de vagas.

O quadro abaixo considera as normas supracitadas, com exceção da Lei de Cotas, detalhando as garantias oferecidas pela legislação brasileira aos educandos com Transtorno do Espectro Autista, com foco nas regras que devem ser aplicadas nas instituições públicas que oferecem educação básica, técnica e tecnológica.

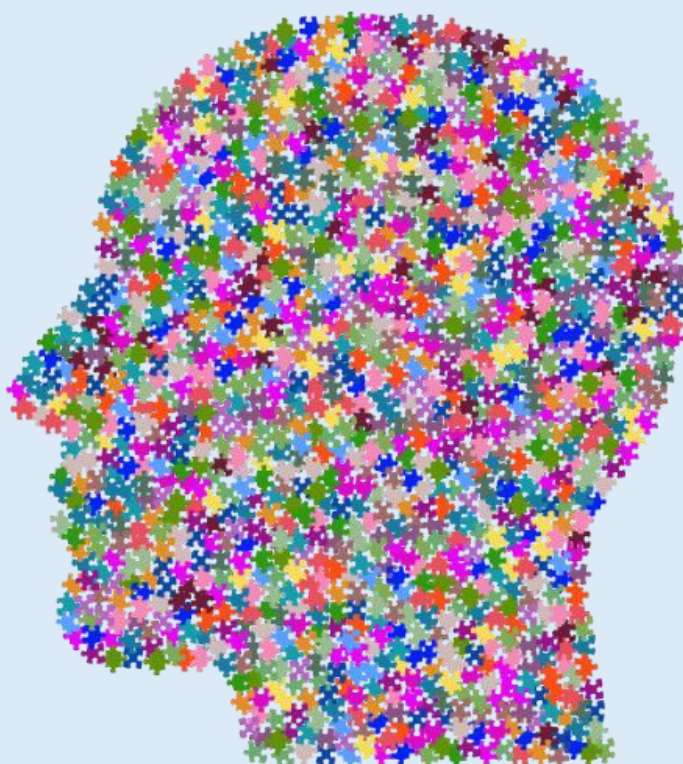
Quadro 1 – Diretrizes educacionais para inclusão de pessoas com autismo

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência)	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)
Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.	Educação especial gratuita em todos os níveis de ensino.	Educação especial gratuita em todos os níveis de ensino.	Acesso à educação e ao ensino profissionalizante.
Aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir o êxito estudantil, com foco na acessibilidade, eliminação de barreiras e promoção da inclusão plena.	Escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial.	Serviços de apoio especializado na escola regular ou em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a integração em classes comuns, em função das condições específicas dos alunos.	Direito ao acompanhante especializado, em caso de necessidade comprovada.
Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado.	Equipe multiprofissional com especialização adequada e práticas pedagógicas individualizadas.	Professores com especialização adequada e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.	Multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos para o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com TEA.
Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes deficientes.	Adaptação dos recursos instrucionais (material pedagógico, equipamento e currículo).	Adaptação curricular, de métodos, técnicas e recursos educativos.	
Garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.	Adaptação dos recursos físicos (eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação).	Educação especial para o trabalho, visando efetiva integração na vida em sociedade.	
Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-	Educação profissional que proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, oferecida nos níveis básico, técnico e	Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do	

se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.	tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.	ensino regular.	
Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.	Cursos profissionais de nível básico, condicionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.		
Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.	Acesso aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.		
Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.	Oferta obrigatória da educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano.		
Acesso, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.			
Acessibilidade às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.			
Oferta de profissionais de apoio escolar.			
Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.			
Disponibilização de tempo adicional para exames de seleção e atividades acadêmicas, de recursos de acessibilidade e de			

tecnologia assistiva adequados (previamente solicitados e escolhidos pelos candidatos), atendimento preferencial, provas em formatos acessíveis e adoção de critérios de avaliação considerando as especificidades individuais nos processos seletivos para ingresso e permanência em instituições de ensino superior e educação profissional e tecnológica.			
--	--	--	--

Fonte: elaboração própria, com base em BRASIL, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2012b; BRASIL, 2015



11. Importância da previsibilidade no autismo



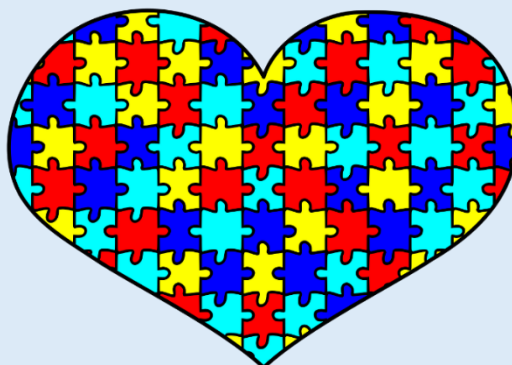
Pessoas com transtorno do espectro autista precisam de previsibilidade. Por isso, é importante estabelecer uma rotina visual e antecipar os eventos. Essa prática oferece estrutura e segurança, contribui para a redução da ansiedade e favorece a aceitação das demandas propostas, considerando a rigidez cognitiva frequentemente associada ao transtorno. Além disso, permite ajustes na programação, minimizando possíveis dificuldades.

12. Promovendo o acolhimento

As pessoas com transtorno do espectro autista têm dificuldades para interagir socialmente e iniciar relações. Uma boa estratégia para se aproximar delas é buscar conhecer seus hiperfocos (temas e atividades em que se concentram com frequência) e falar sobre assuntos de seu interesse.

No processo de acolhimento é importante:

- Respeitar os limites da pessoa com autismo
- Utilizar tom de voz adequado
- Evitar o toque físico
- Não suprimir suas estereotipias (movimentos repetitivos) e ecolalias (repetição de fala)
- Não forçar o contato visual



13. Comunicação com pessoas com TEA

As pessoas com autismo podem ter dificuldade em atenção dividida (quando é necessário prestar atenção em mais de uma tarefa ao mesmo tempo), por isso é recomendável evitar o excesso de informações. Além disso, é fundamental utilizar uma linguagem clara e objetiva, evitando o uso de palavras no sentido figurado, pois elas costumam interpretar as mensagens de maneira literal.

14. Ferramentas e ações importantes no ambiente educacional



- Evitar poluição visual no ambiente
- Evitar excesso de estímulos sensoriais
- Disponibilizar sala para autorregulação sensorial
- Disponibilizar abafadores de ruídos
- Utilizar, quando possível, comunicação alternativa (por meio de cartões de comunicação, pranchas de comunicação e aplicativos).
- Utilizar reforçadores (objetos e atividades que reforcem comportamentos desejáveis)
- Realizar o manejo de antecedentes (dando previsibilidade, saciando as necessidades e retirando objetos que causem comportamentos disruptivos)
- Flexibilizar demandas.
- Denunciar atitudes capacitistas e *bullying*
- Envolver a família no processo educacional do estudante com TEA
- Eliminar barreiras arquitetônicas

Referências

Alaghband-Rad J, Hajikarim-Hamedani A, Motamed M. Camouflage and masking behavior in adult autism. *Front Psychiatry*. 2023 Mar 16;14:1108110. doi: 10.3389/fpsyt.2023.1108110. PMID: 37009119; PMCID: PMC10060524.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 21-37.

BANDEIRA, Gabriela. O que é Masking ou Camuflagem social no autismo? *Genial Care – Blog*, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/masking-ou-camuflagem-social-no-autismo/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. ___, p. ___, 30 ago. 2012a.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação — MEC. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. 22 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 30 abr. 2025a.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: MDH, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 2 jul. 2025b.

Hudson CC, Hall L, Harkness KL. Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *J Abnorm Child Psychol*. 2019 Jan;47(1):165-175. doi: 10.1007/s10802-018-0402-1. PMID: 29497980.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Apresentação da Coletiva de Imprensa / Censo Escolar 2022.** *Portal Inep*, 08 fev. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar: Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** *Portal Inep*, 14 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 5 fev. 2025.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA (Brasil). *IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil.* Brasília: MDH, 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 2 jul. 2025b.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRIPTIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Reitoria/Pró-Reitoria de
Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Avenida Professor Luiz Freire, n 500 — Cidade Universitária — Recife —
CEP:50.540-740 (081)2125-1691 - propesq@reitoria.ifpe.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRIPTIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução Consup IFPE nº 29, de 18 de setembro de 2017
Alterado Ad Referendum pela Resolução Consup IFPE nº100, de 15 de outubro de
2021,
homologada pela Resolução Consup IFPE nº 119, de 24 de fevereiro de 2022)

DADOS DO(A) PESQUISADOR(A)

Nome: Cláudia Danielle Neves de Moura Alves
Cargo/Instituição: Secretária Executiva DINT/PROPESQ/IFPE
Telefone(s) com DDD: (81) 98876-6779
E-mail: claudia.alves@reitoria.ifpe.edu.br

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
Curso/Instituição: Mestrado Profissional em Políticas Públicas/UFPE
Título da pesquisa: Transtorno do Espectro Autista: o processo de inclusão de discentes no Instituto
Federal de Pernambuco - Campus Recife Orientador(a): Profª Drª Mariana Batista da Silva

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações
inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as
seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, março de 2025

Termo de anuência para Pesquisa (06) 1 (1685905)

SEI 23294.006297/2025-38 / pg. 1

Assinatura do Reitor

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA, que deve estar assinado pelo Reitor do IFPE.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Carlos de Sa Junior, Reitor(a)**, em 27/03/2025, às 13:01, conforme art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifpe.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **1685905** e o código CRC **C5D896AE**.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS VIRTUAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa (Transtorno do Espectro Autista: o processo de inclusão de discentes do IFPE – Campus Recife), que está sob a responsabilidade da pesquisadora Cláudia Danielle Neves de Moura Alves, com endereço na Rua Professor Severino Jordão Emerenciano, nº 200, casa 70, Iputinga – Recife/PE, CEP 50680-070, Telefone: (81) 988766779, e-mail: daniibo.alves@gmail.com.

Esta pesquisa está sob a orientação da prof^ª Dr^ª Mariana Batista da Silva Telefone: (81) 992263391 e-mail mariana.batistas@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa discorre sobre o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife. Seu objetivo é avaliar em que medida as ações do IFPE Campus Recife para incluir discentes com transtorno do espectro autista atendem à legislação brasileira. O interesse por este estudo decorre da escassez de pesquisas sistematizadas sobre o tema no âmbito da educação profissional e tecnológica e pela necessidade de efetivação dos direitos das pessoas com TEA no contexto educacional. Os participantes da pesquisa responderão apenas a um questionário individual em ambiente virtual, com duração de aproximadamente 15 minutos para resposta, aplicado por meio do Google Forms, entre os meses de julho e agosto.
- **RISCOS:** Esta pesquisa pode gerar algum desconforto psicológico, uma vez que propõe uma reflexão crítica sobre a prática docente no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para minimizar possíveis riscos, serão rigorosamente observados os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações coletadas e o respeito à autonomia de cada docente. Além disso,

o instrumento de coleta foi elaborado com linguagem respeitosa e acolhedora, de modo a não causar constrangimento.

- **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Espera-se que a pesquisa contribua indiretamente para o aprimoramento de políticas públicas de inclusão, amplie o conhecimento e o debate sobre o autismo na educação profissional, aumente a visibilidade do tema e proporcione uma melhor compreensão das barreiras na implementação das políticas educacionais voltadas às pessoas com TEA.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, respostas dos questionários aplicados, ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br**.

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Transtorno do Espectro Autista: o processo de inclusão de discentes no Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa