



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO  
PERNAMBUCANO – CAMPUS SALGUEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**DENIS FABRICIO DE FONSECA LEAL**

**POR UMA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA  
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IF SERTÃO PE**

Salgueiro-PE

2025

**DENIS FABRICIO DE FONSECA LEAL**

**POR UMA EDUCAÇÃO QUE ACOLHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA  
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO IFSERTÃOPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Lucas Vieira

Salgueiro-PE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

L434 Leal, Denis Fabricio de Fonseca.

Por uma educação que acolhe : Desafios e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência no IFSertãoPE / Denis Fabricio de Fonseca Leal. - Salgueiro, 2025.  
159 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2025.

Orientação: Prof. Dr. André Ricardo Lucas Vieira.

1. Educação Profissional. 2. educação inclusiva. 3. pessoa com deficiência. 4. educação especial. 5. acessibilidade. I. Título.

CDD 370.113

---



Dedico esse trabalho: à minha mãe, Odete Leal e Fonseca (*in memoriam*); ao meu querido pai; à minha esposa e aos meus filhos, por compreenderem as ausências necessárias para realização de algo maior.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, de coração, a Deus e à minha família por seu apoio incondicional ao longo desta jornada acadêmica. Aos professores do mestrado, expresso minha gratidão, pela orientação e pelo conhecimento compartilhado, que enriqueceram minha formação. Ao meu orientador, André Ricardo Lucas Vieira, sou profundamente grato pela sua dedicação, orientação e incentivo constantes, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, colaboraram para este sonho, contribuindo com seus *insights*, apoio e encorajamento. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de cada um de vocês. Por tudo isso, o meu mais sincero agradecimento.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma têm sido implementadas ações inclusivas voltadas para pessoas com deficiência no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). As discussões se inserem na perspectiva da educação especial na ótica da educação inclusiva, superando práticas integradoras do passado e problematizando as condições reais de acesso, permanência e participação desses estudantes. Vinculado à linha de pesquisa “Práticas Educativas em EPT” e ao macroprojeto 2, “Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. A investigação foi realizada nos sete campi do IFSertãoPE, tendo como colaboradores(as) servidores(as) atuantes nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e estudantes com deficiência. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa documental, observação in loco e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), articulada à triangulação entre os instrumentos utilizados. Refletir sobre uma educação inclusiva implica compreender a acessibilidade em suas múltiplas dimensões e reconhecer a diversidade como eixo estruturante da prática educativa, de modo a garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma formação de qualidade nos moldes dos pilares que a EPT preconiza, na perspectiva da politecnicidade e da omnilateralidade em uma formação integral do sujeito. Os resultados indicam que, embora existam políticas inclusivas e estruturas como os NAPNE, a efetivação da inclusão educacional ainda enfrenta diversos entraves. As entrevistas e observações revelaram o comprometimento dos(as) servidores(as), bem como as dificuldades enfrentadas diante da escassez de recursos humanos especializados, do limitado apoio institucional e da insuficiência de adequações físicas. As narrativas dos(as) estudantes com deficiência evidenciaram vivências marcadas por preconceito, desinformação e ausência de suporte pedagógico adequado. Além disso, constatou-se que as barreiras estruturais e comunicacionais ainda constituem obstáculos significativos à plena participação desses sujeitos no cotidiano acadêmico. A análise dos espaços físicos e digitais apontou limitações graves, como acessos inadequados, ausência de sinalização tátil e baixa acessibilidade dos sites institucionais. Mesmo após duas décadas da criação dos NAPNE, os desafios persistem, reforçando a urgência de políticas públicas mais eficazes e de práticas institucionais verdadeiramente comprometidas com uma inclusão efetiva, vivenciada no dia a dia da comunidade acadêmica. Como resposta efetiva a esses desafios verificados foram desenvolvidos dois produtos educacionais o Produto Educacional 1 – Manual da Página do NAPNE do IFSertãoPE e Produto Educacional 2 – Página Eletrônica do NAPNE, disponível no link: <https://produtoeducacionalleal2025paginanapneifsertaope.com/>.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; pessoa com deficiência; educação especial; acessibilidade; educação profissional e tecnológica.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze how inclusive actions for people with disabilities have been implemented at the Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). The discussions are grounded in the framework of special education from an inclusive education perspective, seeking to move beyond past integrative practices and critically examine the actual conditions of access, retention, and participation for these students. The study is linked to the research line "*Educational Practices in EPT*" and macroproject 2, "*Inclusion and Diversity in Formal and Non-Formal Educational Spaces in EPT.*" It is characterized as applied research with a qualitative approach, conducted through a case study. The investigation was carried out across the seven campuses of IFSertãoPE, involving participants who work in the Centers for Assistance to People with Specific Educational Needs (NAPNE), as well as students with disabilities. The methodological procedures included documentary research, on-site observation, and semi-structured interviews. Data analysis was conducted using content analysis, as described by Bardin (2016), combined with triangulation of the instruments used. Reflecting on inclusive education requires understanding accessibility in its multiple dimensions and recognizing diversity as a foundational element of educational practice. It also entails ensuring that all students have equal opportunities and access to quality education, aligned with the pillars of EPT, from the perspective of polytechnic education and *omnilateralism* within a comprehensive educational approach. The findings indicate that, although inclusive policies and structures such as the NAPNE exist, the implementation of educational inclusion still faces significant challenges. Interviews and observations revealed both the dedication of staff, and the difficulties encountered due to a shortage of specialized personnel, limited institutional support, and insufficient physical adaptations. The narratives of students with disabilities highlighted experiences marked by prejudice, misinformation, and inadequate pedagogical support. Furthermore, structural and communication barriers continue to represent major obstacles to the full participation of these students in academic life. The analysis of physical and digital environments uncovered serious limitations, including poor accessibility, the absence of tactile signage, and low usability of institutional websites. Even after two decades since the creation of NAPNE, these challenges persist, underscoring the urgent need for more effective public policies and institutional practices that are genuinely committed to inclusion, as experienced in the daily lives of the academic community. In response to these challenges, two educational products were developed: Educational Product 1 – IFSertãoPE's NAPNE Website Manual, and Educational Product 2 – The NAPNE Website, available at: <https://produtoeducacionalleal2025paginanapneifsertaope.com/>.

**Keywords:** Inclusive Education; Persons with disabilities; Special Education; Accessibility; Professional and Technological Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Exclusão, Segregação, Integração.....	<b>20</b>
<b>Figura 2</b> - Símbolo da Educação Inclusiva.....	<b>22</b>
<b>Figura 3</b> - Símbolo da Acessibilidade.....	<b>106</b>
<b>Figura 4</b> - Imagens do Campus 1.....	<b>113</b>
<b>Figura 5</b> - Imagens do Campus 2.....	<b>114</b>
<b>Figura 6</b> - Imagens do Campus 3.....	<b>115</b>
<b>Figura 7</b> - Imagens do Campus 4.....	<b>116</b>
<b>Figura 8</b> - Imagens do Campus 5.....	<b>117</b>
<b>Figura 9</b> - Imagens do Campus 6.....	<b>118</b>
<b>Figura 10</b> - Imagens do Campus 7.....	<b>120</b>
<b>Figura 11</b> - Página inicial do sítio do IFSertãoPE.....	<b>134</b>
<b>Figura 12</b> - Menu Acessibilidade no sítio IFSertãoPE.....	<b>135</b>
<b>Figura 13</b> - Avaliação de acessibilidade.....	<b>137</b>
<b>Figura 14</b> - Avaliação do sítio do IFSertãoPE.....	<b>138</b>
<b>Figura 15</b> - Página do NAPNE no sítio do IFSertãoPE.....	<b>141</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Número de alunos matriculados por campus.....	<b>36</b>
<b>Tabela 2</b> - Quantitativo de alunos com deficiência por campus.....	<b>37</b>
<b>Tabela 3</b> - Relação de Profissionais que compõem NAPNE do IFSertãoPE.	<b>47</b>
<b>Tabela 4</b> - Quantitativo de trabalhos por descritores.....	<b>54</b>
<b>Tabela 5</b> - Quantitativo de trabalhos por descritores após serem captados...	<b>54</b>
<b>Tabela 6</b> - Número de trabalhos após aplicação do critério de inclusão.....	<b>55</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Apresentação dos participantes discentes.....	<b>42</b>
<b>Quadro 2</b> - Categorias de coleta de dados da entrevista semiestruturada.....	<b>51</b>
<b>Quadro 3</b> - Acessibilidade Atitudinal.....	<b>57</b>
<b>Quadro 4</b> - Acessibilidade em Bibliotecas.....	<b>59</b>
<b>Quadro 5</b> - Acessibilidade à Rede Federal de Educação.....	<b>60</b>
<b>Quadro 6</b> - Percurso formativo técnico-profissional das PcD nos IFs.....	<b>62</b>
<b>Quadro 7</b> - Educação inclusiva na formação docente.....	<b>64</b>
<b>Quadro 8</b> - Tecnologias Assistivas.....	<b>65</b>
<b>Quadro 9</b> - Sítios Institucionais verificados com AccessMonitor.....	<b>139</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Caracterização dos participantes servidores por gênero.....	<b>43</b>
<b>Gráfico 2</b> - Caracterização dos participantes servidores por cargo.....	<b>43</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- A.C.** – Antes de Cristo
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ABNT** – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AIPD** – Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
- ASES** – Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios
- CAAE** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CDPD** – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
- CFLO** – Campus Floresta
- CGI.br** – Comitê Gestor da Internet no Brasil
- CONSUP** – Conselho Superior
- COUR** – Campus Ouricuri
  - CPA** – Comissão Própria de Avaliação
  - CPET** – Campus Petrolina
  - CPZR** – Campus Petrolina Zona Rural
  - CSAL** – Campus Salgueiro
- CSMBV** – Campus Santa Maria da Boa Vista
- CSTA** – Campus Serra Talhada
- DEINF** – Diretoria de Engenharia e Infraestrutura
  - EaD** – Ensino à Distância
  - ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
  - EE** – Educação Especial
  - EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- eMAG** – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
- EPT** – Educação Profissional e Tecnológica / Ensino Profissional e Tecnológico
- ES** – Estado do Espírito Santo
- ETFPE** – Escola Técnica Federal de Pernambuco
  - FIC** – Formação Inicial e Continuada
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBRA** – Instituto Brasil de Ensino
  - IF** – Instituto Federal
  - IFAC** – Instituto Federal do Acre
  - IFAL** – Instituto Federal de Alagoas
  - IFAM** – Instituto Federal do Amazonas

**IFB** – Instituto Federal de Brasília  
**IFBA** – Instituto Federal da Bahia  
**IFBaiano** – Instituto Federal Baiano  
**IFC** – Instituto Federal Catarinense  
**IFCE** – Instituto Federal do Ceará  
**IFES** – Instituto Federal do Espírito Santo  
**IFFAR** – Instituto Federal de Farroupilha  
**IFG** – Instituto Federal do Goiás  
**IFGoiano** – Instituto Federal Goiano  
**IFMA** – Instituto Federal do Maranhão  
**IFMG** – Instituto Federal de Minas Gerais  
**IFMS** – Instituto Federal do Mato Grosso do Sul  
**IFMT** – Instituto Federal de Mato Grosso  
**IFNMG** – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais  
**IFPA** – Instituto Federal do Pará  
**IFPB** – Instituto Federal da Paraíba  
**IFPE** – Instituto Federal de Pernambuco  
**IFPI** – Instituto Federal do Piauí  
**IFPR** – Instituto Federal do Paraná  
**IFRN** – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
**IFRO** – Instituto Federal de Rondônia  
**IFRR** – Instituto Federal de Roraima  
**IFRS** – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
**IFSC** – Instituto Federal de Santa Catarina  
**IFSertãoPE** – Instituto Federal do Sertão Pernambucano  
**IFSul** – Instituto Federal do Sul-rio-grandense  
**IFSudesteMG** – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
**IFSP** – Instituto Federal de São Paulo  
**IFTO** – Instituto Federal do Tocantins  
**INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais  
**MR** – Marco Regulatório  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MG** – Estado de Minas Gerais

**NAPNE** – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais  
**NBR** – Normas Brasileiras  
**NBR 9050** – Normas Brasileiras de acessibilidade e inclusão  
**NUPe** – Núcleo de Apoio Pedagógico  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**OIT** – Organização Internacional do Trabalho  
**OMS** – Organização Mundial da Saúde  
**PAEE** – Público-alvo da Educação Especial  
**PE** – Estado de Pernambuco  
**PEE** – Processo Educacional do Estudante  
**PEI** – Planejamento Educacional Individualizado  
**PCD** – Pessoa com Deficiência  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PGA** – Plano de Garantia de Acessibilidade  
**PNAES** – Política Nacional de Assistência Estudantil  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNEE** – Pessoa com Necessidade Educacional Específica  
**PNEEPEI** – Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
**PROAD** – Pró-Reitoria de Orçamento e Administração  
**ProfEPT** – Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
**PROFILO** – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia  
**PROEJA** – Programa de Educação de Jovens e Adultos  
**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
**RS** – Estado do Rio Grande do Sul  
**SEESP** – Secretaria de Educação Especial  
**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais  
**STF** – Supremo Tribunal Federal  
**SUAP** – Sistema Unificado de Administração de Pessoal  
**TA** – Tecnologia Assistiva  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

- TDAH** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TGD** – Transtornos Globais do Desenvolvimento
- UNED** – Unidade Descentralizada
- UR** – Unidade de Registro
- VLibras** – Sistema de Tradução Automática de Conteúdo Digital para Libras
- W3C** – *World Wide Web* Consórcio
- WCAG** – *Web Content Accessibility Guidelines* / Diretrizes de Acessibilidade de Conteúdo Web

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPITULO I – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO DA TRAMA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>33</b>
1.1 A inclusão no cenário metodológico da Educação .....	33
1.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa .....	34
1.3 Colaboradores da Pesquisa .....	40
1.4 Dispositivos da Pesquisa .....	44
1.5 Técnica de análise.....	49
<b>CAPÍTULO II - PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO NA RFEPC</b> .....	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO III - ENTRE ESTRELA, PLANETAS E ÁRVORES: A DINÂMICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFSERTÃOPE</b> .....	<b>71</b>
3.1 A missão do NAPNE: estrutura, funcionamento e reconhecimento institucional.....	73
3.2 Desafios da prática inclusiva: vozes dos participantes e barreiras enfrentadas .....	81
3.3 Compromisso institucional: percepções sobre a efetivação da inclusão.....	90
3.4 Capacitismo nas práticas cotidianas: rupturas e permanências.....	96
<b>CAPÍTULO IV - ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE DIRETRIZES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>105</b>
4.1 Acessibilidade arquitetônica: avanços, limitações e desafios nos <i>campi</i> .....	108
4.2 Tecnologias assistivas como mediação pedagógica.....	124
4.3 Acessibilidade nos processos seletivos: democratizando o ingresso .....	128
4.4 Produtos educacionais: manual e página digital acessível para o NAPNE....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO ÉTICO E TRANSFORMADOR</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>148</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>159</b>

## INTRODUÇÃO

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MOTIVAÇÕES, CONTEXTOS E RELEVÂNCIA SOCIAL**

A sociedade contemporânea, ao reconhecer a diversidade humana, confronta-se com o desafio crucial de compreender e abordar as distintas formas de limitações que afetam a vida de indivíduos. Nesse sentido, sendo decorrente de condições físicas, sensoriais, ou intelectuais, as deficiências permeiam nossa sociedade, apresentando uma variabilidade vasta em sua natureza e gravidade. Com base no contexto mencionado, o objetivo geral nesta pesquisa foi analisar de que forma têm sido implementadas ações inclusivas voltadas para pessoas com deficiência no IFSertãoPE.

No entanto para melhor compreensão da conceituação de deficiência, primeiro devemos compreender que essa perspectiva perpassa por duas abordagens, que apresentam as características históricas da sociedade: o modelo biomédico e o modelo social da deficiência. O modelo biomédico demonstra a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em suas estruturas; esse modelo trata a deficiência como consequência de uma doença ou proveniente de um acidente. Por sua vez, segundo o modelo social da deficiência, cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, não impondo limites para as pessoas com deficiência (Maior, 2017).

Os modelos biomédico e social da deficiência estão relacionados, respectivamente, às perspectivas de integração e inclusão, distinguindo-se principalmente pela mudança de foco: enquanto o modelo biomédico centra-se nos impedimentos individuais, o modelo social destaca a discriminação e a ausência de acessibilidade como barreiras impostas pela sociedade (Maior, 2017).

Os dois vocábulos - integração e inclusão - apesar de terem significados semelhantes, são empregados no contexto da educação especial, para expressar situações de inserção diferentes, e se fundamentam em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes (Mantoan, 2003). Enquanto a definição de integração é receber pessoas com deficiência, porém sem se preocupar que nada de adaptável seja feito para contornar as barreiras físicas existentes (Sasaki, 1997).

O outro modelo da deficiência transfere essa disfunção para a sociedade, pois, se tiver as ferramentas necessárias e as oportunidades viabilizadas, a deficiência passa a ser minimamente visível (Maior, 2022). Nesse caso, que a inclusão é

conceituada como um processo por meio do qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas, as pessoas com deficiência. Explorar esse cenário multifacetado é essencial para fomentar uma compreensão mais profunda das barreiras que esses indivíduos enfrentam, destacando a importância de estratégias inclusivas e de apoio.

No Brasil, há uma legislação que estabelece critérios para a definição de pessoa com deficiência, a qual é representada pela Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto das Pessoas com Deficiência. Essa legislação tem como objetivo garantir e promover a igualdade de condições para a pessoa com deficiência.

O conceito de deficiência não deve ser centrado apenas na limitação funcional da pessoa, mas, antes, deve considerar a interação entre a limitação individual e as barreiras presentes no ambiente. Essas barreiras podem ser de natureza arquitetônica, comunicacional, atitudinal, entre outras, indo além da perspectiva médica tradicional, que se concentra nas funcionalidades da pessoa.

Diante dessa compreensão, torna-se relevante situar a escolha do tema a partir de uma perspectiva pessoal. Como membro do grupo de pessoas com deficiência (PCD), nasci com uma condição física congênita denominada sindactilia, uma alteração rara que afeta tanto os dedos das mãos quanto dos pés, resultando em sua fusão. No meu caso, isso ocorre na mão direita. Compartilhar essa vivência possibilita uma reflexão mais ampla sobre identidade e diferença, ressaltando a necessidade de promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, essa dimensão da minha identidade proporciona uma sensibilidade acentuada em relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência em diversos contextos, como o ambiente laboral, as vias públicas e as instituições educacionais, que muitas vezes não contemplam de maneira adequada as especificidades desse grupo.

Durante minha infância, fui confrontado com manifestações de preconceito por meio de brincadeiras. Em muitas dessas interações entre crianças, fui, rotineiramente, desprestigiado e posto ao papel de último escolhido, especialmente em atividades que demandavam habilidade manual. Entretanto, à época, atitudes preconceituosas eram tratadas como forma de chacota, e, com a falta de medidas de punição ou combate, resultavam na banalização de apelidos e termos inadequados.

Nesse contexto, os impedimentos, limitações e preconceitos enfrentados pelas pessoas com deficiência são englobados por um termo específico: "capacitismo". O capacitismo constitui uma forma de discriminação que se fundamenta na suposição

de que a capacidade ou habilidade de um indivíduo define seu valor e sua participação na sociedade (Vendramin, 2019). Essa discriminação ocorre quando o PCD é tratado de maneira injusta ou desigual devido às suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, manifestando-se de diversas formas, como a imposição de estereótipos relacionados, a negação de oportunidades, a exclusão social e o uso de uma linguagem desrespeitosa ou exposição (Maior, 2022).

Assim como outras formas de discriminação, o capacitismo pode ser sutil, explícito e até mesmo recreativo. A luta contra essa prática envolve promover a inclusão, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para a PCD, reconhecendo e respeitando a diversidade de habilidades e experiências (Maior, 2022).

Percebe-se que têm sido inúmeros os desafios enfrentados diariamente devido à inacessibilidade dentro de uma sociedade que enxerga esses sujeitos apenas como “deficientes” (Alcântara, 2022). Um dos pontos cruciais para inclusão é a acessibilidade. Por muitos anos, políticas públicas buscam que a sociedade se adapte, pois a autonomia de um indivíduo é uma liberdade dignificante.

Assim, em linhas gerais, o termo “acessibilidade” denota a capacidade de um serviço ou produto ser adaptado de modo a se tornar um padrão de referência, levando em conta as necessidades e preferências das pessoas com deficiência (Munari, 2019).

A figura a seguir ilustra, de forma elucidativa, as diferentes fases históricas vivenciadas pela sociedade em relação à inclusão social.



Fonte: <http://gg.gg/imagemp45>

Comentando a imagem acima, a integração, sugere uma participação limitada na sociedade, permitindo a presença, mas sem garantir pleno acesso e usufruto dos direitos e benefícios sociais; a inclusão, em contrapartida, é conceituada como um conjunto de possibilidades amplas e irrestritas. Equivale ao convite para uma festa onde o indivíduo não apenas é admitido, mas também é incentivado a participar

ativamente, como convidado de honra para, por exemplo, dançar. “Inclusão” representa a capacidade de viver em uma cidade e ter acesso integral a todos os serviços, espaços e oportunidades, superando as barreiras que, antes, impediam sua plena utilização e integração na comunidade.

A compreensão contemporânea da deficiência transcende a visão estritamente individualista, reconhecendo-a, primordialmente, como um fenômeno socialmente construído. Neste contexto, a deficiência emerge não apenas como uma condição pessoal, mas também como resultado de práticas sociais que impedem ou dificultam a plena integração e participação das pessoas com deficiência na vida coletiva e no exercício de seus direitos de cidadania.

As pessoas com deficiência foram historicamente privadas do direito à educação escolar, condição que perdurou por séculos. A trajetória desses sujeitos é marcada por lutas fundamentais, inicialmente pelo direito à vida e, posteriormente, pela inserção social, como apontado por Gurgel (2019). Embora esta dissertação não se detenha na análise da historicidade da pessoa com deficiência — por uma questão de foco e objetividade —, reconhece-se a relevância desse percurso para a compreensão do cenário atual. Nesse sentido, recomenda-se a leitura da obra *“A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade”*, de Maria Aparecida Gurgel (2019), como referência essencial para aprofundamento nesse campo.

No Brasil, a educação para as pessoas com deficiência teve início por insistência do Imperador Dom Pedro II, no século XIX. Foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, seguindo o cenário europeu. Logo após, em setembro de 1857, foi fundado também o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que passou a atender pessoas surdas de todo o país; a maioria abandonadas pelas famílias (Maior, 2017).

Destaca-se, ainda, que, “no início do século XX também, estabeleceram-se as escolas especiais para crianças com deficiência mental atualmente reconhecidas como deficiência intelectual” (Maior, 2017, p. 30). Apesar desse momento representar uma época segregacionista, no entanto, observando a historicidade, pode ser considerado também um momento revolucionário da “exclusão” para a “segregação”. Para isso acontecer, foi necessária a organização de setores da sociedade, que não aceitaram as atrocidades “pertinentes” contra as pessoas com deficiência.

Ao longo da história, os movimentos organizados pelos direitos das pessoas com deficiência mudaram terminologias para melhor representarem a realidade inclusiva, diminuindo o teor ofensivo e preconceituoso das nomenclaturas. As pessoas com deficiência, do século XX para o XXI, vivenciaram historicamente outros momentos: a integração em salas regulares e, atualmente, vivem em uma nova paradigmática realidade, que é a inclusão.

O divisor de águas para educação inclusiva foi a conferência mundial de Educação Especial, ocorrida na cidade de Salamanca, na Espanha. Naquela oportunidade, participaram 25 organizações internacionais, no mês de junho de 1994, firmando o compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Naquele cenário, foram formuladas recomendações que guiassem os governos; entre elas, está a de que as escolas regulares possuíssem orientação inclusiva, constituíssem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, tornando-se, assim, acolhedoras, construindo, então, uma sociedade inclusiva e alcançando, enfim, a educação para todos (Salamanca, 1994).

**Figura 02** – Símbolo da Educação Inclusiva



Fonte: <http://gg.gg/inclusaopp48>

O simbolismo da figura representativa da educação inclusiva evidencia uma educação para todos, e revela que todos são iguais na diferença. Ao centro, pessoas com diferentes tipos de deficiência, representando que todos estão envolvidos por esse abraço acolhedor.

A educação inclusiva emerge como um paradigma revolucionário no contexto educacional atual, objetivando garantir o acesso à participação plena, como também a permanência e o êxito de todos os discentes, independentemente de suas

habilidades, características individuais ou diferenças. Este conceito vai além da simples alocação física; antes, almeja estabelecer um ambiente educacional que celebre a diversidade, promova a igualdade de oportunidades e ofereça possibilidades equitativas de desenvolvimento acadêmico.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva é como um alicerce fundamental para construir uma sociedade mais justa e respeitosa, reconhecendo e celebrando as singularidades de cada indivíduo. Sendo parte de um movimento mundial, a educação inclusiva é uma proposição política, com reflexo cultural e social, que se fundamenta no direito de todos os alunos, com deficiência ou não, poderem estudar juntos, sem discriminação (Ropoli, 2010).

Ainda no contexto da educação para todos, de forma intrínseca, existe a Educação Especial, regulamentada pela Portaria Ministerial MEC/SEESP nº 555 de 2007, em que foi aprovada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva e que, nos últimos anos, ganhou notoriedade com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação inclusiva propõe que o foco não esteja na deficiência dos alunos, mas na adequação dos espaços, ambientes e recursos educacionais, os quais devem ser acessíveis e atender às especificidades de cada estudante. Essa perspectiva valoriza a diversidade e defende que a escola esteja em constante transformação para promover a equidade no processo educativo (Moraes, 2017).

A educação inclusiva procura romper com qualquer forma de preconceito e atitudes discriminatórias, desenvolvendo a aceitação da diversidade, ignorando as criações hegemônicas de dominação social, e admitindo a aceitação dos corpos como eles de fato são. A autenticidade de sua identidade, física, religiosa, política ou étnica, reforça a singularidade vivenciada por cada ser humano nesta existência.

Desde cedo, fui orientado por meus pais a não me deixar abalar por questões de menor importância e a lidar com tais situações de forma resiliente. Para contornar ou minimizar os desafios decorrentes do preconceito, era comum receber presentes, como bolas, que garantiam minha inclusão nas brincadeiras, visto que o detentor do objeto era sempre bem-vindo nas atividades recreativas.

Embora aparentemente triviais, pequenos detalhes, que, muitas vezes, passam despercebidos por algumas pessoas, têm um impacto significativo na vida daqueles que vivenciam a deficiência. Expressões como "dedinho", "dedo colado" e "mãozinha", embora enraizadas na cultura sertaneja da minha região, geram desconforto para os

que as experimentam. Episódios ilustrados a partir dessas expressões já apontavam a necessidade de uma maior sensibilidade e conscientização em relação à linguagem e às interações sociais inclusivas na época.

Durante minha infância, residia no município de Bom Nome/PE, conhecido por sua produção de doce de leite. O adjetivo "bom" no nome da cidade não se restringia apenas às delícias culinárias, mas também refletia a tranquilidade do ambiente e a alegria característica de sua população simples. Frequentei a Escola Estadual Napoleão Araujo, reconhecida por ser um berço de educadoras memoráveis, tais como a Prof.<sup>a</sup> Leninha Pires, a Prof.<sup>a</sup> Antônia Sobreira e a Prof.<sup>a</sup> Nevinha. Recordo-me especialmente da Prof.<sup>a</sup> Nevinha, cuja postura firme evidenciava práticas inclusivas mesmo antes da popularização do conceito de educação inclusiva, por exemplo, impedindo que seus alunos zombassem daqueles que apresentavam alguma diferença, muitas vezes alvo de brincadeiras desnecessárias.

Destaco também o constante incentivo e apoio da Prof.<sup>a</sup> Leninha, que se dedicava a me acompanhar diariamente até que a lição escrita no quadro fosse transcrita em meu caderno. Devido à minha condição de ter os dedos colados e uma mão anatomicamente menor, enfrentava dificuldades na escrita, o que me tornava, frequentemente, o último a sair da sala de aula. Ela garantia, então, a dilatação do tempo para atender a minha especificidade na época. Acredito que essa atitude da professora favoreceu a minha permanência no âmbito escolar, pois não permitiu que me desmotivasse.

As professoras mencionadas demonstravam uma qualidade fundamental, a qual carrego comigo ao longo da vida: a empatia para com o próximo. Elas se empenhavam em compreender cada aluno individualmente, assegurando que ninguém fosse abandonado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal de cada um. Todos os alunos eram tratados como indivíduos de igual importância, independentemente de sua cor, condição financeira familiar, origem urbana ou rural, etnia, presença de deficiência, características de hiperatividade ou timidez. Elas adotavam uma abordagem de ensino que nos envolvia profundamente, de modo que todos os alunos se sentiam acolhidos. Por essas razões, essas professoras permanecem presentes em minha memória e em meu afeto. Ao praticarem essas atitudes acolhedoras, faziam ressoar, antecipadamente, os princípios fundamentais da educação inclusiva, que temos, atualmente, definidas em leis.

Para nós, a inclusão e a prática da educação inclusiva transcenderam a mera ideia do nosso cotidiano institucional, adentrando em esferas mais profundas. Por meio da experiência familiar, nossas preocupações se transformaram em dedicação, busca por especialização e empatia, com o propósito de auxiliar não só a nossa família, mas também outras pessoas, independentemente de seus diagnósticos. A empatia se tornou o cerne e o propósito de nossa existência, conferindo um sentido renovado à nossa jornada.

Diante das limitações impostas por minha deficiência física, busquei me adaptar, aprendendo a realizar tarefas com a mão esquerda e utilizando técnicas alternativas, como digitar com o lado dos dedos, o polegar e o mindinho, os únicos que possuo. Essas experiências profissionais moldaram quem sou hoje, equipando-me com habilidades adquiridas, sensibilidades desenvolvidas e fortalecendo-me diante dos desafios enfrentados.

Em 2020, finalmente alcancei a nomeação para o cargo público que havia almejado. Ingressei em atividade no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Piranhas, e, após nove meses, obtive a oportunidade de ser redistribuído para o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), especificamente no Campus Santa Maria da Boa Vista, onde desempenhava a função de Coordenador de Manutenção, Limpeza, Vigilância e Transporte até maio de 2024, onde defendi posições firmes em relação a gestão da educação inclusiva sendo convidado a assumir a Coordenação do Núcleo de atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na Reitoria.

Destarte, a trajetória no mestrado, como discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), tem me possibilitado avanços significativos quanto aos conhecimentos adquiridos. O contato com professores pesquisadores com grande bagagem de ensino fortalece os conhecimentos e me impulsiona a seguir na busca do meu objetivo. O desafio que está posto é grande, mas a vontade é enorme; o tema é algo fascinante, que me motiva e, ao mesmo tempo, move minha vida.

Por isso, a escolha do tema desta pesquisa linca-se ao fazer institucional, conciliando a minha formação e as minhas inquietações (pessoais e familiares), no intuito de escolher algo que me motivasse o suficiente, que me envolvesse emocionalmente, e que, por fim, possibilitasse, de alguma forma, uma perspectiva de colaborar com as práticas da educação na perspectiva inclusiva no IFSertãoPE.

A educação inclusiva se apresenta como um paradigma transformador no contexto educacional contemporâneo, abrangendo todas as redes de ensino — municipais, estaduais e federais (Mantoan, 2003). No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa perspectiva deve ser compreendida como essencial, garantindo não apenas o acesso, mas também a participação plena, a permanência e o êxito de todos os discentes, independentemente de suas características individuais ou diferenças.

Mais do que uma simples inserção física, a educação inclusiva visa a construção de um ambiente que valorize a diversidade, promova a equidade e garanta oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Trata-se de uma abordagem que desafia modelos tradicionais excludentes e propõe práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento e a justiça social.

No Brasil, a RFEPCT é estruturada sobre os fundamentos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo. Essa concepção, enraizada em uma perspectiva crítica da educação, transcende a mera qualificação técnica para o mercado de trabalho. Influenciada por autores como Karl Marx e Antônio Gramsci, a ideia do trabalho como princípio educativo compreende essa dimensão não apenas como um meio de subsistência, mas como um elemento essencial para a formação da subjetividade, do pensamento crítico e da emancipação humana.

Nesse sentido, o trabalho não deve ser limitado a uma função utilitarista ou economicista. Ele é concebido como uma categoria fundamental da existência humana, sendo a principal via de interação entre indivíduo, sociedade e natureza. No âmbito da RFEPCT, esta concepção exige uma formação integrada, que articula saberes científicos, técnicos e culturais, conectando a educação às realidades concretas dos estudantes e às práticas sociais, em um processo que pode ser definido como práxis.

A ênfase na formação integrada e na educação politécnica busca promover uma educação que articule teoria e prática, conhecimento e trabalho, de modo a contribuir para a superação do dualismo social e educacional. Isso implica que o currículo escolar deve incluir disciplinas e metodologias que desenvolvam habilidades técnico-científicas, assim como competências cidadãs, promovendo uma alfabetização laboratorial e crítica dos estudantes (Ciavatta, 2014).

Além disso, essa abordagem visa democratizar o acesso à educação de qualidade, garantindo que todos tenham direito a uma formação completa, que forme cidadãos capazes de controlar e transformar seu trabalho e sua sociedade. Assim, essas discussões incentivam uma reformulação curricular que valorize a formação técnico-profissional integrada, refletindo o pensamento de que a educação deve servir à emancipação social e à transformação social, e não apenas à formação de trabalhadores passivos (Ciavatta, 2014).

Os Institutos Federais desempenham um papel fundamental nesse contexto, oferecendo uma educação pública, gratuita e de qualidade a jovens e adultos em diversas modalidades, como cursos técnicos integrados, tecnológicos, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino superior e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta desafios atuais, especialmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Muitas vezes, o conceito de inclusão é tratado de maneira utópica, ignorando as barreiras concretas que persistem na realidade educacional. Embora a educação inclusiva seja um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, sua efetivação exige mudanças estruturais e culturais profundas. Trata-se, antes de tudo, de uma proposição política, com reflexos sociais e culturais, fundamentada no direito de todos os alunos — com ou sem deficiência — de estudarem juntos, sem discriminação.

Para construir uma RFEPCT verdadeiramente humanizada, emancipadora e democrática, é fundamental priorizar a educação na perspectiva inclusiva. O simples fato de reservar vagas para as Pessoas Com Deficiência (PCD) não garante sua efetiva participação e aprendizado, ou seja, sua permanência e êxito.

Pensar em uma educação inclusiva implica estar atualizado em relação à acessibilidade, à humanização das práticas pedagógicas e ao compromisso com a igualdade de oportunidades. Apesar dos Institutos Federais terem avançado na implementação de políticas e práticas voltadas para a inclusão, como a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), que se propõe a oferecer suporte especializado e recursos de acessibilidade. Contudo, a realidade mostra que a inclusão eficaz ainda enfrenta desafios expressivos. Muitos estudantes com deficiência encontram dificuldades para permanecerem e concluírem seus cursos, além de enfrentar barreiras para sua inserção no mundo do trabalho após a formação.

Além da exclusão no mercado de trabalho, um problema estrutural no Brasil, observe-se a carência de uma formação externa para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Faltam iniciativas que promovam a participação desses alunos em atividades esportivas, culturais e de lazer, elementos essenciais para uma experiência educacional verdadeiramente inclusiva. Garantir o acesso não é suficiente; é necessário garantir condições que viabilizem a permanência, o acolhimento e o sucesso acadêmico, prevenindo práticas capacitista que possam comprometer a trajetória dos estudantes.

Nesse cenário, pesquisas indicam que se torna fundamental o fortalecimento de políticas públicas que garantam as condições mínimas para a efetivação da educação inclusiva. Isso inclui a ampliação do quadro de profissionais especializados, a criação de salas multifuncionais equipadas, espaços dedicados à gestão dos NAPNE e a disponibilização de ferramentas e recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

A inclusão de PCD não deve ser apenas um discurso, mas um compromisso real com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para isso, é essencial que a RFEPCT avance na implementação de estratégias que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência e a progressão acadêmica dos estudantes com deficiência, promovendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades de participação social e profissional.

Nesse sentido, a questão que norteou esta pesquisa foi: De que forma têm sido implementadas ações inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência no IFSertãoPE? Para contribuir na construção da resposta a esse problema, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar as políticas públicas nacionais de educação inclusiva a partir da Constituição de 1988; (ii) Descrever as estratégias desenvolvidas pelos NAPNE, bem como os recursos didáticos e humanos disponibilizados para o atendimento às pessoas com deficiência no IFSertãoPE; (iii) Compreender as condições de acessibilidade arquitetônica no IFSertãoPE para pessoas com deficiência, especialmente aquelas com limitações visuais e mobilidade reduzida; (IV) Explorar evidências que revelem desafios e possibilidades para a promoção da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência na EPT, de forma a orientar intervenções concretas no âmbito institucional.

É de conhecimento público que os cortes de recursos no Brasil para a educação têm impactado significativamente nas atividades escolares. No entanto, é fundamental

que os atendimentos e ações atitudinais que compõem o arcabouço inclusivo sejam, no mínimo, adequadamente atendidos.

Reconhecemos, todavia, que enfrentar esses desafios não é uma tarefa simples, também é de conhecimento de todos que quando se fala de Rede Municipal o orçamento é tratado na esfera municipal, onde o Prefeito e o Secretario tem competência para intervir, quando trata da Rede Estadual o poder está com Secretario e no Governador, porem quando se refere a Rede Federal trata de um orçamento compartilhado que vem do Executivo que se relaciona com as permissões do Congresso Nacional, tornando as ações locais mais complexas, visto que as despesas ou investimentos são atribuídos por leis.

Sabemos que uma educação de qualidade abrange desde a formação dos professores para lidar com a diversidade de alunos até a superação dos obstáculos burocráticos que dificultam a aquisição de recursos essenciais para as atividades educacionais. Além disso, é fundamental a conscientização da sociedade sobre essa realidade. Contudo, a educação inclusiva na RFEPCT não é uma novidade, mas, no âmbito interno, ainda parece ser tratada como uma política recente.

É importante destacar que, desde a criação dos NAPNE, o MEC tem se mostrado desarticulado em relação aos *campi*. A RFEPCT/MEC tem negligenciado ações essenciais, como a destinação de orçamento específico para os NAPNE, a criação de códigos de vagas para profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implementação de salas multifuncionais, a disponibilização de ferramentas assistivas, e a falta de diretrizes que orientem e alinhem as ações inclusivas. Isso se contrasta com as iniciativas adotadas pelas redes municipais e estaduais (Sonza, Vilaronga e Mendes, 2020).

O que foi exposto anteriormente sobre a educação inclusiva na RFEPCT revela a falta de estrutura e diretrizes claras que garantam a efetiva inclusão e a permanência dos alunos com necessidades específicas. Nesse cenário, a escola tem um papel essencial, pois é o espaço onde essas questões podem ser enfrentadas de maneira concreta e humana. A escola desempenha um papel fundamental na vida dos jovens, não apenas no aspecto acadêmico, mas também em sua conscientização e socialização enquanto membros ativos da sociedade. Em muitos casos, ela representa o único ambiente seguro onde os estudantes podem ser ouvidos e acolhidos, o que a torna ainda mais responsável por garantir a acessibilidade.

É, portanto, crucial proporcionar um ambiente educacional onde a

acessibilidade seja assegurada de forma segura, permitindo que os alunos se sintam livres, independentes e capazes de participar plenamente da vida escolar. Isso não apenas favorece a aprendizagem, mas também a permanência dos alunos na escola, evitando que situações de exclusão ou dificuldades estruturais os afastem.

Como afirma Sasaki (2003), a acessibilidade vai além da simples adaptação física do espaço. Ela engloba diferentes dimensões, como a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Essas diversas formas de acessibilidade são fundamentais para garantir a autonomia e a inclusão dos estudantes, criando um ambiente em que todos possam aprender e se desenvolver de maneira igualitária. Quando essas acessibilidades são efetivamente promovidas, os indivíduos não apenas acessam o conteúdo, mas se sentem parte da estrutura social, com direitos e oportunidades iguais. Dessa forma, compreender as múltiplas dimensões da acessibilidade torna-se essencial para orientar a escolha dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Ao considerar a complexidade que envolve a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional, optou-se por estratégias investigativas que possibilitam uma análise aprofundada das práticas institucionais e das barreiras ainda presentes nos espaços físicos e pedagógicos.

A metodologia deste estudo foi composta por uma pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo a análise de leis nacionais em vigor, convenções internacionais com status constitucional, documentos institucionais que orientam a política de educação inclusiva e a construção de um referencial teórico baseado em uma pesquisa do tipo estudo do conhecimento. A abordagem adotada foi qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos investigados. Além disso, utilizou-se a entrevista semiestruturada como método de coleta de dados, com os discentes e servidores que compõem o NAPNE sendo o corpus da pesquisa. Complementando a abordagem, foi realizada uma observação *in loco* nos *campi* do IFSertãoPE, com ênfase na acessibilidade arquitetônica para pessoas com mobilidade reduzida e deficiência visual.

O estudo teve como foco a análise prática da funcionalidade dos espaços, utilizando uma técnica de avaliação para classificá-los como funcionais ou não. Essa técnica, definida por Marconi e Lakatos (2019) como assistemática, serviu como base para a análise. Para determinar os ambientes a serem observados nos *campi* do IFSertãoPE, a observação *in loco* se fundamentou, além de autores como Castro

(2022), Sasaki (2003) e Maior (2017), nos critérios predefinidos pela Lei nº 14.914/2024, que instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essa lei, que garante amparo aos estudantes da Rede Federal de Educação, inclui um capítulo específico sobre a assistência e acessibilidade para estudantes com deficiência. No Capítulo VI desta Lei, o programa "Incluir – Acessibilidade na Educação" determina que é essencial garantir acessibilidade em salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações esportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários adaptados para pessoas com deficiência.

Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de aprimorar os serviços prestados, garantindo o respeito aos direitos das pessoas com deficiência, com foco em adaptações adequadas e práticas necessárias para que essas pessoas sejam plenamente assistidas na sociedade. Esse processo visa garantir a equidade, proporcionando oportunidades e assegurando os direitos dessas pessoas (Silva; Ribeiro, 2021).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, o Capítulo 1 delinea os procedimentos metodológicos adotados, fundamentados na abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com uso do estudo de caso. São detalhados o lócus da pesquisa, o perfil dos colaboradores, os instrumentos de coleta de dados (observação *in loco* e entrevistas), e o paradigma de análise utilizado.

O Capítulo 2 apresenta um estudo do conhecimento, analisando dissertações produzidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC). Essa análise visa mapear contribuições e lacunas quanto à temática da inclusão de pessoas com deficiência, servindo de base teórica para a compreensão dos desafios enfrentados.

O Capítulo 3 discute o papel dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IF SertãoPE, destacando as ações desenvolvidas, suas limitações, potencialidades e a ausência de diretrizes uniformes. A análise inclui a percepção de servidores e estudantes, revelando avanços pontuais e fragilidades estruturais.

O Capítulo 4 aprofunda o debate sobre a acessibilidade no contexto educacional, abordando suas dimensões arquitetônica, tecnológica, comunicacional e atitudinal. São analisadas práticas institucionais, recursos assistivos disponíveis e a adequação digital dos portais, com base em avaliações realizadas por ferramentas

como o AccessMonitor. Ao final, serão apresentados os produtos educacionais resultantes da pesquisa: Produto Educacional 1 – Manual da Página do NAPNE do IFSertãoPE e Produto Educacional 2 – Página Eletrônica do NAPNE, disponível no link: <https://produtoeducacionalleal2025paginanapneifsertaope.com/>. Enquanto o primeiro tem como objetivo disseminar informações para acesso e construção de ambientes digitais acessíveis contribuindo para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. O segundo tem como objetivo de promover o espaço de acessibilidade, para os sujeitos com deficiência e necessidades educacionais específicas principalmente, àqueles com deficiência auditiva e visual.

Nas considerações finais, são retomados os principais achados, com ênfase na necessidade de políticas institucionais mais efetivas, investimentos em acessibilidade e formação docente. A dissertação aponta caminhos para o fortalecimento da inclusão educacional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, destacando a importância do compromisso institucional com a equidade e a justiça social.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO DA TRAMA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os recursos metodológicos que utilizamos para o desenvolvimento desta pesquisa. Pretendemos mostrar de forma coerente as etapas e o campo de investigação, bem como apresentar a forma de análise empregada.

#### **1.1 A inclusão no cenário metodológico da Educação**

A pesquisa realizada sobre educação inclusiva fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, utilizando o método de estudo de caso. A escolha dessa abordagem deve-se à sua capacidade de captar a complexidade das interações sociais e institucionais, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas que permeiam a inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE).

A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma têm sido implementadas ações inclusivas voltadas para pessoas com deficiência no IFSertãoPE. Para isso, foi necessário adotar um enfoque qualitativo, que, segundo Minayo (2014), permite compreender os significados e intencionalidades presentes nos atos e relações sociais. Em um contexto educacional, essa abordagem se mostrou fundamental para captar não apenas as políticas institucionais, mas também as percepções e vivências dos alunos com deficiência e dos servidores que atuam nos NAPNE. A pesquisa qualitativa possibilitou, assim, uma análise mais sensível e detalhada das práticas de inclusão, indo além de uma abordagem meramente quantitativa.

Além disso, Minayo (2014) ressalta que a pesquisa qualitativa permite revelar não apenas as barreiras visíveis enfrentadas por grupos vulneráveis, mas também as sutilezas e desafios invisíveis que permeiam suas experiências. Esse aspecto foi essencial para compreender como as ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa, permitindo a identificação de lacunas e oportunidades de melhoria.

A pesquisa teve caráter aplicado, pois buscou não apenas compreender, mas também contribuir para a melhoria das práticas inclusivas no IFSertãoPE. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada visa à geração de conhecimentos que possam ser utilizados na solução de problemas concretos. Nesse sentido, identificar desafios e potencialidades na implementação das ações inclusivas possibilitou a proposição de caminhos para aprimorar a acessibilidade e a qualidade do ensino ofertado às pessoas com deficiência.

O método do estudo de caso, conforme definido por Yin (2001), foi adotado devido à necessidade de examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. A inclusão de pessoas com deficiência é um processo em constante construção, influenciado por fatores institucionais, culturais e sociais. Dessa forma, analisar a atuação dos NAPNE em todas as unidades do IFSertãoPE permitiu uma visão detalhada da acessibilidade, das estratégias pedagógicas e das dificuldades enfrentadas por alunos e servidores. Gil (2002) ressalta que o estudo de caso possibilita uma investigação profunda de um objeto específico, favorecendo um conhecimento amplo e detalhado do fenômeno em questão.

A relevância desse tipo de investigação também é destacada por Vieira (2018, p. 63), que afirma que “pesquisa-se a sociedade para se contribuir com a evolução do pensamento da própria sociedade”. Seguindo essa perspectiva, estudar a inclusão educacional no IFSertãoPE não apenas amplia a compreensão desse fenômeno, mas também fomenta reflexões sobre práticas institucionais e políticas públicas voltadas para a acessibilidade e equidade educacional.

Diante desse cenário, a escolha metodológica desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão educacional em sua complexidade, indo além de uma análise superficial e promovendo reflexões embasadas na realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Assim, o estudo contribui não apenas para a construção de conhecimento acadêmico, mas também para a formulação de práticas mais eficazes no âmbito da educação inclusiva.

## **1.2 Lócus da Pesquisa**

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), que conta com a Reitoria e sete *campi*: Petrolina, Petrolina Zona Rural, Floresta, Ouricuri, Salgueiro, Serra Talhada e Santa

Maria da Boa Vista. A escolha da instituição como *locus* da pesquisa se justifica pelo vínculo do pesquisador com o IFSertãoPE, onde atua como servidor e mantém um forte sentimento de pertencimento, reforçado por sua trajetória acadêmica na própria instituição. Desde 2009, o IFSertãoPE tem expandido sua atuação, interiorizando a educação e atendendo diversas regiões do estado de Pernambuco.

O Campus Petrolina (CPET) oferece cursos nas modalidades Médio Integrado, Subsequente, Proeja, Ensino Superior e Pós-Graduação Lato Sensu, com destaque para as Licenciaturas em Computação, Física, Música e Química, além de Engenharia Civil. Sua infraestrutura conta com rampas, elevadores, estacionamento com vagas reservadas e piso tátil.

O Campus Petrolina Zona Rural (CPZR) oferece cursos nas modalidades Médio Integrado, Subsequente, graduações em Agronomia e Tecnologia em Viticultura e Enologia, além de Pós-Graduações Lato Sensu e cursos FIC. Desde 2023, abriga o Mestrado Profissional em Filosofia (PROFILO). Conta com rampas de acesso, estacionamento com vagas reservadas e piso tátil.

O Campus Floresta (CFLO), fundado em 2009, oferece cursos nas modalidades Médio Integrado, Subsequente, Proeja, graduação e Pós-Graduação Lato Sensu, dispondo de rampas e estacionamento com vagas reservadas.

O Campus Ouricuri (COUR), inaugurado em 2010 na zona rural, disponibiliza Ensino Médio Integrado, Subsequente, Proeja FIC e graduações em Química, Matemática e Engenharia Civil. Sua acessibilidade inclui rampas e estacionamento com vagas reservadas.

O Campus Salgueiro (CSAL), também inaugurado em 2010, oferta cursos técnicos, graduação e Pós-Graduação Lato Sensu, além do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) desde 2018. Conta com rampas de acesso e estacionamento com vagas reservadas.

O Campus Serra Talhada (CSTA) disponibiliza o Ensino Médio Integrado, Subsequente, Proeja, Licenciatura em Física, Bacharelado em Engenharia Civil e especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Possui rampas de acesso, elevador na biblioteca e estacionamento com vagas reservadas.

O Campus Santa Maria da Boa Vista (CSMBV), é a unidade mais nova do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Oferece cursos nas modalidades: Médio Integrado, Subsequente, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Arquitetura e Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e Ensino de Ciências da Natureza e

Matemática. Já a estrutura de acessibilidade arquitetônica o Campus tem rampas de acesso, elevador na biblioteca que dá acesso ao piso superior onde fica o mezanino, sendo o ambiente de estudo dos alunos, estacionamento com identificação de vagas reservadas para as pessoas com deficiência.

Vale salientar que as edificações no Brasil para ter seu “habite-se” ou “alvará de funcionamento”, deve ser acessível, mas para ser considerada acessível, deve existir: Calçada e entradas acessíveis, rota de acessibilidade, balcões com atendimento acessível, sinalização em visual tátil, além de vagas em estacionamento e acesso a pisos superiores seja por meio de rampas funcionais ou elevadores (Castro, 2022).

Embora a análise da observação *in loco* seja apresentada em capítulo posterior, todavia quero salientar que a realidade observada nos *campi* do IFSertãoPE, contrapõe as afirmações apresentadas por Castro, (2022), apesar da Lei 10.098/2000 da acessibilidade, neste ano de 2025 completar vinte e cinco anos.

Concluída a apresentação dos *campi* do IFSertãoPE, passamos à exposição do quantitativo de estudantes com matrícula ativa em 2024, com base nos dados extraídos do relatório do Sistema Unificado de Administração de Pessoal (SUAP) em 21 de outubro daquele ano, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Quantidade de alunos matriculados por campus**

Discentes	CPET	CPZR	CSAL	CFLO	COUR	CSMBV	CSTA	Total
Ensino Médio Integrado	649	359	278	271	414	180	286	<b>2437</b>
Proeja	7	0	2	54	0	0	0	<b>63</b>
Subsequente	260	135	101	32	93	140	73	<b>834</b>
Ensino Superior	869	395	368	254	141	40	196	<b>2263</b>
Especialização	208	56	658	77	1	63	45	<b>161</b>
Mestrado	0	24	19	0	0	0	0	<b>43</b>
<b>Total</b>	<b>1.787</b>	<b>932</b>	<b>904</b>	<b>612</b>	<b>648</b>	<b>363</b>	<b>555</b>	<b>5.801</b>

**Fonte:** Sistema Unificado de Administração de Pessoal (SUAP/IFSertãoPE) em 21/10/2024.

A tabela acima apresenta dados sobre o número de estudantes e os cursos ofertados pelo IFSertãoPE, com base nas informações extraídas do SUAP. Foram organizadas as seguintes informações: a quantidade de estudantes com matrícula

ativa em 2024, distribuída por campus e modalidade, incluindo Ensino Médio Integrado, Proeja, Técnico Subsequente, Ensino Superior, Especialização e Mestrado. Vale destacar que, no caso dos cursos de graduação, os dados já contemplam a oferta na modalidade a distância nos *campi* que dispõem dessa alternativa.

Os números evidenciam, de maneira clara, as disparidades estruturais entre os *campi* da instituição. As unidades com maior porte e infraestrutura mais consolidada concentram um número expressivamente superior de estudantes, o que impacta diretamente na destinação de recursos. O Ensino Médio Integrado aparece como a modalidade com maior representatividade, reunindo 2.437 estudantes, o que corresponde a 39,5% do total de matriculados.

Esse volume maior de recursos disponíveis nas unidades com maior número de estudantes também possibilita avanços em áreas sensíveis, como a acessibilidade. Considerando que o NAPNE não dispõe de orçamento próprio, a maior capacidade orçamentária desses *campi* permite investimentos em condições de inclusão, como a contratação de profissionais especializados no atendimento a estudantes da educação especial. Isso se reflete em um suporte mais efetivo aos alunos com necessidades educacionais específicas, conforme detalhado na Tabela 2.

**Tabela 2 – Quantitativo de alunos com deficiência por campus**

<b>Deficiência</b>	<b>CPET</b>	<b>CPZR</b>	<b>CSAL</b>	<b>CFLO</b>	<b>COUR</b>	<b>CSMBV</b>	<b>CSTA</b>	<b>Total</b>
Deficiência Visual - Baixa Visão	4	2	4	2	3	2	2	<b>19</b>
Deficiência Visual 100%	4	0	4	2	0	0	0	<b>10</b>
Deficiência Física	36	4	4	1	7	1	4	<b>57</b>
Deficiência Intelectual	3	4	3	1	2	1	3	<b>17</b>
Deficiências Múltiplas	4	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
Deficiência Auditiva	3	0	3	0	0	0	1	<b>6</b>
Surdez	1	1	3	0	2	0	0	<b>7</b>
Autismo	7	2	4	3	2	3	1	<b>22</b>
Paralisia Cerebral	0	0	2	0	0	0	0	<b>2</b>
TDAH	4	12	5	2	3	2	3	<b>31</b>
Dislexia	2	2	0	0	0	0	1	<b>5</b>
Outras não diagnosticadas	2	2	0	0	0	2	0	<b>5</b>
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>188</b>

**Fonte:** Sistema Unificado de Administração de Pessoal (SUAP)

O cenário identificado evidencia a dimensão dos desafios enfrentados no atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, especialmente considerando a complexidade das demandas e a escassez de profissionais devidamente capacitados para promover uma prática inclusiva efetiva. Nos Institutos Federais, é recorrente a ausência de professores especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de salas de recursos multifuncionais, conforme apontado por Sonza, Vilaronga e Mendes (2020).

No caso do IFSertãoPE, essa realidade se repete de forma preocupante. A instituição carece de salas multifuncionais e enfrenta uma deficiência nos serviços de AEE, além de uma quantidade insuficiente de intérpretes de Libras em relação ao número de estudantes que necessitam desse suporte. Essa disparidade compromete significativamente a oferta de uma educação que seja sensível às necessidades e especificidades dos alunos. Para agravar a situação, a acessibilidade física também é precária, evidenciada, por exemplo, pela ausência de piso tátil para estudantes com deficiência visual e pela inadequação arquitetônica dos espaços destinados a alunos com deficiência física. Esses problemas refletem práticas que, muitas vezes, naturalizam a exclusão em ambientes educacionais que deveriam ser, por sua própria natureza, inclusivos.

A inclusão educacional é um princípio central das políticas públicas voltadas para a promoção da equidade no ensino, sendo especialmente relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse princípio visa não apenas garantir o acesso, mas também assegurar a permanência e o sucesso dos estudantes, levando em consideração suas condições específicas de aprendizagem. A inclusão na EPT exige uma abordagem que contemple a adaptação das infraestruturas, a eliminação de barreiras físicas e a criação de condições que permitam a plena participação de todos os alunos

Nesse cenário, o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas assume um papel estratégico nos Institutos Federais, sendo responsável pela implementação de ações que buscam criar condições adequadas para que os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas possam concluir seus cursos com êxito. O NAPNE, portanto, não só facilita o acesso à educação, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às diversas necessidades dos alunos.

Criado em 2000 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), o NAPNE surgiu como uma estratégia para mitigar a exclusão educacional historicamente presente nos cursos técnicos e tecnológicos. No entanto, passadas mais de duas décadas, a ausência de um direcionamento uniforme por parte da SETEC resultou em uma estrutura fragmentada, sem alocação específica de recursos nem diretrizes padronizadas para o seu funcionamento.

Além disso, há uma falta de consenso sobre sua subordinação administrativa nos Institutos Federais, variando entre Pró-Reitorias de Ensino, Extensão, Assistência Estudantil ou Políticas Afirmativas. Como consequência, o funcionamento do NAPNE depende, em grande parte, das decisões dos gestores de cada unidade, o que gera disparidades na implementação das políticas inclusivas e até confusão sobre sua missão.

Apesar dessas limitações, o NAPNE mantém sua missão de atuar de forma propositiva, consultiva e executiva na promoção da educação inclusiva. Seu objetivo vai além do atendimento educacional especializado, abrangendo a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. No IFSertãoPE, o núcleo tem como público prioritário para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades ou superdotação e mobilidade reduzida. Em 2023, com a Resolução nº 53 do Conselho Superior do IFSertãoPE (CONSUP), esse atendimento foi ampliado para incluir estudantes com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), em conformidade com a Lei Federal nº 14.254/2021.

Dada sua abrangência e relevância, o NAPNE assume a responsabilidade de oferecer apoio e encaminhamentos adequados às necessidades dos estudantes, articulando ações de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, um desafio persistente é o atendimento daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico formal, muitas vezes devido a barreiras socioeconômicas ou à falta de informações por parte das famílias. Assim, torna-se essencial fortalecer as políticas institucionais para garantir não apenas a acessibilidade, mas um suporte educacional eficaz a todos os estudantes, consolidando o compromisso da educação profissional com a inclusão.

### 1.3 Colaboradores da Pesquisa

Em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, que aprovou este estudo sob o número CAAE nº 82676624.9.0000.8052, no que se refere à identificação dos colaboradores da pesquisa, optamos por utilizar codinomes e suprimimos a identificação do campus, garantindo, assim, o total anonimato dos participantes.

Para a nomeação dos servidores que atuam no NAPNE, foram escolhidos os nomes dos planetas do sistema solar. No entanto, como o número de colaboradores era de dez e o sistema solar conta com apenas nove planetas, utilizamos o Sol para complementar a nomenclatura, apesar de não ser planeta ele irradia luz para todo sistema. Já os discentes foram representados por nomes de árvores, uma escolha que não é meramente simbólica, mas que carrega uma metáfora sobre a dinâmica do universo educacional.

Os planetas, corpos celestes com composições e atmosferas distintas, orbitam em um sistema interdependente, assim como os servidores do NAPNE, cuja atuação molda o espaço de aprendizagem, influenciando trajetórias e criando campos gravitacionais de conhecimento. Cada planeta possui características únicas, assim como os servidores, cujas práticas, experiências e visões diversificam e estruturam a paisagem educacional. Nomeá-los como planetas é, portanto, um reconhecimento de seu papel estruturante e de sua força gravitacional na construção de um espaço inclusivo.

O Sol foi escolhido como codinome por sua centralidade e força irradiadora. Assim como é a fonte de energia que mantém o equilíbrio dos planetas, fornecendo calor e luz essenciais para a vida, ele também nutre as árvores, possibilitando seu crescimento e fortalecimento. Dessa forma, o Sol simboliza a interdependência e a sustentação, refletindo a importância de uma base sólida e iluminada para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por outro lado, as árvores, com raízes firmadas na terra e copas que se expandem em busca da luz, representam os discentes, que, apesar das adversidades do solo em que crescem, buscam nutrir-se do conhecimento e florescer no ambiente educacional. Assim como cada árvore possui sua singularidade, cada discente carrega uma história, um ritmo próprio de aprendizado e formas únicas de interação com o mundo. Escolher nomes de árvores para representá-los é, portanto, um gesto

simbólico e poético que reconhece a força, a resistência e a beleza de suas trajetórias individuais, reafirmando que, na diversidade do bosque educacional, cada ser tem seu valor e espaço para crescer.

Considerando que a amostra da pesquisa foi composta por servidores e discentes, os convites para participação foram realizados por diferentes meios, com o objetivo de alcançar o maior número possível de pessoas envolvidas com a temática da inclusão educacional no IFSertãoPE. Foram utilizados o e-mail institucional, mensagens em grupos de WhatsApp e convites presenciais em reuniões realizadas nos *campi*. A participação dos servidores vinculados ao NAPNE ocorreu mediante aceite voluntário, sendo este o único critério de inclusão adotado para esse grupo.

Em relação aos discentes, o mapeamento inicial foi realizado por meio do SUAP, identificando um total de 188 estudantes com deficiência cadastrados. Entre julho e outubro, 112 desses estudantes participaram de reuniões presenciais nos *campi*, ocasião em que foram convidados a integrar o estudo, resultando na adesão de 43 participantes. Com o intuito de facilitar a comunicação, foi criado um grupo de WhatsApp específico para os estudantes que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa.

Para ampliar a representatividade da amostra, foram analisados os dados dos 80 estudantes restantes cadastrados no SUAP. Verificou-se que 37 deles apresentavam informações incompletas, como a ausência de e-mail institucional. Ainda assim, convites foram enviados por e-mail aos 43 estudantes com cadastro completo, o que resultou em mais 6 adesões. Assim, chegou-se a um total de 49 estudantes interessados em participar da pesquisa.

Em seguida, foi realizada a segmentação da amostra discente por campus, o que possibilitou visualizar a distribuição de estudantes por unidade e, a partir disso, selecionar um representante de cada campus. O critério de seleção adotado levou em conta a representatividade das diferentes especificidades de deficiência, sendo priorizada a escolha de um estudante por tipo de deficiência. O fator decisivo na escolha foi o tempo de vínculo do estudante com a instituição, buscando garantir que os participantes pudessem relatar, com profundidade e propriedade, suas vivências, desafios e percepções em relação aos processos de inclusão educacional.

Dos 49 estudantes inicialmente interessados, foram selecionados 12, enquanto os demais foram dispensados da participação nesta etapa da pesquisa. Entre os convidados, havia estudantes com deficiência visual, física, auditiva, cegueira, surdez,

deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down (T21), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, paralisia cerebral, além de um estudante com necessidade educacional ainda não identificada.

A participação na pesquisa foi condicionada à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para maiores de 18 anos, ou ao consentimento do responsável legal, no caso de menores de idade.

A composição final da amostra ficou estruturada da seguinte forma: dos 32 servidores vinculados ao NAPNE, 10 aceitaram participar, correspondendo a 31,22% do total. No que se refere aos estudantes, dos 188 cadastrados, foram selecionados 12 participantes, o que representa 6,25% do total. Embora numericamente reduzida, essa amostra contemplou todas as especificidades de deficiência presentes entre os estudantes matriculados no IFSertãoPE, assegurando, assim, a diversidade necessária para a análise crítica da inclusão educacional na instituição. Para melhor demonstração da amostra apresentamos o Quadro 1.

**Quadro 1 – Caracterização dos participantes discentes**

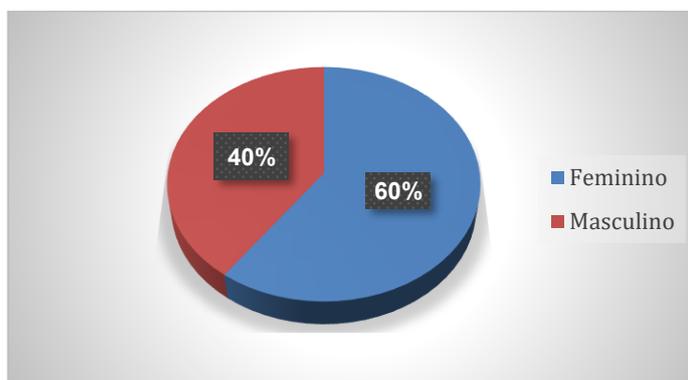
<b>Codiname</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Campus</b>
Aroeira	Feminino	19	Salgueiro
Bambu	Feminino	18	Serra Talhada
Castanheira	Masculino	28	Salgueiro
Pinus	Feminino	18	Ouricuri
Cedro	Masculino	25	Campus Petrolina
Jatobá	Feminino	29	Santa Maria da Boa Vista
Juazeiro	Masculino	39	Campus Petrolina
Seringueira	Masculino	18	Floresta
Oliveira	Feminino	26	Salgueiro
Canafistula	Masculino	45	Serra Talhada
Umbuzeiro	Feminino	21	Santa Maria da Boa Vista
Ipé	Feminino	22	Campus Zona Rural

**Fonte:** Autor (2025)

A escolha dos dois grupos participantes da pesquisa — servidores vinculados ao NAPNE e estudantes com deficiência — fundamenta-se na necessidade de compreender, de forma mais ampla e profunda, os múltiplos aspectos que envolvem a inclusão educacional no contexto da educação profissional e tecnológica. Os servidores, especialmente aqueles que atuam nos núcleos de acessibilidade, exercem

papel fundamental na implementação das políticas institucionais e na articulação de recursos e estratégias voltadas à promoção da inclusão. A escuta desses profissionais possibilita identificar limites, avanços e desafios enfrentados no cotidiano institucional.

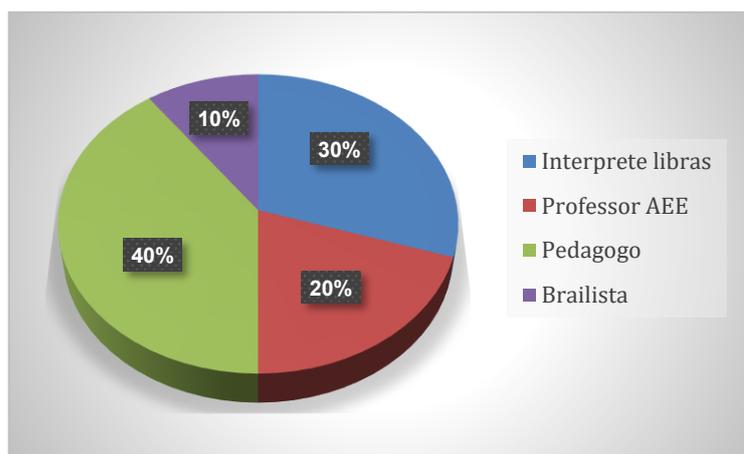
**Gráfico 1:** Caracterização dos participantes servidores por gênero



Fonte: Autor (2025)

Além disso, compreender o perfil funcional desses colaboradores contribui para analisar de que forma diferentes cargos e funções se articulam na construção de práticas inclusivas no IFSertãoPE. A diversidade de papéis desempenhados por esses servidores evidencia a complexidade do trabalho coletivo necessário à consolidação de uma educação mais acessível e equitativa.

**Gráfico 2:** Caracterização dos participantes servidores por cargo



Fonte: Autor (2025)

A justificativa para essa composição amostral também se apoia na heterogeneidade existente entre os *campi* da instituição, no que se refere tanto à infraestrutura quanto aos serviços especializados. Observa-se, por exemplo, que a

presença ou ausência de profissionais do Atendimento Educacional Especializado pode influenciar decisivamente a experiência de estudantes com deficiência, afetando o nível de suporte pedagógico e emocional que recebem. Do mesmo modo, a acessibilidade arquitetônica, variável entre os *campi*, impacta diretamente a autonomia e a permanência de estudantes com deficiência física, evidenciando desigualdades estruturais que desafiam a efetivação da inclusão como princípio institucional.

Nessa perspectiva, a implementação da política de inclusão nos diferentes *campi* do IFSertãoPE reflete a complexidade de um processo que deve estar alinhado aos direitos assegurados por legislações nacionais, as quais, há décadas, estabelecem diretrizes para garantir a acessibilidade e promover condições equitativas de aprendizagem. Trata-se de um compromisso institucional que exige não apenas adequações físicas e pedagógicas, mas também uma postura ética e política voltada para a valorização da diversidade e a eliminação de barreiras que limitam o pleno acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Conforme argumenta Sasaki (2003), a acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, não deve ser condicionada à existência atual de estudantes com deficiência, mas implementada de forma proativa, garantindo que o ambiente educacional esteja sempre preparado para acolher a diversidade. A compreensão dessas dinâmicas, a partir das vozes de quem vivência e de quem atua no processo inclusivo, é essencial para subsidiar políticas mais sensíveis, equitativas e efetivas no âmbito da educação profissional e tecnológica.

#### **1.4 Dispositivos da Pesquisa**

No que tange à pesquisa de campo, foram selecionados os seguintes dispositivos: a observação e a entrevista semiestruturada.

Os instrumentos de coleta de dados são os que nos possibilitam obter informações a respeito do desenvolvimento das atividades práticas. Mais que isso, são os itens de uma pesquisa que precisam ser escolhidos de maneira coerente com o tipo de dado que se deseja analisar. Uma boa quantidade de instrumentos de coleta de dados permite ao pesquisador maior independência na análise e a possibilidade de maior cruzamento dos dados obtidos (Vieira, 2018, p. 68).

Inicialmente, foram realizadas as observações *in loco* nas sete unidades que compõem o IFSertãoPE. Esse primeiro momento de aproximação com o *locus* e o corpus da pesquisa possibilitou a identificação de dificuldades enfrentadas por servidores e estudantes com deficiência, permitindo uma compreensão mais aprofundada das especificidades relacionadas à acessibilidade nos diferentes contextos institucionais.

Durante as conversas com a comunidade acadêmica, tornou-se evidente que as adaptações estruturais devem ir além de sua simples existência física: é fundamental que sejam funcionais e contribuam para o fortalecimento do senso de pertencimento das pessoas com deficiência. Como destaca Rodrigues (2019), é preciso reconhecer os estudantes e os demais membros da comunidade escolar como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, capazes de apontar as barreiras que enfrentam no cotidiano.

Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser tratada apenas como uma exigência normativa. Espaços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência, quando localizados em áreas periféricas das instituições, podem reforçar sensações de isolamento e exclusão. Esse efeito é perceptível quando tais ambientes, mesmo criados com a finalidade de promover inclusão, não são utilizados por quem deles necessita, revelando que sua existência, muitas vezes, representa apenas uma formalidade e não uma prática efetiva de inclusão.

Para Minayo (2009, p. 63), "a observação é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente". Por meio dessa abordagem, identificamos que a falta de estrutura adequada para o AEE compromete a implementação efetiva da política pública pertinente. Afinal, como garantir esse atendimento sem a devida contratação de profissionais qualificados? Essa constatação nos permitiu compreender os desafios enfrentados pelo NAPNE no desempenho de suas funções.

Marconi e Lakatos (2019, p. 128) afirmam que a técnica da observação não estruturada ou assistemática "consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas, mantendo, no entanto, um compromisso com o rigor científico". Nesse sentido, a observação realizada no contexto deste estudo enquadra-se nessa categoria metodológica, uma vez que buscamos captar imagens e percepções do ambiente

institucional de maneira espontânea, sem recorrer a instrumentos de medição sofisticados.

O foco da análise recaiu sobre a funcionalidade dos espaços no que se refere à acessibilidade. Para isso, utilizamos uma cadeira de rodas como parâmetro empírico, o que possibilitou uma avaliação prática da mobilidade, do acesso a diferentes ambientes e da adequação estrutural às necessidades das pessoas com deficiência, evidenciando aspectos que frequentemente escapam à análise puramente normativa ou documental.

A observação *in loco* realizada nos *campi* do IF Sertão PE teve como foco central a análise da acessibilidade arquitetônica, à luz da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa legislação prevê a implementação de rampas funcionais, mobiliário acessível, infraestrutura segura, eliminação de riscos de acidentes, proteção em áreas com desníveis e degraus, além da presença de piso tátil, garantindo, assim, condições de autonomia e mobilidade, especialmente às pessoas com deficiência visual.

Contudo, observou-se um distanciamento considerável entre as diretrizes legais e a realidade vivenciada nas unidades do IF Sertão PE. Mesmo após vinte e cinco anos da promulgação da Lei nº 10.098/2000, sua implementação permanece incompleta. Essa constatação, embora alarmante, não se restringe à instituição analisada, refletindo uma tendência nacional de negligência quanto à efetivação de políticas públicas de acessibilidade, marcada pela ausência de responsabilização dos gestores e pela perpetuação de um ciclo de impunidade.

No dia 23 de novembro de 2023, foi publicado o Decreto nº 11.792/2023, que reforça o caráter obrigatório da legislação anterior e estabelece um prazo de dezoito meses para que órgãos e entidades da Administração Pública Federal promovam as adequações necessárias. No entanto, ao invés de assegurar o cumprimento da legislação, o novo decreto corre o risco de repetir a lógica de normatizações ineficazes, uma vez que não estabelece mecanismos robustos de fiscalização nem prevê medidas de recomposição orçamentária para viabilizar as adaptações. Ainda que tais limitações não justifiquem a ausência de ações institucionais, é inegável que, após um quarto de século, essas omissões já deveriam ter sido superadas.

Para a definição dos ambientes a serem observados nos *campi*, foram considerados os parâmetros estabelecidos pela Lei nº 14.914/2024, que instituiu a

Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Essa legislação, ao regulamentar o apoio aos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, dedica um capítulo específico à assistência e acessibilidade para discentes com deficiência. O Capítulo VI, que trata do programa “Incluir”, explicita a necessidade de garantir acessibilidade em espaços como salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações esportivas, laboratórios, áreas de convivência e sanitários adaptados.

A escolha dos ambientes analisados não se deu de forma aleatória, mas foi guiada pelos marcos legais vigentes. Para além da acessibilidade arquitetônica, foram observados outros elementos fundamentais, como a disponibilidade de tecnologias assistivas, a existência e o funcionamento de salas destinadas ao NAPNE e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o número e o perfil dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Na sequência, a Tabela 3 apresenta a composição da equipe do IFSertãoPE responsável por esse atendimento no ano de 2024.

**Tabela 03 –** Relação de Profissionais que compõem o NAPNE do IFSertãoPE

<b>Campus</b>	<b>Intérprete Libras</b>	<b>Braillista</b>	<b>Professor AEE</b>	<b>Profissional de Apoio</b>	<b>Coordenador</b>
Petrolina	4	1	1	0	1
Petrolina Zona Rural	2	0	1	0	1
Floresta	1	0	1	0	1
Salgueiro	4	1	1	2	1
Ouricuri	2	0	0	0	1
Serra Talhada	0	0	0	0	1
Santa M <sup>a</sup> da Boa Vista	1	0	0	0	1
Reitoria	2	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
Total de profissionais específicos nos <i>campi</i> do IFSertãoPE					<b>32</b>

**Fonte:** Autor (2024)

Além desses profissionais, há setores que atendem a todos os estudantes da instituição e que, quando necessário, oferecem apoio ao NAPNE em cada unidade do IFSertãoPE. Esses setores incluem o serviço psicossocial, o setor de saúde e nutrição, o núcleo pedagógico e a assistência estudantil, constituindo-se em equipes multiprofissionais que contribuem para a inclusão educacional.

Os professores de Libras, embora desempenhem um papel significativo no processo de inclusão da instituição e participem frequentemente de comissões do NAPNE e de ações inclusivas, não são considerados profissionais diretamente responsáveis pelo atendimento aos estudantes acompanhados pelo núcleo. Sua atribuição principal está voltada para a docência em cursos de licenciatura, formando futuros profissionais que atuarão com estudantes com deficiência auditiva.

Para descrever os espaços e os elementos de acessibilidade presentes nas unidades do IFSertãoPE, foram realizadas visitas a diferentes locais das unidades, observando atentamente os mínimos detalhes. Os materiais e instrumentos utilizados para o registro das informações incluíam um caderno de anotações, uma câmera fotográfica de um celular e uma cadeira de rodas, que, em algumas situações, foram utilizadas para evidenciar, por meio de registros fotográficos, a ausência de acessibilidade, a inadequação do mobiliário e as dificuldades enfrentadas no atendimento a pessoas com deficiência.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com servidores vinculados aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e com estudantes com deficiência atendidos por esses núcleos. A aplicação ocorreu por meio da plataforma Google Meet, permitindo o contato com participantes de diferentes *campi* do IFSertãoPE. Todas as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, garantindo a comparabilidade entre as informações obtidas, independentemente da existência ou não de estudantes com deficiência matriculados nas respectivas unidades.

Conforme destacam Ludke e André (2015), a entrevista semiestruturada permite maior aprofundamento do que outras técnicas de coleta de dados, como o questionário, por possibilitar que o entrevistado compartilhe experiências, percepções e contextos de maneira mais livre, embora guiada por tópicos previamente definidos. Tal escolha metodológica favoreceu a escuta sensível e o detalhamento das realidades vivenciadas pelos sujeitos diretamente envolvidos com a política de inclusão educacional.

Os relatos obtidos possibilitaram compreender os recursos pedagógicos atualmente disponíveis nas unidades, a presença (ou ausência) de profissionais especializados para o atendimento aos estudantes com deficiência e a utilização ou subutilização de tecnologias assistivas como instrumentos de mediação da aprendizagem. As falas também trouxeram à tona os desafios enfrentados nas

práticas inclusivas, as fontes de financiamento que sustentam essas ações e as atividades desenvolvidas no âmbito das cartas de serviço dos NAPNE.

Outro aspecto relevante evidenciado nas entrevistas diz respeito aos diferentes modos de implantação dos núcleos nas unidades do IFSertãoPE. A análise demonstrou a inexistência de uma padronização mínima nos processos de estruturação e funcionamento dos NAPNE, evidenciando desigualdades e assimetrias significativas entre as unidades. Em alguns casos, essa desarticulação compromete diretamente a consolidação de uma política pública inclusiva mais efetiva, marcada pela ausência de planejamento institucional, escassez de recursos humanos e lacunas na formação continuada das equipes envolvidas.

Com base nas narrativas, tornou-se possível compreender as condições de trabalho dos profissionais e a realidade dos estudantes atendidos, mas também promover reflexões sobre as dificuldades de atuação dos núcleos e sobre as ações institucionais frente à inclusão educacional, onde deveria ser entendida não como concessão, mas como um direito assegurado legal e eticamente.

### **1.5 Técnica de análise**

A análise realizada fundamentou-se em três dispositivos metodológicos integrados: pesquisa documental, observação *in loco* e entrevistas semiestruturadas. A articulação entre esses procedimentos possibilitou uma leitura abrangente e aprofundada das realidades investigadas, respeitando a complexidade do contexto educacional e institucional. Para sistematizar os dados produzidos, utilizou-se a triangulação, estratégia que combina diferentes métodos e fontes de informação, com o objetivo de conferir maior robustez, confiabilidade e validade aos resultados alcançados.

Esse recurso metodológico permitiu entrecruzar evidências oriundas de múltiplas perspectivas, empíricas, documentais e discursivas, promovendo uma análise que extrapola a mera descrição factual para alcançar a identificação de padrões, recorrências e justificativas. Tal abordagem se ancora na legislação vigente, nos trâmites institucionais e nos desafios enfrentados na efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão.

A observação direta possibilitou registrar os elementos materiais e simbólicos presentes nos *campi* do IFSertãoPE; os documentos oficiais ofereceram subsídios

normativos e contextuais; e as entrevistas contribuíram para aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos às práticas e estruturas institucionais, revelando tensões, limites e potencialidades das ações voltadas à acessibilidade e inclusão educacional.

Segundo Minayo (2014, p. 78) “a triangulação de métodos não é fácil nem simples. Os que decidem realizá-la precisam aprofundar, concomitantemente, conceitos disciplinares, de tal forma que todos os que são essenciais para o estudo possam ser confrontados e enriquecidos transversalmente”. Observa-se que a triangulação exige não apenas domínio técnico, mas também um aprofundamento conceitual, de modo que os elementos essenciais ao estudo possam ser analisados de maneira articulada e enriquecidos a partir de diferentes perspectivas. Trata-se de um processo complexo, que demanda sensibilidade epistemológica e esforço analítico para que os diversos olhares se entrecruzem e produzam uma compreensão mais densa do fenômeno investigado.

Nesse horizonte, Yin (2016, p. 94) reforça o princípio da triangulação como estratégia para conferir robustez à pesquisa, ao afirmar que seu propósito é “buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato relatado por um estudo”. Assim, a triangulação adotada neste estudo não apenas ampliou as possibilidades interpretativas, mas também fortaleceu a confiabilidade e a consistência dos dados analisados, permitindo que diferentes fontes, métodos e perspectivas dialogassem de forma crítica e integrada.

No tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, optou-se pela aplicação da análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2016). Trata-se de um conjunto de técnicas que permite a sistematização e interpretação das informações, com base em procedimentos objetivos e metodicamente organizados, favorecendo tanto pesquisas de natureza qualitativa quanto quantitativa.

A partir da sistematização realizada, o roteiro da entrevista foi planejado em blocos temáticos. Cada bloco reunia um conjunto de perguntas que orientava a reflexão sobre determinado aspecto, facilitando a organização e a profundidade das respostas. Assim inicialmente as categorias analíticas foram pensadas *a priori* conforme destaca-se no Quadro 2.

**Quadro 2:** Categorias de coleta de dados da entrevista semiestruturada

<b>Nº categoria</b>	<b>Nome da categoria</b>
01	Entendimento sobre o papel do NAPNE no IFSertãoPE, e seus desafios
02	Quais a estrutura e os recursos disponíveis no NAPNE do IFSertãoPE
03	Quanto a acessibilidade e a missão da Instituição (IFSertãoPE)
04	Quanto ao laser e o esporte contempla os alunos com deficiência
05	O site institucional e a pagina do NAPNE atende suas expectativas? Caso não! quais suas sugestões para melhoria
06	No seu campus já observou ou foi vítima de atitudes Capacitistas? Ou já observou praticas ante capacitista?
07	Sobre o processo seletivo de entrada na instituição o que você tem conhecimento
08	O que gostaria de acrescentar que nas perguntas não foram contempladas

**Fonte:** Autor (2025)

Essa estrutura favoreceu a coleta de informações, posteriormente inseridas em uma planilha inicial. A abordagem mostrou-se especialmente eficaz para compreender as narrativas dos participantes sobre suas concepções e práticas relacionadas aos contextos inclusivos nos campi do IFSertãoPE.

O processo analítico foi conduzido com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturando-se em três etapas principais. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura flutuante do material, com o objetivo de familiarização com o corpus e identificação inicial de regularidades. Nessa fase, já se evidenciavam repetições de afirmações e negativas, que apontavam para possíveis unidades de registro, orientando também a seleção dos documentos mais pertinentes à pesquisa.

A segunda etapa da análise, correspondente à exploração do material, envolveu a codificação das Unidades de Registro (UR). Neste estudo, as UR foram definidas como trechos de texto, palavras, frases ou parágrafos, que apresentavam significados relevantes para os objetivos da pesquisa. Foram destacadas, especialmente, as passagens que expressavam opiniões ou afirmações relacionadas ao tema investigado. Para facilitar a organização dos dados, essas unidades foram marcadas com cores distintas, o que proporcionou maior precisão no processo de codificação. Em seguida, as informações identificadas foram transferidas para uma planilha específica, onde foram sistematizadas e agrupadas, possibilitando a identificação de convergências, contradições e elementos significativos à análise.

Importante destacar que, embora as categorias analíticas tenham sido definidas *a priori*, a partir da leitura das transcrições surgiram elementos relevantes que tornaram necessária a reestruturação das categorias *a posteriori*, ou seja, categorias emergentes extraídas diretamente do material analisado, com base nos significados expressos nos conteúdos e seguindo critérios de natureza semântica. Essa escolha metodológica teve como objetivo garantir maior fidelidade às vozes dos participantes e captar as nuances das experiências relatadas.

Por fim, na terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias emergentes foram analisadas à luz do referencial teórico adotado. Esse processo permitiu uma leitura crítica e reflexiva dos achados, orientada pelos objetivos da pesquisa e pelas problemáticas inicialmente levantadas.

Conforme afirma Bardin (2016, p. 15), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade”. Inspirada por essa perspectiva, a análise buscou equilibrar a precisão técnica com a sensibilidade interpretativa, reconhecendo que, em diversas situações, as falas dos entrevistados emergiam de modo lacônico ou genérico, exigindo a formulação de perguntas adicionais que possibilitassem captar nuances subjetivas e transformá-las em dados interpretáveis.

A articulação entre a análise de conteúdo e a triangulação contribuiu significativamente para o aprofundamento da compreensão sobre os contextos inclusivos nas unidades do IFSertãoPE. Essa estratégia metodológica permitiu identificar não apenas os desafios enfrentados e as lacunas existentes, mas também evidenciar as potencialidades das práticas institucionais no campo da educação inclusiva, apontando caminhos para seu aprimoramento contínuo.

Concluimos, assim, a exposição da metodologia e do caminho analítico que orientaram esta pesquisa. Avançamos agora para o Capítulo II, no qual apresentamos a base teórica que sustenta o estudo. O referencial adotado está ancorado nas reflexões sobre o estado do conhecimento desenvolvidas por Morosini *et al.* (2021), cujas contribuições oferecem fundamentos conceituais para uma compreensão do objeto estudado. Essa construção teórica não apenas posiciona epistemologicamente a pesquisa, mas também orienta a análise dos dados, permitindo interpretar as categorias que emergiram ao longo do processo investigativo.

## CAPÍTULO II

### PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE INCLUSÃO NA RFEPC

Este capítulo apresenta o referencial teórico com base na perspectiva do estudo do conhecimento, conforme proposto por Morosini *et al.* (2021). A abordagem adotada busca oferecer uma compreensão ampliada das dimensões epistemológicas relacionadas ao campo da educação inclusiva, permitindo situar teoricamente os elementos que estruturam a investigação. A construção teórica é apresentada em seção única, favorecendo a articulação entre os marcos conceituais e os objetivos da pesquisa.

Com o intuito de compreender a realidade da educação inclusiva nos Institutos Federais, partiu-se de um levantamento bibliográfico preliminar, etapa fundamental para a formulação do problema de pesquisa. Como orienta Gil (2002, p. 61), “[...] após a escolha do tema, o que se sugere é um levantamento bibliográfico preliminar que facilite a formulação do problema”. Esse movimento inicial possibilitou uma aproximação crítica com o objeto de estudo, permitindo reconhecer seus múltiplos vieses e contribuindo para uma delimitação mais precisa da investigação, além de evidenciar lacunas e tendências já consolidadas na produção acadêmica sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica foi acompanhada de uma investigação documental, seguindo a orientação de Minayo (2014, p. 185), que destaca: “a primeira tarefa do investigador, uma vez definido seu objeto, é proceder uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica”. A partir disso, o estudo foi desenvolvido no âmbito do Observatório do Programa de Pós-graduação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O primeiro critério de refinamento adotado foi o recorte temporal, abrangendo o período de 2019 a 2024. Essa delimitação justifica-se pela constante atualização das discussões sobre educação inclusiva, que exigem o acompanhamento das produções mais recentes para uma compreensão alinhada aos contextos contemporâneos. Em seguida, foram utilizados descritores extraídos do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), os quais foram inseridos de forma individual e entre

aspas no sistema de busca do repositório. Os termos selecionados foram: “acessibilidade”, “educação inclusiva”, “pessoa com deficiência” e “inclusão educacional”. A Tabela 4, apresentada a seguir, mostra o quantitativo de registros encontrados para cada descritor.

**Tabela 4 –** Quantitativo de trabalhos por descritores

“Acessibilidade”	“Educação Inclusiva”	“Pessoa com deficiência”	“Inclusão educacional”
<b>18</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>02</b>

**Fonte:** Autor (2024)

No entanto, devido às limitações técnicas do sítio eletrônico, não foi possível acessar sete (7) desses trabalhos, restando um total de quarenta (40) dissertações disponíveis para análise, conforme apresentado na Tabela 5 a seguir.

**Tabela 5 –** Quantitativo de trabalhos por descritores após serem captados

“Acessibilidade”	“Educação Inclusiva”	“Pessoa com deficiência”	“Inclusão educacional”
<b>15</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>01</b>

**Fonte:** Autor (2024)

Durante a leitura flutuante, observou-se que sete (7) dissertações estavam associadas a mais de um descritor, o que reduziu o corpus inicial para trinta e três (33) trabalhos distintos. Em consonância com os princípios metodológicos que orientam as pesquisas do tipo “estado do conhecimento”, conforme proposto por Morosini *et al.* (2021), foi elaborada uma tabela anotada contendo informações essenciais de cada dissertação. Nesse processo, aplicou-se o princípio da pertinência, que se refere à análise da relevância e da adequação do conteúdo dos estudos em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa. Como destacam Romanowski e Ens (2006, p. 40), “o princípio da pertinência refere-se à seleção criteriosa dos trabalhos que tratam, de forma efetiva, do tema central da pesquisa, possibilitando uma análise aprofundada e coerente com os objetivos propostos”.

A partir desse critério, foram excluídas duas dissertações que, embora abordassem temas correlatos, não estabeleciam relação direta com o foco da presente investigação. Dessa forma, o corpus final analisado passou a ser composto por trinta e uma (31) dissertações, conforme detalhado na Tabela 6.

**Tabela 6 – Número de trabalhos após aplicação do critério de inclusão**

“Acessibilidade”	“Educação Inclusiva”	“Pessoa com deficiência”	“Inclusão educacional”
<b>14</b>	<b>10</b>	<b>06</b>	<b>01</b>

Fonte: Autor (2024)

A consolidação do corpus com trinta e uma dissertações, após a aplicação de critérios metodológicos, permitiu o estabelecimento de uma base para a análise dos sentidos e enfoques atribuídos à educação inclusiva no âmbito da Rede Federal. Ao longo desse percurso metodológico, buscou-se respeitar a complexidade e a diversidade das produções, considerando a multiplicidade de fatores que atravessam os processos de pesquisa no contexto educacional. A delimitação temporal, a escolha criteriosa dos descritores, a leitura flutuante e a aplicação do princípio da pertinência garantiram não apenas a relevância dos dados selecionados, mas também a fidedignidade do mapeamento em relação aos objetivos propostos. A partir desse conjunto de produções, foi possível aprofundar a análise das abordagens sobre inclusão presentes no ProfEPT, revelando tensões, caminhos e possibilidades que se configuram nas práticas e discursos sobre a educação de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os trabalhos selecionados para este estudo foram codificados e organizados em seis categorias temáticas, definidas a partir da leitura dos objetivos descritos nos resumos das dissertações. Embora essas categorias tenham sido estruturadas com base em elementos identificados nos resumos, é importante destacar que todas as dissertações abordam a educação inclusiva de maneira ampla e interligada. Dessa forma, ainda que cada trabalho tenha sido alocado em uma categoria específica, suas contribuições transbordam os limites temáticos definidos, trazendo reflexões que iluminam diferentes aspectos dos desafios e das possibilidades envolvidos na implementação da educação inclusiva nos contextos da Rede Federal.

A organização das categorias foi realizada em consonância com os procedimentos metodológicos descritos por Morosini *et al.* (2021). A seguir, trazemos um resumo das etapas que constituem esse processo: inicia-se com a construção da bibliografia anotada, que envolve o primeiro contato com as publicações encontradas, por meio da leitura dos resumos e da extração de informações relevantes; em seguida, elabora-se a bibliografia sistematizada, etapa em que é feita a seleção das pesquisas

com base na aderência aos objetivos e ao objeto do estudo; posteriormente, realiza-se a bibliografia categorizada, que consiste no agrupamento das publicações selecionadas conforme a aproximação temática; por fim, desenvolve-se a bibliografia propositiva, fase em que são feitas inferências analíticas, permitindo a construção do conhecimento a partir do quadro delineado pelo mapeamento.

Nesse sentido, a primeira categoria identificada foi Acessibilidade Atitudinal, que reuniu sete dissertações voltadas à análise das posturas e atitudes que favorecem ou dificultam os processos de inclusão. A segunda, "Acessibilidade em Biblioteca", contemplou dois estudos dedicados à avaliação das condições de acesso à informação nesses espaços institucionais. A terceira, intitulada "Acessibilidade ao Acesso à Rede Federal de Educação", agrupou três dissertações que trataram dos desafios enfrentados por pessoas com deficiência para ingressar e permanecer na Rede.

A categoria mais representativa foi Percurso Formativo Técnico-Profissional das Pessoas com Deficiência nos Cursos dos Institutos Federais, com treze dissertações que investigaram as trajetórias educacionais e os processos formativos desses sujeitos dentro dos IF. Já a categoria "Educação Inclusiva na Formação Docente" abrangeu dois trabalhos que discutiram a preparação dos docentes para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Por fim, a categoria "Tecnologias Assistivas" reuniu quatro dissertações que analisaram o uso de recursos e ferramentas tecnológicas voltadas ao favorecimento da inclusão.

Este estudo teve como objetivo analisar os principais desafios na inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir das dissertações produzidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. A proposta foi dar visibilidade aos desafios enfrentados pelos sujeitos desse processo, com ênfase no direito de acesso à educação e nas barreiras de ordem atitudinal, comunicacional e arquitetônica que persistem nas instituições. Além disso, buscou-se refletir criticamente sobre a disseminação e a efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão educacional no contexto da educação profissional e tecnológica.

Dando prosseguimento ao percurso analítico, apresentamos a organização dos trabalhos selecionados e de seus respectivos autores, estruturados conforme as categorias temáticas definidas na pesquisa. A sistematização tem início no Quadro 3.

**Quadro 3 – Acessibilidade Atitudinal**

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Acessibilidade Atitudinal nas Instituições de Ensino: O Caso IFRS	Elis Regina Poncio	IFRS	2019
2	Percepções de Estudantes Com Deficiência Sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife	Juliane Marques Santiago De Abreu	IFPE	2020
3	Desafios e Possibilidades No Desenvolvimento da Acessibilidade Atitudinal em Relação a Estudantes Surdos e Ouvintes Do IFSudesteMg - Campus Rio Pomba	Rosangela Cancela Soares	IFSudesteMG	2020
4	Acessibilidade Atitudinal das Pessoas Com Deficiências e das Pessoas Com Necessidades Educacionais Específicas: O Processo de Inclusão No IFPR Para Além das Políticas de Acesso	Luciana Nishioka	IFPR	2022
5	A Contribuição da Leitura Literária para uma Educação Inclusiva no IFMS	Thais Helena Pereira	IFMS	2021
6	Programa Educativo em Atitudes para Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica	Raiza T. Griffo Vasconcelos	IFES	2023
7	O Papel da Comunidade Escolar no Processo de Inclusão dos Estudantes Com Deficiência do IFBaiano Campus Alagoinhas	Adrina Barbosa	IFBaiano	2022

Fonte: Autor (2024)

A análise dos resultados das dissertações agrupadas nesta categoria evidencia que a acessibilidade atitudinal constitui a base estruturante para todas as demais dimensões da acessibilidade, sendo condição indispensável para a efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Como ressalta Poncio (2019), para além do preconceito, o desconhecimento e a negligência configuram-se como elementos centrais na produção de barreiras atitudinais enfrentadas por pessoas com deficiência. Essas barreiras, muitas vezes invisibilizadas, reforçam estereótipos e dificultam tanto a convivência quanto o acesso equitativo a oportunidades educacionais, mesmo em instituições que afirmam adotar políticas de inclusão.

Abreu (2020) identificou que a maioria dos sujeitos que compõem os espaços institucionais possui conhecimentos incipientes sobre acessibilidade, especialmente a atitudinal, sobre as barreiras que dela decorrem e sobre os princípios da inclusão educacional. Essa lacuna formativa favorece a reprodução de posturas e discursos estigmatizantes, frequentemente fundamentados em concepções histórico-culturais que associam a deficiência a uma limitação intrínseca à aprendizagem e à

participação social. Como consequência, são observadas atitudes que oscilam entre práticas integracionistas e excludentes, sinalizando a urgência de revisões nos processos formativos e nas estratégias institucionais de enfrentamento das desigualdades.

Nesse mesmo sentido, os dados analisados por Nishioka (2022) demonstram que a persistência da exclusão das PcD nos ambientes educacionais reflete, em grande medida, a dificuldade da própria sociedade em se constituir como verdadeiramente inclusiva. A ausência de debates sistemáticos, de formações contínuas e de ações pedagógicas intencionais contribui para que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, apesar de seus esforços, ainda não consigam provocar transformações significativas nas práticas institucionais. Dessa forma, as barreiras atitudinais continuam a ser reproduzidas nas micro realidades escolares, limitando o exercício pleno da cidadania por parte das PcD.

Em relação às culturas específicas, como a surda, Soares (2020) chama atenção para o desconhecimento generalizado, tanto de estudantes ouvintes quanto surdos, sobre as especificidades culturais e linguísticas desse grupo. Tal desconhecimento acentua as barreiras atitudinais, comprometendo as relações interpessoais e os processos de aprendizagem. Essa realidade reforça a importância da inclusão de disciplinas voltadas à acessibilidade e à educação inclusiva nos currículos dos cursos de formação, como propõe Poncio (2019), além da necessidade de fomentar ações afirmativas que valorizem a diversidade como princípio pedagógico e ético.

Por fim, Pereira (2021) aponta que a leitura de narrativas e crônicas sobre experiências de inclusão provocou nos participantes um aumento da empatia e da sensibilidade frente aos desafios vividos por colegas com deficiência. O contato com essas histórias favoreceu uma reflexão mais profunda sobre o papel do educador no processo de inclusão, evidenciando que a inclusão não se resume ao ingresso de estudantes com deficiência nas instituições, mas exige mudanças estruturais e, sobretudo, atitudinais. Assim, compreende-se que a acessibilidade atitudinal deve ser entendida como uma postura ética, política e pedagógica essencial à construção de uma educação que reconheça, acolha e valorize a diversidade humana em todas as suas formas.

Na continuidade da análise, será apresentada a categoria “Acessibilidade em bibliotecas”, conforme sistematizado no Quadro 4.

**Quadro 4 – Acessibilidade em Bibliotecas**

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Acessibilidade em Bibliotecas: Um Estudo de Caso na Biblioteca do IFSUL- Câmpus Pelotas	Cristiane Pereira da Silva	IFSul	2023
2	Acessibilidade dos Estudantes Com Deficiência às Bibliotecas de Ensino Profissional e Tecnológico	Quezia Barbosa de Oliveira Amaral	IFES	2023

Fonte: Autor (2024)

Ao tratar da categoria acessibilidade em bibliotecas, buscou-se compreender como essa dimensão se manifesta no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC). Nesse sentido, os estudos de Silva (2023) e Amaral (2023) evidenciam a centralidade das bibliotecas como espaços estratégicos na promoção da inclusão educacional, especialmente no âmbito dos Institutos Federais. Ambos os trabalhos demonstram que, embora existam avanços pontuais, como a acessibilidade arquitetônica e a adequação do mobiliário, ainda persiste uma lacuna significativa no que se refere à acessibilidade plena, que abrange, de forma integrada, as dimensões comunicacional, atitudinal e instrumental.

Os dados analisados indicam que a mera presença física de recursos não garante, por si só, a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. Para que a acessibilidade se concretize de maneira significativa, é imprescindível a implementação de ações estruturadas que envolvam a formação continuada dos profissionais, a aquisição de tecnologias assistivas e a reestruturação dos serviços oferecidos. A análise das dissertações revela que, apesar de as bibliotecas serem frequentemente percebidas como espaços acessíveis do ponto de vista estrutural, seu uso efetivo por parte de estudantes com deficiência ainda é limitado.

Conforme aponta Silva (2023), observa-se uma baixa frequência de estudantes com deficiência nesses espaços, o que pode estar relacionado tanto à escassez de informação sobre os serviços disponíveis quanto à persistência de barreiras no cotidiano institucional. A autora destaca a necessidade de adequações físicas adicionais, mas enfatiza, sobretudo, a urgência da qualificação no atendimento, por meio da capacitação da equipe técnica e do fortalecimento da acessibilidade comunicacional. Tais elementos são fundamentais para a construção de experiências educacionais mais inclusivas e humanizadas.

Amaral (2023), por sua vez, sublinha a relevância do trabalho intersetorial e da articulação entre a biblioteca, o NAPNE, a gestão institucional e os demais setores acadêmicos como condição indispensável para a formulação e execução de políticas inclusivas eficazes. A autora observa que, embora haja iniciativas pontuais, a ausência de um planejamento colaborativo e integrado tem comprometido a efetivação das práticas acessíveis em sua totalidade. Assim, as bibliotecas ocupam um lugar ambíguo: reconhecidas por seu potencial inclusivo, mas ainda aquém em relação à consolidação de práticas que assegurem o pleno acesso à informação, ao conhecimento e à participação dos estudantes com deficiência.

Na continuidade da análise, abordamos a categoria acessibilidade à Rede Federal de Educação, que amplia o olhar para além dos espaços físicos e investiga as condições gerais de inclusão nos Institutos Federais. Essa categoria, ao mesmo tempo que contribuiu para o delineamento dos objetivos desta pesquisa, permitiu compreender, de forma mais abrangente, como os desafios da inclusão se manifestam na RFEPCT. A sistematização dos trabalhos encontrados, organizados a partir dessa categoria analítica, é apresentada a seguir no Quadro 5.

**Quadro 5 – Acessibilidade à Rede Federal de Educação**

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Inclusão em Formação [Recurso Eletrônico]: Contribuições para o Acesso das Pessoas Com Deficiência aos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo.	Renata Gandra de Melo	IFES	2021
2	Acessibilidade do Processo de Inscrição do Estudante Surdo ao Ensino Médio Integrado Nos Portais do IFC: Um Estudo de Caso	Daiana Henrique Maria	IFES	2023
3	A Acessibilidade de Estudantes Surdos na EPT: Subsídios Teóricos e Práticos A Partir de Processo Seletivo no IFRS	Daniel Oliveira da Silva	IRFS	2024

**Fonte:** Autor (2024)

Os estudos desenvolvidos por Melo (2021), Maria (2023) e Silva (2024) convergem ao evidenciar a necessidade urgente de aprimoramento das práticas institucionais voltadas à acessibilidade, com ênfase no acesso de pessoas surdas aos processos seletivos educacionais. Melo (2021) observa que, embora o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) tenha implementado 68% das ações previstas para a promoção da acessibilidade, mais da metade dessas iniciativas ainda carece de aprimoramento, sobretudo no que diz respeito à acessibilidade comunicacional. O

estudo reforça a importância de fundamentar as ações inclusivas em uma concepção social da deficiência, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras construídas socialmente. Essa perspectiva é fundamental para a consolidação de práticas educativas comprometidas com a autonomia, a equidade e o protagonismo das pessoas com deficiência, especialmente no momento de ingresso na educação profissional e tecnológica.

A dissertação de Maria (2023) aprofunda esse debate ao propor alternativas inovadoras e culturalmente sensíveis para os portais digitais utilizados nos processos seletivos do Instituto Federal Catarinense (IFC). A autora sugere, entre outras medidas, a substituição do software VLibras por intérpretes humanos, a inclusão de tutoriais e glossários bilíngues (Libras–Português), bem como a participação ativa de pessoas surdas em todas as etapas do processo seletivo. Tais ações, segundo a autora, não apenas qualificam o acesso à informação, mas também favorecem o desenvolvimento de processos cognitivos relevantes, promovendo a autonomia e a inclusão efetiva da pessoa surda em condições equitativas.

A pesquisa de Silva (2024), por sua vez, corrobora as constatações de Maria (2023) ao identificar diversas barreiras que comprometem a participação de candidatos surdos nos processos seletivos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). A baixa adesão dessa população, evidenciada por meio da análise de dados institucionais, denuncia a insuficiência de práticas efetivas de inclusão e revela o descompasso entre os discursos institucionais e a realidade enfrentada pelas pessoas surdas. A autora também destaca a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda e defende a elaboração de políticas institucionais que articulem acessibilidade comunicacional, valorização das diferenças e compromisso com a justiça educacional.

Em conjunto, essas pesquisas apontam para um cenário em que a acessibilidade comunicacional ainda representa uma barreira significativa ao ingresso das pessoas com deficiência nos Institutos Federais. Os dados analisados reafirmam que a inclusão efetiva não se resume à adoção de soluções técnicas pontuais, mas requer transformações estruturais e paradigmáticas nas concepções institucionais sobre deficiência, linguagem, cultura e equidade.

Em seguida, apresenta-se a próxima categoria analítica, referente ao percurso formativo técnico-profissional de pessoas com deficiência nos cursos ofertados pelos Institutos Federais, cuja sistematização se encontra no Quadro 6.

**Quadro 6 –** Percurso formativo técnico-profissional das PcD nos IFs

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Acessibilidade Curricular: Um Estudo de Caso Sobre Inclusão Escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia	Cicero Batista dos Santos Lima	IFGoiano	2020
2	Guias Didáticos para o Ensino de Turismo Acessível: Reflexões a Partir de Problemas Sobre a Legislação Referente às Pessoas Com Deficiência e a Acessibilidade	Claudia Suzana Correia Lima Fialho	IFAL	2021
3	A Promoção da Acessibilidade na Educação Profissional e Tecnológica: Reflexões sobre Cultura Surda e Libras	Ermans Quintela Carvalho	IFAL	2021
4	O Percurso de Formação Profissional das Pessoas Com Deficiência dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Eliete Santin Staub	IFSC	2022
5	O Estágio Curricular Obrigatório e a Inclusão de Estudantes Com Deficiência no Ensino Ofertado na Educação Profissional e Tecnológica: Subsídios para o Aprimoramento das Políticas Institucionais em Vigência no Âmbito do IFRS	Samuel dos Santos Mota	IFRS	2024
6	Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Uma Análise das Experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia	Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen	IFRO	2021
7	Educação Inclusiva e Pessoas Com Deficiência Visual: Trajetória da Primeira Discente no IFSUL - Campus Charqueadas	Edson Roberto Pessel	IFSul	2021
8	Educação Inclusiva: Desafios e Conquistas no Percurso de Acesso, Permanência e Êxito para os Estudantes Assistidos pelo NAPNE e a Equipe Multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju	Fabiana de Oliveira Lobao	IFS	2019
9	Educação Inclusiva: Uma Abordagem Acerca das Políticas de Inclusão para a Permanência Escolar no IFAM Campus Manaus centro	Karen Pontes da Cunha	IFAM	2022
10	A Prática Pedagógica no Atendimento ao Aluno da Educação Especial no IFPR Campus Curitiba: Desafios e Estratégias	Camila Marafigo Dos Santos	IFPR	2021
11	Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado: O Caso do Instituto Federal Sudeste Mg-Campus Juiz de Fora	Isac da Silva Haber	IFSudesteMG	2023
12	Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional Tecnológica: Um Recorte Sobre a Inclusão de Pessoas Com Deficiência no Instituto Federal de Brasília	Anna Vanessa Lima de Oliveira	IFB	2021
13	A Inserção da Pessoa Com Deficiência no Mundo do Trabalho: A Oficina Pedagógica e o Aplicativo Eficiente como Ferramentas de Inclusão	Joelze Linhares de Araujo	IFRN	2021

Fonte: Autor (2024)

As dissertações analisadas revelam que a inclusão escolar nos Institutos Federais ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos persistentes. Entre os

principais obstáculos, destacam-se a ausência de um planejamento educacional integrado, lacunas na formação inicial e continuada de docentes, bem como práticas pedagógicas que, em muitos casos, permanecem pouco acessíveis (Lima, 2020; Lima Fialho, 2021). Soma-se a isso a escassez de abordagens efetivas sobre acessibilidade nos currículos da formação profissional, a necessidade de valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como ferramenta de emancipação sociolinguística e cultural (Carvalho, 2021), e os limites ainda evidentes nas políticas de cotas para pessoas com deficiência (Staub, 2022). Esses elementos apontam que, apesar da presença do discurso inclusivo nas diretrizes institucionais, a efetivação da inclusão se dá, muitas vezes, de forma parcial, fragmentada e, em certos contextos, excludente.

Tais constatações reforçam a urgência de uma reestruturação curricular e institucional que promova a equidade a partir do reconhecimento crítico e comprometido das diversidades. Ampliando esse panorama, outras investigações aprofundam os desafios enfrentados no cotidiano da prática docente e na formação continuada. Mota (2024) evidência, por exemplo, as barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência durante os estágios curriculares obrigatórios, revelando a fragilidade das estratégias de acompanhamento e suporte. Já Kokkonen (2021) destaca a carência de formação especializada voltada ao atendimento educacional de estudantes com TEA, apontando para a necessidade de políticas de formação que articulem conhecimentos específicos com práticas pedagógicas inclusivas.

Propostas de reformulação normativa e a criação de produtos educacionais, como cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e instrumentos avaliativos de acessibilidade, emergem nesses estudos como caminhos possíveis e necessários para o fortalecimento de políticas inclusivas mais efetivas. Pesquisas como as de Pessel (2021) e Lobão (2019) reiteram, entretanto, que, embora existam políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem barreiras de ordem comunicacional, atitudinal e arquitetônica, que limitam a plena participação dos estudantes com deficiência nos espaços educacionais. A existência de elementos facilitadores como editais acessíveis, adaptações metodológicas e posturas empáticas, depende, em grande medida, do compromisso institucional com a efetivação do direito à educação como um princípio inegociável.

Estudos de Cunha (2022), Santos (2021) e Haber (2023) reforçam a urgência de ações intersetoriais articuladas a processos formativos que integrem teoria e

prática, como estratégia fundamental para a superação de lacunas estruturais e simbólicas que ainda marcam a experiência educacional de estudantes com deficiência. Além disso, pesquisas como as de Araújo (2021) e Oliveira (2021) ampliam o escopo da discussão ao abordar a inserção profissional dessas pessoas, destacando o papel das tecnologias assistivas e das metodologias inclusivas na construção de trajetórias de autonomia, dignidade e cidadania.

Diante desse conjunto de análises, que evidenciam tanto avanços quanto lacunas ainda significativas, observa-se a necessidade de aprofundar o debate sobre a formação docente para a educação inclusiva. Na sequência, o Quadro 7 apresenta uma síntese dos principais achados relacionados à categoria Educação inclusiva na formação docente.

**Quadro 7 – Educação inclusiva na formação docente**

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Formação Inicial de Professores para Educação Inclusiva: Uma Análise do Curso Normal na Cidade de Charqueadas/RS	Renata de Menezes Soares	IFSul	2023
2	Formação Docente no Âmbito da Educação Inclusiva: Os Currículos dos Cursos de Licenciatura do IFSudesteMG – Campus Juiz de Fora	Gabriela Santos Leite	IFSudesteMG	2023

**Fonte:** Autor (2024)

As pesquisas de Soares (2023) e Leite (2023) oferecem contribuições significativas à compreensão da formação inicial de professores para a educação inclusiva, evidenciando tanto avanços quanto fragilidades de ordem estrutural e conceitual. O estudo de Soares (2023), realizado com estudantes do Curso Normal no município de Charqueadas/RS, revela uma crescente conscientização acerca da relevância da educação inclusiva e especial, apontando para a emergência de uma postura mais sensível e comprometida com a diversidade no contexto escolar.

De forma complementar, a pesquisa de Leite (2023) apresenta um diagnóstico quantitativo que acende um alerta importante: nas licenciaturas analisadas, apenas cerca de 1% das disciplinas obrigatórias abordam diretamente a temática da Educação Inclusiva. Este dado revela uma lacuna formativa preocupante, que compromete a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e efetivamente inclusiva. Além disso, o estudo identificou a persistência de concepções equivocadas, muitas vezes pautadas em visões segregacionistas sobre a Educação Especial, o que

evidencia a ausência de uma abordagem formativa que articule teoria, prática e compromisso ético-político com os direitos das pessoas com deficiência.

Diante desse cenário, ambas as investigações convergem ao destacar a urgência de reformulações curriculares e institucionais que incorporem a inclusão como eixo estruturante da formação docente. Trata-se de uma demanda que extrapola o cumprimento de diretrizes legais e interpela o compromisso das instituições formadoras com a construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Na sequência, serão apresentados os principais achados relacionados à categoria Tecnologias Assistivas, no quadro 8. Reconhecida como componente essencial para a efetivação da educação inclusiva.

**Quadro 8 – Tecnologias Assistivas**

N.º	Título	Autor	Instituição	Ano
1	Recursos e Estratégias de Aulas em Laboratórios para Estudantes com Baixa Visão na Educação Profissional e Tecnológica	Luiz Roberto Cardoso	IFMS	2022
2	A Importância da Tecnologia Assistiva na Autonomia Escolar de Pessoas Com Deficiência	Rubia Quaresma de Freitas	IFPB	2020
3	Tecnologia Assistiva para Pessoas Com Deficiência Visual Aplicada ao Ensino: Novas Concepções na Formação Inicial e Continuada de Professores no Instituto Federal do Acre	Francisco Heliton do Nascimento	IFAC	2021
4	A Utilização de Tecnologias Assistivas em Bibliotecas Escolares para o Incentivo à Leitura para pessoas com Deficiência no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	Vivian Iracema Marques Ritta	IFSul	2024

**Fonte:** Autor (2024)

Cardoso (2022) destaca que o uso de tecnologias assistivas, como lupas manuais e eletrônicas, aliado a melhorias na iluminação dos ambientes, é fundamental para garantir a autonomia e a participação de estudantes com baixa visão em atividades de laboratório. Esses recursos ampliam as possibilidades de visualização dos materiais, promovendo uma aprendizagem mais acessível e alinhada às necessidades específicas de cada estudante. A autora ressalta, ainda, que a efetivação da acessibilidade no contexto educacional exige mais do que a remoção de barreiras físicas e simbólicas: requer a oferta contínua de tecnologias assistivas e o suporte de profissionais capacitados, elementos indispensáveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, a pesquisa de Freitas (2020), ao investigar um curso de formação continuada promovido no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), evidencia o papel central das tecnologias assistivas (TA) como ferramentas pedagógicas mediadoras da inclusão. Embora o curso tenha registrado baixa adesão, os docentes participantes relataram transformações significativas em suas práticas pedagógicas, sinalizando o potencial da formação continuada para impulsionar uma cultura escolar mais inclusiva. Ao reconhecerem o valor das TA, esses profissionais demonstraram abertura para a revisão de seus métodos e para a ampliação do acesso e da participação de estudantes com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, persistem desafios importantes para a efetiva implementação das tecnologias assistivas. A escassez de recursos materiais e humanos, a ausência de formação específica e a sobrecarga de trabalho docente configuram obstáculos que limitam a aplicabilidade dessas práticas. A pesquisa de Nascimento (2021) complementa esse panorama ao evidenciar como a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para a flexibilização curricular e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos. A partir dos relatos de pessoas com deficiência visual, a autora também ressalta a urgência de enfrentar o capacitismo institucionalizado, que ainda se manifesta em práticas excludentes e na naturalização de desigualdades educacionais.

As contribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, conforme também analisado por Nascimento (2021), reforçam a importância do trabalho colaborativo entre os diversos setores institucionais. Ainda que haja uma crescente consciência sobre a importância da inclusão, obstáculos persistem na adaptação dos Projetos Pedagógicos de Curso e na articulação entre equipes docentes, pedagógicas e administrativas. A carência de infraestrutura adequada e a limitação de recursos seguem como entraves para a consolidação de práticas inclusivas de forma sistemática. Nesse contexto, o engajamento coletivo de toda a comunidade escolar torna-se condição essencial para a construção de ambientes educativos mais equitativos, participativos e acolhedores.

Por fim, a dissertação de Ritta (2024) amplia essa discussão ao investigar o papel dos bibliotecários como agentes da inclusão escolar. Embora muitos desses profissionais demonstrem conhecimento sobre tecnologias assistivas e adotem estratégias personalizadas de atendimento, a baixa frequência de estudantes com deficiência nas bibliotecas indica a permanência de barreiras simbólicas e

operacionais. Esse dado revela a necessidade urgente de ressignificar o espaço da biblioteca não apenas como local de acesso à informação, mas como um ambiente acessível em termos físicos, comunicacionais e pedagógicos, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da inclusão de forma contínua e efetiva.

A análise das dissertações selecionadas permitiu uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades da efetivação da educação inclusiva no contexto dos Institutos Federais. Os dados revelam um ponto de convergência fundamental entre os estudos: a inclusão não pode se restringir ao acesso. É necessário garantir, de forma articulada e contínua, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência, assegurando um percurso formativo que valorize a diversidade e combata as desigualdades estruturais.

Apesar dos avanços normativos e das políticas afirmativas implementadas nas últimas décadas, a inclusão educacional ainda enfrenta barreiras significativas. Os entraves atitudinais, manifestos em preconceitos, desconhecimento e negligência, evidenciam que a presença física dos estudantes com deficiência nas instituições não assegura, por si só, sua participação efetiva. A inclusão demanda uma transformação mais profunda das práticas institucionais, curriculares e pedagógicas, exigindo o engajamento coletivo em um projeto educacional comprometido com a justiça social.

Entre os aspectos recorrentes nas pesquisas analisadas, destaca-se o papel estratégico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Embora sejam instâncias fundamentais para a promoção de ações inclusivas, sua atuação é frequentemente limitada pela ausência de políticas públicas integradas, de financiamento específico e de diretrizes nacionais consolidadas. A descentralização excessiva das responsabilidades resulta na dependência de prioridades locais e da vontade política de cada gestão, comprometendo a continuidade, a abrangência e a eficácia das iniciativas inclusivas.

Outro ponto crítico identificado nos estudos refere-se à formação docente. A presença de disciplinas como Libras nas licenciaturas, embora necessária, tem se mostrado insuficiente para o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas. A persistência de modelos educacionais centrados em um "aluno ideal" perpetua práticas homogêneas que ignoram as singularidades dos sujeitos. Em muitos casos, adaptações curriculares acabam sendo confundidas com práticas segregadoras, reproduzindo exclusões dentro do próprio espaço escolar.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas potentes de emancipação e aprendizagem. Entretanto, sua implementação permanece desigual e desarticulada. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais acessíveis (como leitores de tela, recursos em braile e laboratórios adaptados) e a falta de formação técnica dificultam a consolidação de ambientes educativos verdadeiramente acessíveis. Como apontam Cardoso (2022) e Freitas (2020), tais tecnologias não devem ser vistas apenas como instrumentos de acesso, mas como recursos de empoderamento que ampliam as possibilidades formativas e profissionais das pessoas com deficiência.

Os achados também apontam para a urgência de uma abordagem intersetorial e participativa na formulação de políticas inclusivas. A escuta ativa dos estudantes com deficiência, como destacam Lobão (2019) e Kokkonen (2021), é essencial para identificar barreiras invisíveis e propor intervenções eficazes. No entanto, observa-se a prevalência de indicadores quantitativos, como o número de matrículas, sobre dimensões qualitativas, como permanência, aprendizagem e bem-estar, revelando uma concepção reducionista da inclusão.

À luz dessas discussões, é fundamental resgatar a concepção de educação omnilateral, proposta por autores como Gramsci (1999), Saviani (2007) e Frigotto (2010). Essa perspectiva compreende o ser humano em sua totalidade histórica, cultural e social, defendendo uma formação integral que articule trabalho, ciência e cultura. Trata-se de um projeto educativo voltado para a emancipação, que rompe com a lógica fragmentada e utilitarista ainda predominante em muitos currículos escolares.

Contudo, o ideal de formação omnilateral colide com a realidade excludente vivida nas instituições de ensino. A ausência de práticas inclusivas consistentes, tanto nos espaços físicos quanto nos ambientes digitais, revela o descompasso entre o discurso da formação integral e a experiência cotidiana das pessoas com deficiência. Salas de aula inacessíveis, materiais didáticos não adaptados, plataformas digitais sem recursos de acessibilidade e metodologias padronizadas comprometem o direito à aprendizagem e limitam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Adicionalmente, observa-se a marginalização das experiências culturais das pessoas com deficiência nos currículos escolares, o que reforça a concepção de um sujeito único e normativo a ser formado. Tal invisibilização contraria os princípios da omnilateralidade, que pressupõem o reconhecimento da diversidade como elemento

constitutivo de uma educação democrática. A inclusão, portanto, não pode ser entendida como um conjunto de adaptações pontuais, mas como parte essencial da concepção de educação omnilateral.

Essa transformação exige a revisão das práticas pedagógicas, o fortalecimento de processos formativos docentes sensíveis à diversidade, e a criação de ambientes educacionais acessíveis, afetivos e colaborativos. Implica, ainda, um compromisso institucional com a equidade, sustentado por políticas públicas consistentes, investimentos contínuos e articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde, assistência social e cultura.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada pelo Decreto nº 6.949/2009, reforça a obrigatoriedade de uma educação inclusiva em todos os níveis como condição para o pleno exercício da cidadania. No entanto, a análise crítica das dissertações e dos dados indica que a ausência de práticas inclusivas sistematizadas compromete seriamente a concretização desse direito. A acessibilidade, conforme definida no Decreto nº 5.296/2004, deve ser um eixo transversal das políticas pedagógicas, abrangendo as dimensões arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica.

Mantoan (2003; 2011) argumenta que a inclusão não pode ser pensada como inserção dos “diferentes” em um sistema fixo, mas como uma transformação profunda da escola, baseada na valorização da diferença como princípio estruturante. Assim, uma educação omnilateral e inclusiva exige a reorganização dos currículos, das práticas pedagógicas e da própria cultura institucional.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS/Banco Mundial, 2011) também destaca que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência vão além da infraestrutura física, estendendo-se a obstáculos culturais e institucionais que dificultam sua permanência e participação. A superação dessas barreiras passa pela revisão crítica de práticas homogeneizadoras e pela construção de uma cultura educacional que valorize os sujeitos em sua pluralidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009) reiteram a importância da formação docente para uma atuação inclusiva. Contudo, como evidencia Gouvêa (2019), essa formação ainda é incipiente, muitas vezes limitada a componentes isolados que não promovem uma compreensão ampla sobre pedagogias inclusivas e justiça educacional.

Reafirmar o compromisso com a educação omnilateral, nesse cenário, é reivindicar uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento pleno de todas e todos. Trata-se de reconhecer que a inclusão não é uma meta paralela ou complementar, mas uma condição indispensável para que a formação integral se realize de maneira ética, equitativa e emancipadora.

Concluído o referencial teórico, ancorado nos estudos sobre o conhecimento, passamos à apresentação do Capítulo III, dedicado à análise dos dados empíricos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa etapa da pesquisa foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo uma leitura sistemática e interpretativa dos relatos, buscando compreender as representações, percepções e práticas que emergem dos discursos dos participantes. Esta etapa da pesquisa foi guiada pelos princípios da educação inclusiva, tendo como eixo central de reflexão o papel desempenhado pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no contexto institucional.

### CAPÍTULO III

## ENTRE ESTRELA, PLANETAS E ÁRVORES: A DINÂMICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFSERTÃOPE

Este capítulo marca o início da análise dos dados empíricos, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e servidores vinculados aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos *campi* do IFSertãoPE. A metodologia adotada fundamenta-se na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), o que possibilitou uma interpretação sistemática e aprofundada dos discursos dos participantes.

Com o intuito de preservar o anonimato das pessoas colaboradoras da pesquisa, optou-se por identificá-las com nomes de árvores e planetas. A análise aqui apresentada busca compreender suas percepções, experiências e os desafios enfrentados no cotidiano da educação inclusiva, revelando as múltiplas dimensões que atravessam a construção de práticas escolares mais equitativas, acessíveis e comprometidas com a diversidade.

Para favorecer uma compreensão mais ampla sobre a estrutura disponível para o funcionamento dos NAPNE no contexto do IFSertãoPE, os dados revelam um cenário multifacetado, no qual coexistem avanços significativos e limitações importantes. A análise não se restringe à avaliação da infraestrutura física ou à operacionalização do núcleo, mas considera também a forma como sua missão institucional se articula com as diretrizes da política de educação inclusiva no âmbito da educação pública federal. A compreensão dessa missão, abordada na primeira seção deste capítulo, constitui o ponto de partida para refletir criticamente sobre a implementação de políticas que assegurem a acessibilidade, valorizem a diversidade e promovam uma cultura de inclusão.

Na segunda seção, são apresentados os desafios enfrentados pelos colaboradores do NAPNE e demais sujeitos envolvidos nos processos de inclusão escolar. As dificuldades relatadas revelam a complexidade da prática inclusiva no cotidiano institucional. Entre os principais obstáculos mencionados estão: a insuficiência de formação continuada para docentes, o preconceito estrutural, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a ausência de profissionais

especializados, como os responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda na segunda seção, a análise se amplia ao discutir o papel das atividades esportivas e de lazer na efetivação dos direitos constitucionais das pessoas com deficiência. Essas práticas, frequentemente negligenciadas nas discussões institucionais, demonstraram ser fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo a construção de vínculos sociais, o fortalecimento da autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

A terceira seção apresenta uma análise crítica da missão institucional do IFSertãoPE no que diz respeito à promoção da inclusão, com base nos relatos de estudantes e servidores. A investigação evidencia percepções diversas sobre a efetividade das ações inclusivas, destacando o papel estratégico do NAPNE e o compromisso de seus integrantes. Os depoimentos apontam avanços importantes, mas também revelam fragilidades estruturais e desigualdades entre os diferentes *campi* da instituição.

Por fim, a quarta seção trata diretamente do capacitismo ainda presente nas relações e práticas cotidianas no espaço escolar. A partir das reflexões dos participantes, são discutidas tanto as manifestações dessa forma de discriminação quanto as estratégias de enfrentamento e desconstrução. Os dados evidenciam a urgência de construir uma cultura institucional mais empática, acolhedora e verdadeiramente comprometida com a equidade e os direitos humanos.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da reflexão crítica e da conscientização acerca dos direitos legais das pessoas com deficiência. O conhecimento e a difusão da legislação vigente, aliados à construção de ambientes representativos e acessíveis, despontam como estratégias indispensáveis para a consolidação de uma comunidade educativa inclusiva.

A utilização da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), possibilitou identificar inferências recorrentes sobre a precariedade da estrutura física dos *campi*. Foi destacada, de forma quase unânime, a inexistência de espaços adequados para o funcionamento do NAPNE e do AEE, assim como a carência de profissionais especializados. Além disso, a maior parte das respostas apontou para a escassez de recursos assistivos e dispositivos de acessibilidade nas unidades do Instituto.

A articulação dessas diferentes dimensões permite afirmar que a efetivação de uma educação inclusiva no IFSertãoPE demanda uma abordagem sistêmica e integrada, que envolva não apenas infraestrutura e recursos humanos, mas também investimento na formação docente, revisão de práticas institucionais e fortalecimento de uma cultura voltada para a equidade. Cada uma das seções analisadas compõe esse mosaico, oferecendo pistas para que a inclusão ultrapasse o campo normativo e se consolide como prática transformadora e cotidiana, comprometida com o direito à educação para todas e todos.

### **3.1 A missão do NAPNE: estrutura, funcionamento e reconhecimento institucional**

Sendo o único setor da instituição responsável por atender toda a demanda relacionada à inclusão de pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas, bem como por promover ações voltadas à educação na perspectiva inclusiva, o NAPNE destaca-se como peça central nesse processo. Diante disso, tornou-se necessário evidenciar a compreensão da comunidade acadêmica sobre a relevância desse núcleo em sua importante missão institucional.

Nesse sentido Rodrigues (2019) descreve, que a missão do NAPNE é promover a intercomunicação e a troca de experiências entre os profissionais e a comunidade escolar. Isso inclui a realização de formações internas, a criação de um repositório de experiências inclusivas, o estabelecimento de parcerias com entidades externas e o incentivo à conscientização e ao empoderamento dos agentes de inclusão escolar.

Um aspecto relevante identificado na pesquisa foi a confusão, por parte dos discentes, quanto ao papel do NAPNE na instituição. Em contraste, os servidores demonstraram uma compreensão mais clara acerca da missão e das funções do núcleo, embora reconheçam os desafios enfrentados e a insuficiência de apoio institucional de forma efetiva e estruturada. Essa disparidade de percepções evidencia e faz pensar na necessidade de ampliar a divulgação e o fortalecimento das ações do NAPNE, assegurando que sua atuação seja plenamente compreendida e valorizada por toda a comunidade acadêmica.

A partir das narrativas de Vênus, Saturno e Júpiter, é possível analisar que o NAPNE, desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva no

IFSertãoPE, mas enfrenta desafios significativos que limitam sua efetividade. Vênus (2024) destaca que:

(...) a compreensão que tenho sobre o papel do NAPNE, é de um setor que é responsável por toda ação voltada para as pessoas com deficiência, mas, no entanto, não consegue resolver quase nada. Por conta da estrutura de apoio que não chega com suficiência (Vênus, entrevista, 2024).

Vênus destaca que, embora o NAPNE seja o setor institucionalmente responsável pelas ações voltadas às pessoas com deficiência, sua atuação é severamente limitada pela escassez de estrutura e de recursos. Essa fragilidade compromete a capacidade do núcleo em responder adequadamente às demandas que lhe são apresentadas. A percepção de Vênus é corroborada por Júpiter (2024), que aponta:

(...) o NAPNE, de forma geral, tem a atribuição de promover a inclusão e o apoio aos estudantes com deficiência ou com alguma necessidade específica. Temos buscado aprimorar, na verdade, essa forma de atuação do NAPNE, embora ainda tenhamos uma limitação muito grande, pois ainda não temos o profissional de AEE no nosso campus (Júpiter, entrevista, 2024).

A narrativa de Júpiter (2024) evidencia que a ausência de profissionais especializados, como aqueles responsáveis pelo AEE, constitui um dos principais entraves à atuação efetiva do NAPNE. Essa carência compromete a implementação sistemática e qualificada de ações inclusivas, fragilizando os processos pedagógicos e a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a equidade.

É necessário, contudo, refletir sobre as razões que explicam a ausência desse profissional, cuja importância é amplamente reconhecida. Araújo (2021) destaca que a inexistência do AEE nos Institutos Federais decorre de uma combinação de fatores, como limitações orçamentárias, escassez de profissionais com formação adequada e ausência de uma estrutura institucional sólida que viabilize um atendimento especializado de qualidade. Nesse mesmo sentido, Barbosa (2022) enfatiza que esse problema é agravado por dificuldades estruturais, de recursos humanos e financeiros, comprometendo a oferta de apoio especializado e prejudicando, de forma significativa, o processo de inclusão escolar.

Embora Nascimento (2021) não aprofunde as causas da ausência ou precariedade do AEE, o autor afirma que essa deficiência compromete diretamente a

realização dos princípios da educação inclusiva, dificultando a prática pedagógica no cotidiano das instituições.

Além da carência estrutural, é preciso considerar os desafios conceituais que envolvem o AEE. Em diversos contextos, mesmo quando o serviço é ofertado, observa-se uma compreensão distorcida ou superficial de sua função. Isso pode levar à sua instrumentalização como um espaço de reforço escolar ou de segregação, em vez de um ambiente de apoio pedagógico que valorize as singularidades dos estudantes e promova sua autonomia. A crítica aqui não se dirige à existência do AEE, mas sim à necessidade de sua reconfiguração enquanto política prioritária, comprometida com os princípios da inclusão.

Nascimento (2021) reforça esse argumento ao afirmar que o AEE, quando oferecido de forma precarizada ou insuficiente, deixa de cumprir seu papel formativo, comprometendo o desenvolvimento de habilidades fundamentais à participação ativa e autônoma dos estudantes com deficiência. A ausência de condições adequadas que envolvem estrutura física, recursos pedagógicos e formação específica dos profissionais limita a efetividade do AEE, fragilizando, assim, a promoção de práticas inclusivas nos Institutos Federais.

Em uma perspectiva complementar, Saturno (2024) destaca:

(...) tanto no meu campus como em todos, os NAPNE são de total relevância para dar apoio aos alunos com deficiência, e particularmente no meu, o NAPNE tem tido muito trabalho, muita dedicação e tem ido além de suas atribuições. Por falta de profissionais, os servidores assumem funções que deveriam ser realizadas por profissionais que hoje o núcleo não possui (Saturno, entrevista, 2024).

A observação de Saturno (2024) revela a sobrecarga enfrentada pelos colaboradores do NAPNE, que, diante da carência de recursos humanos, assumem atribuições para além de suas competências formais, com o intuito de garantir o suporte necessário aos estudantes com deficiência. Esse cenário expõe a urgência de investimentos em infraestrutura física, materiais pedagógicos acessíveis e, sobretudo, na contratação de profissionais especializados.

As inferências extraídas das entrevistas evidenciam a fragilidade da estrutura física dos NAPNE nos *campi* do IFSertãoPE, revelando um padrão recorrente de precariedade que não se configura como um caso isolado na rede federal. Essa percepção encontra respaldo na literatura. Freitas (2020) ressalta que os NAPNE

frequentemente operam em condições físicas inadequadas, enfrentando limitações expressivas quanto ao espaço disponível, à escassez de recursos e à ausência de infraestrutura compatível com suas funções.

Apesar da relevância institucional do NAPNE como articulador de políticas de inclusão e acessibilidade, persistem obstáculos estruturais que comprometem sua efetividade. Carvalho (2021) enfatiza as dificuldades enfrentadas por esses núcleos para a aquisição de tecnologias assistivas, a carência de pessoal qualificado e as deficiências em termos de infraestrutura física, aspectos que limitam a oferta de um atendimento inclusivo de qualidade.

De forma convergente, Melo (2021) aponta que a atuação dos NAPNE é dificultada pela falta de recursos materiais, tecnológicos e de condições físicas adequadas. Essas limitações interferem diretamente na capacidade dos núcleos de planejar e executar ações inclusivas de maneira consistente, restringindo, assim, a consolidação de uma cultura institucional voltada para a equidade e o respeito à diversidade.

A ausência de salas adequadas para o atendimento educacional especializado é uma das principais deficiências identificadas. Durante as visitas aos *campi* do IFSertãoPE, foi observado que, em algumas unidades, os profissionais dividem um mesmo espaço para atividades administrativas e para o atendimento aos estudantes com deficiência. Em um desses casos, constatou-se que a mesma sala servia simultaneamente como ambiente de trabalho e como espaço para o AEE, comprometendo a qualidade do atendimento e a privacidade dos estudantes.

Soares (2020) observa que, no campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), havia limitações significativas na estrutura voltada ao atendimento educacional especializado. Entre os principais entraves identificados, destaca-se a inexistência de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a ausência de acompanhamento especializado fora da sala de aula, o que evidencia a carência de um espaço físico apropriado para a realização de práticas pedagógicas inclusivas.

Embora a Portaria Ministerial MEC/SEESP nº 555/2007 determine que o AEE seja realizado em sala reservada, preferencialmente multifuncional (Brasil, 2007). A Resolução nº 10/2022 do IFSertãoPE apresenta uma adaptação normativa que flexibiliza essa exigência, alinhando-a às condições estruturais existentes no Instituto. No entanto, essa adaptação acaba por abrir brechas que legitimam a inadequação dos espaços. O §2º do Art. 2º da referida Resolução afirma que “o AEE deve ser

realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, ou em espaço destinado (não havendo sala de recursos) ou no próprio NAPNE e/ou por meio do ensino colaborativo, no próprio campus do IFSertãoPE” (IFSertãoPE, 2021, p. 6).

Essa flexibilização normativa, embora compreensível diante das limitações orçamentárias e estruturais enfrentadas pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pode comprometer princípios fundamentais da educação inclusiva ao permitir condições precárias de atendimento às pessoas com deficiência. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade urgente de uma política institucional mais robusta e comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas, em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais que asseguram a inclusão no sistema educacional.

A modificação deliberada de dispositivos legais, que deveria atender à promoção da equidade, caminha, na verdade, na contramão do ideal de inclusão. Em vez de consolidar a ruptura com a lógica integracionista excludente, perpetua práticas que se alinham a ela. Essa contradição se explicita, por exemplo, na Resolução nº 10/2022 do IFSertãoPE, especialmente em seu Artigo 2º, que estabelece como função do Atendimento Educacional Especializado:

Identificar, orientar e organizar com os docentes dos componentes curriculares os recursos de acessibilidade e pedagógicos necessários, visando eliminar barreiras e garantir aos estudantes acesso, permanência e êxito em todas as etapas e níveis do ensino, com vistas à sua plena participação nas atividades da instituição (IFSertãoPE, 2021, p. 6).

No entanto, essa prerrogativa legal entra em conflito com a realidade observada em diversos *campi* da instituição, onde a inexistência do profissional de AEE, ou sua presença limitada a um único servidor em algumas unidades, inviabiliza o cumprimento das funções previstas. Diante da ausência desses profissionais e da falta de recursos pedagógicos e de acessibilidade, como garantir o direito ao planejamento, à adaptação curricular e à mediação necessária para estudantes com deficiência?

Morais (2023) destaca que investir no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é condição essencial para uma educação inclusiva de qualidade, que respeita a diversidade e oferece oportunidades significativas de aprendizagem. No entanto, para que o PEI se concretize, é imprescindível superar entraves estruturais e administrativos, como a inexistência de códigos de vaga específicos para

o cargo de professor do AEE e a ausência de ambientes adequados, como salas multifuncionais, devidamente equipadas.

A escola, enquanto espaço social em constante transformação, deve acolher e valorizar a diversidade de seus estudantes. A convivência com diferentes formas de ser e aprender constitui-se, por si só, em uma oportunidade formativa. Moraes (2017) enfatiza que a adaptação do ambiente escolar é fundamental para assegurar igualdade de condições para a aprendizagem e a participação de todos. Nesse sentido, o direito à educação das pessoas com deficiência não pode ser relativizado.

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação para todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto Legislativo nº 186/2008, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e a Portaria MEC/SEESP nº 555/2007, que regulamenta o AEE, estabelecem diretrizes inequívocas quanto à obrigatoriedade de oferta de serviços especializados para eliminar barreiras e promover a aprendizagem (Brasil, 2007).

Ainda assim, o que se constata é o descumprimento sistemático desses dispositivos. Os relatos de estudantes confirmam essa realidade. Como expressa Bambu (2024):

O NAPNE pra mim é muito importante, recorro sempre que tenho dificuldade, em qualquer situação. Foi por conta do NAPNE que eu não saí da instituição, não desisti do curso. Eu tenho dificuldade de aprender, os professores às vezes não têm paciência comigo. Aqui no campus não tem professor AEE, então eu vou atrás de alguém no NAPNE, aí me ajuda (Bambu, entrevista, 2024).

Jatobá (2024), por sua vez, reconhece o esforço do coordenador do NAPNE, mas também denuncia a insuficiência do atendimento ao relatar: “Eu acho o NAPNE, na pessoa do coordenador, muito esforçado. Ele tenta fazer com que a gente socialize, nos ajuda em tudo. Mas sinto falta do profissional de apoio e do AEE. Por isso acho que ainda falta muita coisa para melhorar” (Jatobá, entrevista, 2024).

Esses depoimentos evidenciam a centralidade do NAPNE como espaço de acolhimento, escuta e suporte, desempenhando papel crucial para a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência. Contudo, também apontam para uma sobrecarga dos seus coordenadores, que assumem funções para as quais não

possuem formação técnica específica, muitas vezes em caráter emergencial e improvisado.

Durante as visitas institucionais realizadas para este estudo, foi observado que, em alguns *campi*, o serviço de AEE foi interrompido devido à rescisão contratual com a empresa prestadora. Em outros, sequer houve contratação de profissionais para esta função. Essa lacuna, conforme relatórios do NAPNE, já é recorrente desde 2023 e compromete de forma estrutural o atendimento educacional especializado.

A ausência de condições básicas, como salas multifuncionais e profissionais habilitados, compromete a oferta de uma educação inclusiva efetiva. Cabe ressaltar que, devido ao modelo de descentralização administrativa adotado pelo IFSertãoPE, os recursos orçamentários são geridos autonomamente por cada campus, o que torna ainda mais complexa a alocação de verbas específicas para a contratação de profissionais da educação especial.

A Portaria MEC/SEESP nº 555/2007, em seu Artigo 2º, dispõe:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2007, p. 1).

A atribuição dessas funções a outros profissionais sem formação específica ou carga horária adequada representa uma violação da legislação em vigor. Mesmo quando bem-intencionadas, essas práticas revelam o estado crítico da inclusão nos Institutos Federais. Como aponta Trevisan (2023, p. 118), no IFAL “os docentes devem reservar pelo menos uma hora da sua carga horária para conceder apoio educacional complementar ou suplementar aos estudantes com necessidades específicas”.

Essa medida, embora paliativa, não substitui a atuação de um profissional de AEE, o qual possui formação específica para essa função. Vivalonga *et al.* (2021) e Cardoso (2022) também alertam para a ausência de códigos de vaga destinados ao AEE em diversas instituições da RFEPC, o que contribui para a negligência sistemática desse direito.

Essa realidade impõe uma reflexão crítica: será que a educação inclusiva nos Institutos Federais é, de fato, um compromisso institucional ou apenas parte de uma narrativa formal para atender a exigências legais? No caso do IFSertãoPE, as

evidências demonstram que a ausência de profissionais especializados afeta diretamente a qualidade do atendimento e impõe sobrecarga aos demais profissionais, obrigados a realizar o atendimento sem a devida formação, conforme (Saturno, 2024).

Constatou-se, neste estudo, que em 57,14% das unidades pesquisadas do IFSertãoPE não há profissional de AEE em atividade. Essa ausência compromete o processo de ensino e aprendizagem e impõe prejuízos que podem ser considerados irreversíveis. Além disso, fragiliza a prática docente e compromete a implementação de políticas inclusivas. Importa destacar que o AEE não substitui o trabalho do professor regente, assim como o professor regente não deve substituir o AEE. Ambos devem atuar em parceria, de forma complementar.

Por fim, é alarmante constatar que, mesmo após 16 anos da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), muitos *campi* da RFEPCT, incluindo os do IFSertãoPE, ainda não contam com a presença mínima de profissionais de AEE. A efetivação da educação omnilateral, conforme propõe Ciavatta (2014), exige superação dos modelos fragmentados e excludentes ainda presentes em nossas instituições.

É profundamente preocupante constatar que, passados mais de 16 anos desde a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), muitos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), incluindo os do IFSertãoPE, ainda não contam sequer com o número mínimo de profissionais especializados no Atendimento Educacional Especializado. Essa lacuna compromete não apenas a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mas também a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com os princípios constitucionais de equidade e justiça social.

A ausência de profissionais especializados, cuja atuação é essencial para a eliminação de barreiras à aprendizagem e para a construção de práticas pedagógicas acessíveis e significativas, evidencia a permanência de um modelo institucional que, frequentemente, ainda se organiza sob lógicas fragmentadas e excludentes. Essa estrutura revela uma contradição com os princípios de uma educação inclusiva, que deveria ser compreendida como um direito e não como um favor, como um compromisso coletivo e não como uma responsabilidade isolada.

Nesse sentido, Ciavatta (2014) defende que a consolidação de uma educação omnilateral (aquela que visa à formação integral dos sujeitos), considerando suas dimensões humana, técnica, ética e política exige a superação dessas lógicas parciais, reducionistas e desarticuladas. Isso implica reconhecer que a inclusão não pode ocupar um lugar secundário nos projetos pedagógicos institucionais, mas sim constituir-se como eixo estruturante das práticas educativas. Para tanto, torna-se indispensável o investimento contínuo em políticas públicas voltadas à permanência e à acessibilidade, à formação continuada dos docentes e à valorização dos profissionais do AEE, reconhecendo-os como agentes fundamentais na construção de ambientes educacionais verdadeiramente acolhedores, democráticos e emancipatórios.

### **3.2 Desafios da prática inclusiva: vozes dos participantes e barreiras enfrentadas**

Compreender as barreiras e dificuldades enfrentadas por aqueles que vivenciam a educação inclusiva exige uma escuta atenta e sensível às dimensões subjetivas dessa experiência. A entrevista, nesse sentido, foi pensada como um instrumento capaz de revelar aspectos não captados pela observação *in loco* nem pela pesquisa documental anteriormente realizada. Buscou-se, com ela, acessar não apenas os obstáculos estruturais e pedagógicos já identificados, mas também as marcas emocionais e existenciais deixadas no cotidiano de quem vive a exclusão e a luta por reconhecimento no interior das instituições educacionais. O objetivo foi, portanto, adentrar o território das vivências mais íntimas, aquelas que se expressam nas angústias, nas aflições silenciosas e nas inquietações profundas dos sujeitos.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, desde as reuniões nos campi até as entrevistas, emergiram vivências que podem ser entendidas como aflições silenciosas — sentimentos e percepções nem sempre expressos diretamente, mas que permeiam o cotidiano dos estudantes com deficiência. Essas manifestações subjetivas, por vezes reveladas por meio de silêncios, hesitações ou variações no tom de voz, evidenciaram experiências de solidão, desamparo institucional, insegurança em relação à própria aprendizagem e medo do não pertencimento. Captar essas dimensões demandou uma escuta sensível, fundamentada na empatia e no respeito ao tempo e à maneira de cada participante se expressar.

Neste trabalho, adotamos a expressão "aflições silenciosas" para designar formas de sofrimento subjetivo vivenciadas por estudantes com deficiência, frequentemente não verbalizadas ou reconhecidas pelas práticas institucionais. Essa perspectiva dialoga com autores como Foucault (1979), que aborda os discursos do silêncio, o controle dos corpos e as formas pelas quais certos sujeitos são levados a não falar ou a não serem ouvidos, especialmente em ambientes institucionais. Também se relaciona com Mantoan (2003), que denuncia a persistência de exclusões sutis nos espaços escolares, muitas vezes decorrentes justamente do fato de esses sujeitos não serem escutados.

Apesar dos avanços normativos e discursivos em torno da educação inclusiva, sua implementação concreta ainda enfrenta significativos entraves de ordem estrutural, cultural e formativa. Santos (2021) destaca que um dos principais desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva diz respeito à superação do descompasso entre o que está previsto nas políticas públicas e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Essa lacuna entre o plano normativo e a prática revela as dificuldades estruturais, institucionais e formativas que ainda precisam ser enfrentadas para que o direito à inclusão se concretize de maneira plena e significativa.

Tais obstáculos manifestam-se de diversas formas, desde a escassez de recursos materiais e humanos até a ausência de formação continuada, além da resistência, muitas vezes velada, por parte de membros da própria comunidade escolar. Identificar esses desafios a partir das vivências e experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa é fundamental para mapear lacunas, visibilizar tensões e propor estratégias mais contextualizadas e eficazes para superá-las. Ao dar centralidade às vozes daqueles que atuam diretamente nos cotidianos escolares, contribui-se para a construção de uma educação que não apenas proclama a inclusão como princípio, mas que a realiza, de fato, como prática ética, democrática e transformadora.

A partir das inferências apresentadas por Netuno (2024), Aroeira (2024), Cedro (2024), Vênus (2024), Urano (2024), Terra (2024), Sol (2024), Mercúrio (2024) e Jatobá (2024) é possível analisar que os desafios enfrentados no âmbito da educação especial inclusiva no IFSertãoPE, são multifacetados e interconectados. Netuno (2024) aponta que:

(...) os meus maiores desafios são com as relações interpessoais com os professores, o chegar na sala onde eles estão, realizar uma palestra sobre a perspectiva da educação especial inclusiva e não se ter um feedback desses professores seja de aceitação ou não (Netuno, entrevista, 2024).

Um dos aspectos recorrentes mencionados nas falas dos colaboradores da pesquisa refere-se à resistência e à baixa adesão de parte do corpo docente às práticas inclusivas. Tal problemática não é isolada, e fica explicitada, também, na narrativa de Aroeira (2024).

(...) eu acho que no início foi a falta de compreensão de alguns professores, e a questão de que às vezes os professores não adaptam provas. (...) Meu principal desafio é em questão das provas. Até hoje quando eu vou fazer uma prova, e principalmente se a prova for aberta, eu acabo passando nervoso e não consigo responder aquela questão. Eu tenho um melhor desempenho com a resposta oral comparada com a escrita (Aroeira, entrevista, 2024).

Os relatos analisados evidenciam uma lacuna significativa na formação e na sensibilização de docentes, a qual impacta diretamente a efetividade das práticas inclusivas no contexto escolar. Santos (2021) aponta que muitos professores enfrentam dificuldades na elaboração de adaptações curriculares para estudantes com deficiência, especialmente em razão da ausência de uma formação específica voltada à educação inclusiva. Contudo, essas dificuldades tendem a ser significativamente reduzidas quando há a atuação conjunta de um professor do AEE. Esse profissional, cuja formação contempla conhecimentos específicos sobre acessibilidade pedagógica e práticas adaptativas, contribui de forma decisiva para a construção de estratégias inclusivas mais eficazes. Por isso, a articulação entre o professor da sala regular e o professor de AEE é fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Essa perspectiva é corroborada por Cedro (2024), ao afirmar que:

(...) eu tive mais dificuldade no início, no primeiro ano quando cheguei não estava entendendo nada, muitas vezes o barulho da sala de aula dos colegas do ar-condicionado, a voz do professor que tinha uma voz muito alta me incomodava e me deixava muito nervoso eu não aguentava e ia pra casa ou saía da sala e procurava um lugar que eu me acalmasse. Ai depois chegou o profissional AEE aí eu consegui melhorar. Tenho ainda umas dificuldades mais está bem melhor (Cedro, entrevista, 2024).

A carência de profissionais e a falta de espaços torna mais desafiador o atendimento. Silva (2023) afirma que na maioria das escolas a falta de preparação

para ofertar os serviços inclusivos devido à baixa oferta de: recursos humanos, infraestrutura física, tecnologias assistivas e inexistência de demanda de adaptações específicas pertinentes ao AEE. Nesse aspecto pode ser refletido que os princípios da educação inclusiva não estão sendo garantidos, sendo na verdade promovido a integração ao invés de promovido a inclusão.

A EPT, alicerçada na concepção de formação integral e orientada pelos princípios de uma sociedade democrática e inclusiva, deve promover ações que assegurem a equidade e o protagonismo de todos os estudantes. Nesse contexto, é imprescindível reafirmar a centralidade da educação inclusiva no processo formativo técnico e profissional (Lobão, 2019).

Mercúrio (2024) destaca, em sua entrevista, que um dos principais desafios enfrentados reside na carência de profissionais especializados, sobretudo no que se refere à atuação do professor do AEE. A efetivação da educação inclusiva requer mais do que o compromisso institucional com a diversidade: exige condições objetivas e estruturais que viabilizem sua concretização, especialmente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Vênus (2024), em consonância com outros colaboradores da pesquisa, amplia essa reflexão ao afirmar que “(...) são muitos os desafios, começando da falta de investimento na educação inclusiva. Em meu campus, há falta de profissionais e péssimas condições de atendimento ao discente” (Vênus, entrevista, 2024). A RFEPCT tem como diretriz a formação omnilateral dos sujeitos, articulando ensino, pesquisa e extensão, com um firme compromisso com a justiça social e a equidade. No entanto, a ausência de suporte adequado à diversidade compromete tanto a permanência quanto a aprendizagem dos estudantes com deficiência, colocando em xeque a consolidação de uma proposta pedagógica verdadeiramente inclusiva.

É, portanto, imperativo que as instituições da Rede Federal avancem para além do discurso e implementem ações estruturantes. Isso envolve a consolidação dos NAPNE, investimentos em formação continuada dos profissionais, adequação dos espaços físicos e incorporação de práticas pedagógicas acessíveis. Apenas por meio de transformações estruturais e culturais será possível garantir o direito à educação de qualidade para todas e todos, reafirmando os princípios fundantes da educação pública e inclusiva.

Urano (2024) também traz uma reflexão pertinente ao abordar a invisibilidade e a desvalorização do NAPNE:

(...) a falta de visibilidade do núcleo é muito grande. O NAPNE é muito necessário para a nossa instituição, mas ainda é descredibilizado. Hoje, ele só é procurado quando surgem necessidades específicas. Ainda falta uma participação ativa da comunidade – gestores, docentes e até mesmo instâncias superiores, como a reitoria. Essa falta de visibilidade gera a ausência de estrutura, materiais e apoio, criando um ciclo contínuo de negligência (Urano, entrevista, 2024).

Vênus (2024) e Urano (2024) convergem ao apontar a precariedade estrutural e o escasso investimento institucional como fatores que geram um ciclo de invisibilidade e descrédito dos núcleos. Tal realidade reforça a urgência de apoio institucional e financeiro para assegurar condições adequadas de atendimento. A necessidade de capacitação contínua dos profissionais também é destacada por Terra (2024) ao narrar que: “(...) vejo a necessidade de capacitação para os profissionais que estão compondo o NAPNE, mais orientação e participação dos professores em relação ao trabalho conjunto com o núcleo” (Terra, entrevista, 2024).

A falta de articulação entre gestores, docentes e a comunidade acadêmica, como aponta Urano (2024), revela uma desconexão que dificulta a implementação de políticas inclusivas de forma integrada. Sol (2024), por sua vez, chama atenção para outro aspecto desafiador ao afirmar que: “(...) lidar com os adolescentes, considerar o momento de transformações em que eles se encontram. A adolescência é um período de vida marcado por incertezas e mudanças” (Sol, entrevista, 2024).

Essas narrativas evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades da adolescência, bem como de uma mudança cultural e estrutural nas instituições de ensino. Essa transformação deve abranger desde a formação docente até o fortalecimento dos núcleos de apoio, com vistas à construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Segundo Ciavatta (2014), cabe à educação técnica integrada, de caráter omnilateral, promover uma formação contextualizada e crítica, na qual o estudante não seja mero receptor de conteúdos, mas agente ativo na construção do conhecimento, dialogando com as demandas sociais de forma consciente e autônoma.

Com base nos relatos dos colaboradores da pesquisa, é possível compreender os desafios vivenciados na efetivação da educação inclusiva na RFEPCT. As narrativas fornecem subsídios importantes para repensar práticas e políticas institucionais, permitindo o delineamento de estratégias mais eficazes. Entre os

desafios, destacam-se barreiras pedagógicas, sensoriais e estruturais. De acordo com Souza, Vilaronga e Mendes (2020), embora o NAPNE cumpra papel relevante nos Institutos Federais, sua estrutura atual é insuficiente para assegurar plenamente os direitos dos estudantes com necessidades educacionais específicas, o que evidencia a urgência de políticas públicas que removam barreiras no processo de escolarização.

Jatobá (2024) relata desafios metodológicos que impactam sua experiência educacional:

(...) A acústica da sala é um problema, é muito barulhento. Também há a questão do tempo de prova. Quando há troca de medicação, fico com dificuldade de ler as questões e preciso que alguém leia e explique. Tenho dificuldade com algumas cores, com certas dinâmicas eu não consigo acompanhar (Jatobá, entrevista, 2024).

Jatobá (2024) evidencia a necessidade de maior flexibilidade nas avaliações e de adaptações sensoriais, como melhor acústica e adequações visuais. Essas demandas revelam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas.

As discussões sobre flexibilização e adaptação curricular emergem como centrais no contexto da educação inclusiva. Segundo Lima e Martins (2022), as adaptações podem ser de duas ordens: as grandes adaptações, de cunho estrutural e institucional; e as pequenas, relacionadas à prática docente cotidiana, como ajustes em conteúdos, métodos e formas de avaliação.

Enquanto a flexibilização se refere a ajustes pontuais realizados por professores ou escolas, a adaptação envolve modificações mais profundas, necessárias quando a deficiência impede o acompanhamento do currículo regular sem intervenções específicas.

É fundamental, nesse sentido, que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas, acolhendo as singularidades dos estudantes como parte essencial do processo educativo. A pesquisa de Lima e Martins (2022) revelou que mais de 80% dos docentes participantes atuavam na área propedêutica e apenas 16% na área técnica. Cerca de 83% afirmaram ter apenas uma noção superficial sobre adaptações curriculares, reconhecendo a necessidade de aprofundamento. Além disso, 66% não estavam atualizados quanto ao respaldo legal do tema, e nenhum dos respondentes declarou ter pleno conhecimento dos procedimentos a serem adotados em casos de necessidade de adaptação. Apesar

disso, metade dos docentes já havia realizado adaptações, o que sugere a possibilidade de inadequações no processo. Chama atenção, ainda, que 100% dos docentes afirmaram que o tema não é discutido regularmente nas escolas e que 83% nunca participaram de cursos sobre inclusão.

Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de ações formativas contínuas, que ampliem o entendimento sobre inclusão para além da sala de aula. É essencial refletir também sobre práticas inclusivas em outras dimensões da vida escolar, como o esporte, o lazer e as atividades culturais, espaços fundamentais para a socialização, o desenvolvimento integral e a participação plena dos estudantes com deficiência.

A inclusão no esporte e no lazer é fundamental por promover igualdade, bem-estar e desenvolvimento social. Ela permite que pessoas de diferentes habilidades, origens e condições participem ativamente, fortalecendo valores como respeito, cooperação e empatia. Além disso, contribui para a saúde física e mental, reduzindo preconceitos e barreiras sociais, e criando um ambiente mais diversos e acolhedor para todos.

Para Da Costa e Sousa (2004, p. 30), “o incentivo ao esporte para as pessoas com deficiência vai além do valor terapêutico, mas sim o poder de suscitar novas possibilidades, o que resulta em maior interação dessas pessoas com o meio social.” Essa perspectiva reforça o potencial transformador das práticas esportivas, não apenas como estratégia de reabilitação, mas como instrumento de inclusão e pertencimento social.

No entanto, no âmbito do IFSertãoPE, os relatos dos colaboradores revelam uma realidade ainda marcada por lacunas. Em alguns *campi*, há estudantes com deficiência que participam, de forma individual e pontual, de atividades esportivas. Contudo, essas ações não são sistematizadas nem inseridas em um programa institucional estruturado de esporte inclusivo. Foi mencionado, inclusive, que nos jogos institucionais e nas competições regionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), não há modalidades específicas voltadas à inclusão ou participação efetiva de estudantes com deficiência.

As entrevistas realizadas revelam percepções diversas sobre a participação desses estudantes em práticas esportivas e de lazer no ambiente escolar. Marte (2024), por exemplo, relata a baixa adesão: “(...) não! nem todos participam, mas nós temos alunos que participam e eu vejo um estudante com deficiência física do braço esquerdo, ele participa de vôlei” (Marte, entrevista, 2024). Em contraponto, Netuno

(2024) observa maior envolvimento: “(...) Sim! Eu percebo que boa parte deles gosta de participar. Gostam, seja o vôlei, futsal, alguns participam de jogos, às vezes estamos com jogos de tabuleiro” (Netuno, entrevista, 2024).

Esses relatos demonstram que, embora haja experiências positivas de participação, ainda é necessário avançar na construção de políticas e práticas que assegurem o acesso pleno e equitativo de estudantes com deficiência às atividades esportivas e de lazer nos Institutos Federais. Um olhar atento às demandas desses estudantes e o investimento em iniciativas inclusivas podem potencializar o papel da escola como espaço de convivência, expressão e desenvolvimento integral.

Mercúrio (2024) destaca:

(...) os alunos participam das atividades desportivas. Eu acho que o esporte no nosso campus, tem esse destaque. A maioria dos estudantes gostam dessa interatividade e que é bem produtiva para eles, para o desenvolvimento. E eles gostam bastante. Sempre vejo interação com os demais, não é perceptível a questão da segregação no âmbito do campus (Mercúrio, entrevista, 2024).

As inferências de Marte (2024), Netuno (2024) e Mercúrio (2024) da participação de estudantes com deficiência em esportes como vôlei e futsal, além de jogos de tabuleiro, são diferentes do relato do discente Bambu (2024).

(...) eu participo de vôlei nas brincadeiras, mas atividades com pessoas com deficiência não tem, e nunca fui aos jogos. Atividade de lazer eu participo de tudo que tem eu sempre vou, mais pra assistir, nunca fiz parte de apresentação não (Bambu, entrevista, 2024).

Aroeira (2024) corrobora as observações anteriores ao afirmar:

(...) eu não cheguei a observar essa questão de alunos com deficiência participando de esportes. Não tenho visto, não. No interclasse, eu não vejo o pessoal com deficiência jogando, participando. Eu não os vejo participando de Intercampi também (Aroeira, entrevista, 2024).

Esse relato evidencia a ausência de estudantes com deficiência em eventos esportivos, como os jogos interclasses e os encontros intercampi, refletindo a falta de políticas sistematizadas que promovam a institucionalização do esporte inclusivo no IFSertãoPE. Embora existam experiências pontuais de participação, como o exemplo citado por Marte (2024), que menciona um estudante com deficiência física atuando em jogos de vôlei, e reconhecimentos de interesse pela prática esportiva, como

aponta Netuno (2024), essas ações ainda não se configuram como política institucional.

Mercúrio (2024), por sua vez, destaca os benefícios proporcionados pelo esporte, ressaltando o potencial de desenvolvimento e interação sem, contudo, perceber situações de segregação no campus. Por outro lado, Bambu (2024) relata que, embora alguns estudantes com deficiência frequentem os espaços de lazer como espectadores, não há oferta sistemática de atividades pensadas especificamente para esse público. Aroeira (2024) complementa esse panorama ao afirmar não observar a presença de estudantes com deficiência nas atividades esportivas oferecidas, o que reforça a invisibilização desse grupo nesses espaços.

Os dados indicam que o IFSertãoPE ainda não possui uma política institucional efetiva voltada à promoção do esporte e do lazer inclusivos. A ausência de atividades adaptadas e de ações voltadas à sensibilização da comunidade acadêmica para a importância da inclusão limita o pleno acesso de estudantes com deficiência a essas experiências. Nesse sentido, a criação de políticas sistemáticas e a valorização do protagonismo desses estudantes são passos fundamentais para a construção de um ambiente mais acessível, justo e inclusivo.

É importante destacar, no entanto, que há avanços relacionados à infraestrutura dos ginásios poliesportivos da instituição. Foram realizadas reformas que seguiram, em parte, os princípios legais de acessibilidade, como a instalação de banheiros acessíveis para os gêneros masculino e feminino, rampas de acesso e guarda-corpos. Ainda que haja pendências, como a adequação do piso tátil e melhorias na acessibilidade dos estacionamentos, essas ações representam um esforço inicial no sentido de garantir o direito ao acesso físico aos espaços esportivos.

A inclusão de pessoas com deficiência nas práticas de esporte e lazer é um processo em constante construção, como afirma Sasaki (1997, p. 19):

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência.

A legislação brasileira assegura esse direito. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em seu Capítulo IX, artigo 42, garante o acesso à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer. Além disso, o Decreto nº 9.404, de 11 de junho de

2018, dispõe sobre a obrigatoriedade da reserva de espaços e assentos acessíveis em auditórios, teatros, cinemas, estádios e ginásios, assegurando condições de participação equitativa a esse público.

Diante desse contexto, a promoção do esporte inclusivo deve ser compreendida como um elemento fundamental para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional. É necessário que o IFSertãoPE avance na estruturação de políticas e práticas que promovam o acesso, a permanência e o protagonismo desses estudantes em atividades esportivas e de lazer. A Educação Física adaptada deve ser parte constitutiva dessa construção social, na qual os estudantes interagem, aprendem e se desenvolvem por meio de experiências significativas e integradoras.

### **3.3 Compromisso institucional: percepções sobre a efetivação da inclusão**

Sugerir melhorias na missão do IFSertãoPE quanto à inclusão é fundamental para garantir que a instituição esteja alinhada com os princípios da educação inclusiva, promova a diversidade e a equidade, e responda às necessidades de toda a comunidade. Nessa perspectiva, a educação inclusiva é como um alicerce fundamental para construir uma sociedade mais justa e respeitosa, reconhecendo e celebrando as singularidades de cada indivíduo. Sendo parte de um movimento mundial, a educação inclusiva é uma proposição política, com reflexo cultural e social, que se fundamenta no direito de todos os alunos, com deficiência ou não, poderem estudar juntos, sem discriminação.

Ropoli (2010, p. 08) nos explica que:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

Essa reflexão crítica constitui um passo fundamental para transformar a inclusão em uma prática cotidiana e estruturante, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, foi solicitado que os colaboradores avaliassem em que medida a missão institucional do IFSertãoPE, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva, vem sendo

efetivamente cumprida. A partir das respostas obtidas, observou-se que muitos profissionais manifestaram dúvidas e apontaram que, em sua percepção, essa missão ainda não está sendo plenamente realizada.

Em contrapartida, a maioria das percepções dos estudantes aponta para o reconhecimento de que a missão institucional está sendo cumprida, ou, ao menos, que há um esforço concreto nesse sentido, embora ainda insuficiente. As principais lacunas identificadas dizem respeito à ausência de acessibilidade plena, à insuficiência de espaços adequados e à carência de profissionais especializados. Ainda assim, os estudantes reconhecem e valorizam o empenho dos servidores da instituição que atuam diariamente para promover uma educação mais inclusiva.

Os depoimentos de participantes identificados como Netuno (2024), Vênus (2024), Saturno (2024), Terra (2024) e Plutão (2024) revelam perspectivas distintas acerca do cumprimento da missão institucional do IFSertãoPE no que tange à inclusão. Tais narrativas evidenciam, simultaneamente, os avanços já conquistados e os desafios que ainda se impõem à consolidação de uma política inclusiva efetiva.

Netuno (2024) expressa uma crítica contundente, apontando que a missão institucional, no que diz respeito à inclusão, ainda não está sendo cumprida de forma satisfatória. Em sua avaliação, é necessário repensar o conceito de inclusão no âmbito dos Institutos Federais, defendendo que a contratação de profissionais especializados não deve estar condicionada à existência imediata de estudantes com determinadas especificidades:

[...] eu acho que não está cumprindo a missão. Precisa-se repensar o que realmente é a inclusão na perspectiva dos Institutos Federais. Pensar na contratação de profissionais independentemente de haver alunos com aquela especificidade no período letivo. A gente precisa compreender que, para o aluno pensar na possibilidade de se inscrever no Instituto Federal, ele primeira pesquisa se vai ter quem o auxilie, se tem intérprete. Com isso, ele toma a decisão: 'eu vou'. Se ele sabe que não tem, ele sabe da luta de ter que esperar três, quatro, cinco meses para chegar um profissional (Netuno, entrevista, 2024).

A fala de Netuno (2024) evidencia a urgência de se antecipar às demandas de acessibilidade, estruturando previamente os recursos humanos necessários para garantir o direito de acesso e permanência com qualidade. Nesse mesmo sentido, Vênus (2024) aponta desigualdades estruturais entre os *campi* da instituição, destacando que os avanços observados decorrem, muitas vezes, do esforço pessoal de servidores, e não de uma política institucional efetiva e equânime:

Na minha opinião não está cumprindo a missão. Vejo em alguns *campi* um pouco mais desenvolvidos, por ações pessoais de alguns servidores que lutaram muito para ter um pouquinho mais no campus, e viva que foi contemplada, mas, nos outros *campi*, inclusive no meu, falta muita coisa (Vênus, entrevista, 2024).

Ambos os depoimentos convergem em torno de críticas à ausência de uma política institucional estruturada de inclusão, à carência de profissionais especializados e à disparidade nas condições entre os diferentes *campi* do Instituto. Em continuidade, Saturno (2024) destaca:

Considero que a instituição até tem se empenhado, algo tem sido alcançado, no entanto, de maneira muito isolada. São verdadeiros guerreiros os que conseguem a permanência e o êxito. Não que outros alunos não evadam, mas os da educação específica enfrentam mais dificuldades para permanecer (Saturno, entrevista, 2024).

Terra acrescenta uma crítica mais incisiva ao relatar que “Não! Eu acho, do meu ponto de vista, que há muito pouco interesse por parte dos gestores e também de alguns professores em relação aos alunos com deficiência” (Terra, entrevista, 2024). Na contramão desses relatos, Plutão (2024) apresenta uma visão distinta:

Enquanto instituição, sim, eu acho que a gente tem feito até mais do que seria nossa responsabilidade institucional para garantir que o estudante com deficiência tenha acesso, que ele chegue até lá, que ele possa concluir os estudos. Eu acho que fazemos mais do que é nossa obrigação (Plutão, entrevista, 2024).

A leitura conjunta desses depoimentos permite reconhecer que, embora haja esforços por parte de alguns setores e indivíduos, esses esforços ocorrem de forma fragmentada e dependem fortemente do comprometimento pessoal. A crítica de Terra (2024) evidencia a carência de um engajamento coletivo e sistemático, especialmente por parte da gestão e de parte do corpo docente. Em contraste, Plutão (2024) defende que a instituição tem extrapolado suas responsabilidades. Essa divergência de percepções revela a urgência de uma reflexão crítica sobre a missão institucional, que deve priorizar a inclusão de forma transversal e estratégica, assegurando a contratação de profissionais especializados, a uniformização de políticas entre os *campi* e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica.

Segundo Souza, Vilaronga e Mendes (2020), a implementação do financiamento e do AEE, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial de 2008, não se concretizou no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diferentemente das redes estaduais e municipais, a Rede Federal não dispõe de códigos específicos de vaga para a contratação de profissionais especializados, o que representa uma limitação estrutural significativa à efetivação das práticas inclusivas e ao cumprimento dos direitos educacionais dos estudantes com deficiência.

No contexto do IFSertãoPE, a avaliação da missão institucional sob a perspectiva da inclusão é essencial para orientar políticas e práticas que promovam a equidade e o acesso universal à educação. Uma missão institucional que explicita o compromisso com a inclusão fortalece não apenas a imagem da instituição, mas também responde às demandas sociais contemporâneas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham oportunidades de aprendizagem efetiva.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental superar a dependência de iniciativas isoladas e adotar uma estratégia abrangente que contemple a formação continuada dos servidores, a garantia de acessibilidade física e digital, e a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo. Somente por meio de uma abordagem estruturada e coletiva o IFSertãoPE poderá cumprir plenamente sua missão de oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A inclusão, nos Institutos Federais, precisa ser pensada de forma ampla, antecipatória e sistêmica, garantindo que os recursos humanos e materiais estejam disponíveis independentemente da presença imediata de estudantes com deficiência. É notório que a decisão de ingresso de muitos estudantes depende da existência prévia de condições adequadas de acessibilidade, como intérpretes de Libras, profissionais braillistas, assistentes de apoio e professores de AEE. A ausência dessa estrutura desde o início pode provocar atrasos significativos no processo de aprendizagem, impactando diretamente a permanência e o desempenho acadêmico. Contudo, a inclusão não se limita à contratação de profissionais; envolve também a disponibilização de materiais acessíveis e a formação de uma comunidade acadêmica preparada para acolher e apoiar esses estudantes.

Os depoimentos analisados indicam que a implementação do processo de inclusão no IFSertãoPE tem ocorrido de forma desigual entre os *campi*. Há registros

de ações isoladas com diferentes níveis de estrutura, em que determinados *campi* apresentam melhores condições de atendimento e acessibilidade. Outro ponto recorrente nas falas é o reconhecimento dos estudantes que concluem os cursos como verdadeiros "guerreiros", dada a quantidade de barreiras enfrentadas. No entanto, sob a perspectiva da educação inclusiva, esse cenário é inaceitável: a permanência e o êxito não devem ser exceções heroicas, mas resultados de oportunidades equitativas garantidas a todos.

Os relatos de estudantes como Bambu (2024), Castanheira (2024), Cedro (2024), Jatobá (2024), Aroeira (2024), Juazeiro (2024), Pinus (2024) e Ipê (2024) revelam percepções diversas sobre o cumprimento da missão inclusiva do IFSertãoPE. Bambu (2024) aponta: "(...) sim, só falta melhorar mais. Precisa de mais atenção com a gente, com as nossas dificuldades. Também precisa investir mais em profissionais, talvez em computador para o NAPNE, pra ajudar os alunos" (Bambu, entrevista, 2024).

Cedro (2024) corrobora ao se posicionar: "(...) na minha opinião, falta muita coisa. O pessoal está se esforçando, mas ainda tem muito a ser feito" (Cedro, entrevista, 2024). Ambos reconhecem esforços institucionais, mas enfatizam a necessidade de mais investimentos em recursos humanos e tecnológicos.

Castanheira (2024) relata uma experiência positiva ao narrar que "sim, do meu ponto de vista. Mesmo com as dificuldades, a gente está conseguindo. A missão vem sendo cumprida. Eu posso dizer que estou evoluindo bastante dentro do instituto. Em outra instituição, não tive esse amparo na educação inclusiva" (Castanheira, entrevista, 2024).

Ipê (2024) também valoriza o suporte institucional: "considero que sim. Entre todas as dificuldades, eles sempre tentam ajudar. Por exemplo, a questão do birô: eu tinha solicitado e colocaram um birô com meu nome. Quando alguém pergunta se pode te ajudar, isso já mostra uma preocupação" (Ipê, entrevista, 2024).

A instalação de um birô improvisado, embora possa parecer uma medida simples e muitas vezes passe despercebida por gestores e professores, representa uma adaptação física essencial para a inclusão. Essas adequações não devem ser entendidas como concessões ou favores, mas como responsabilidades institucionais imprescindíveis para garantir o conforto, a acessibilidade e a equidade no ambiente escolar (Sasaki, 2003).

Esse princípio está claramente previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que, em sua Seção III, Artigo 37, item II, estabelece a “provisão de suportes individualizados que atendam às necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho” (Brasil, 2008, p. 26).

Jatobá (2024) destaca o papel ativo do coordenador do NAPNE:

Ele se esforça bastante, verifica nossas notas, promove socialização. Mas ainda falta muita coisa: os professores, às vezes, esquecem que lidam com estudantes com baixa visão ou autismo. Falta treinamento, reuniões, palestras. E sinto falta de um profissional de apoio e de AEE (Jatobá, entrevista, 2024).

Aroeira (2024) complementa: “Em parte, sim! Os professores precisam ter mais atenção. Por exemplo, há um aluno surdo na sala, e o professor, de costas, explica e escreve ao mesmo tempo. Sem o intérprete, o aluno estaria completamente perdido” (Aroeira, entrevista, 2024).

Juazeiro (2024) expressa satisfação: “Não tenho queixas. Sou bem tratado por professores e colegas. Só falta melhorar um pouco a acessibilidade” (Juazeiro, entrevista, 2024).

Pinus (2024) corrobora com o relato dos colegas ao afirmar que: “Na minha opinião, sim. Ainda tem o que melhorar, mas a estrutura é muito boa. Sempre recomendo o IF, porque aqui os alunos são acolhidos e recebem apoio para ter êxito acadêmico” (Pinus, entrevista, 2024).

Esses depoimentos evidenciam avanços importantes na consolidação de práticas inclusivas no IFSertãoPE, sobretudo por meio do trabalho de servidores comprometidos e de setores como o NAPNE. No entanto, os desafios permanecem, especialmente no que se refere à institucionalização dessas práticas. Para que a inclusão seja efetiva e equitativa, é imprescindível a formulação e implementação de uma política abrangente, transversal e integrada.

Por fim, destaca-se um ponto sensível nos relatos: a percepção, por parte de alguns estudantes, de que a inclusão representa um “favor” oferecido pela instituição, e não um direito assegurado por lei e pela missão de uma escola pública. Expressões como “sou grato”, “está sendo incrível” e “não tenho do que reclamar” precisam ser interpretadas com cuidado. Esses sentimentos podem indicar reconhecimento genuíno pelos esforços realizados, mas também podem ocultar uma naturalização das

desigualdades enfrentadas e a aceitação de um padrão mínimo de atendimento como se fosse um privilégio. Essa ambiguidade nos convida a refletir: será que os estudantes consideram que o acolhimento recebido decorre de uma escolha generosa da instituição ou compreendem a inclusão como um compromisso legal, ético e educacional inegociável?

### **3.4 Capacitismo nas práticas cotidianas: rupturas e permanências**

A abordagem sobre capacitismo vem no sentido de refletir os avanços e desafios no combate ao capacitismo, questionando sobre as práticas atuais no IFSertãoPE, e projetando ações futuras que promovam a inclusão plena.

O capacitismo é uma forma de discriminação que se baseia na crença de que pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes do que aquelas sem deficiência. Essa ideologia promove a marginalização, a exclusão e a desvalorização das capacidades e contribuições das pessoas com deficiência na sociedade.

O termo "capacitismo", no entanto, começou a ser amplamente utilizado nas últimas décadas, emergindo em paralelo aos movimentos de direitos civis das pessoas com deficiência, especialmente na década de 1980, como uma forma de denunciar e combater as práticas discriminatórias e opressivas dirigidas a esse grupo social.

De acordo com Maior (2022), o capacitismo, historicamente, estabelece conexões com outras formas de discriminação social, como o racismo, o sexismo e a homofobia. O capacitismo é uma ideologia que classifica os indivíduos com base na conformidade de seus corpos a um padrão de beleza e funcionalidade, resultando em atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Nesse sentido, o cotidiano de uma pessoa com deficiência, independentemente de qual seja a sua deficiência, passa por situações de opressão quando comparadas, infantilizadas e normalizadas. Lhes ocorre de serem questionadas quanto à sua capacidade de realizar tarefas banais, e, quando ocorre a realização dessas demandas, ainda serem supervisionadas. Quando realizada de forma completa, trata-se com excesso de elogio, que leva a caracterizar que é um super-humano por ter vencido um obstáculo apesar do "defeito ou deficiência" do seu corpo ou da sua mente.

É descrito por Maior (2022) que somos capacitista quando fazemos uso das frases do tipo “Fingir demência”, “Dar uma de João sem braço”, “Não temos braço para fazer tudo isso”, “Dar uma mancada”, “Está cego/surdo?”, “Estou cego de raiva”, “Mais perdido que cego em tiroteio” ou ainda “Para de ser retardado”.

Nessa mesma perspectiva, Maior (2022) diz que discriminação é ato de violência psicológica ou física, intencional ou não, através de atitudes e ações deliberadas ou de *bullying*. A discriminação de capacitismo ou o crime de capacitismo consta na Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015) e prevê pena de 1 a 3 anos de reclusão e multa.

Para Vendramin (2019, p. 17), “capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que as define como menos capazes”. Sendo assim, a descrença no indivíduo devido ao fato dele não ter o corpo padrão da sociedade, e/ou a percepção de que este seria impossibilitado de realizar algumas atividades, e/ou a interpretação de que um sujeito que tem determinado tipo de transtorno não seria capaz de ter uma profissão que exige mais da habilidade humana, tudo isto configura-se como discurso capacitista, que deve ser combatido.

Ferreira *et. al* (2023, p.11), em sua pesquisa, aponta algo relevante em relação a determinados estudos que,

[...] embora articulem pelo menos duas categorias da opressão (raça e deficiência), não nomeiam essa articulação como interseccionalidade [e] nem citam esse conceito. Contudo, apontam a indissociabilidade de experiências da deficiência daquelas com outros marcadores sociais e, conseqüentemente, do capacitismo de outras formas de opressão estruturais e estruturantes da sociedade.

Destarte, a relevância da temática se evidencia ao considerarmos que o preconceito nas instituições, muitas vezes velado e implícito, decorre, em grande parte, da falta de preparo dos servidores diante do contexto inclusivo. O preconceito institucionalizado manifesta-se na ausência de instrumentos e estruturas necessárias para garantir o desenvolvimento pleno e o sentimento de pertencimento dos indivíduos com deficiência. Em algumas situações, essa negligência pode ser intencional, refletindo a falta de empatia e o desinteresse daqueles que detêm o poder para promover as mudanças necessárias.

É fundamental destacar que quanto mais preparado estiver o professor para atuar em contextos de educação inclusiva, mais ágeis e efetivas serão as ações que promovem posturas anticapacitistas, assim como maior será a sua consciência crítica sobre essas questões. Por isso, a formação docente deve estar comprometida com uma perspectiva inclusiva, interseccional e ancorada nos estudos teóricos sobre deficiência, a fim de provocar rupturas no capacitismo estrutural que permeia as escolas e a sociedade.

Além disso, torna-se imprescindível identificar as lacunas existentes nas políticas públicas e na conscientização social, orientando a formulação de estratégias que contribuam para a construção de uma sociedade mais equitativa e acessível, onde as diferenças sejam efetivamente valorizadas e respeitadas. Nesse sentido, Vendramin (2019) ressalta que o capacitismo frequentemente se manifesta de forma sutil e subliminar, sendo construído a partir de estigmas em relação às pessoas com deficiência, os quais, muitas vezes, permanecem incontestados.

As narrativas apresentadas por Cedro (2024), Aroeira (2024), Bambu (2024) e Castanheira (2024) evidenciam a presença do capacitismo no ambiente do IFSertãoPE, manifestado por meio de brincadeiras ofensivas, comentários preconceituosos e exclusão social. Cedro (2024) relata que, embora não tenha experienciado atitudes capacitistas por parte de docentes, já vivenciou situações desconfortáveis com colegas: “Às vezes os meninos ficam com brincadeira sem graça. Eu saio de perto e depois fica tudo bem. Mas do professor, nunca ouvi nada, não” (Cedro, entrevista, 2024).

Enquanto Cedro (2024) aponta interações problemáticas entre estudantes, Aroeira (2024) e Bambu (2024) relatam episódios mais graves, que envolvem tanto colegas quanto professores. Pereira (2021) explica que o capacitismo se manifesta por meio de ações que excluem socialmente ou marginalizam as pessoas, dificultando seu acesso às oportunidades educacionais, de trabalho e lazer.

Aroeira (2024) compartilha:

Dos colegas de turma já, mas dos professores não. Eles tiram muita onda em relação ao meu problema de aprendizado. Eles brincam muito, me chamando de ‘lerda’. Quando faço alguma pergunta que, para eles, é óbvia, eles riem, tiram onda. Por isso, muitas vezes prefiro guardar a dúvida para mim. E não é só na escola; até em casa sempre fui chamada de ‘lerda’, ‘abestada’, por conta dessa dificuldade de aprendizado. Mas já me acostumei com isso (Aroeira, entrevista, 2024).

Bambu (2024) complementa:

Sim, sempre passei por isso. O povo sempre diz que sou retardado, lento pra pensar. Tem uns professores que sinto que já perderam a paciência pra me ensinar. E tem colegas também que não querem que eu participe do grupo deles. Mas é assim mesmo, a gente segue (Bambu, entrevista, 2024).

Os relatos de Aroeira (2024) e Bambu (2024) revelam a falta de sensibilidade de parte do corpo docente e discente diante das dificuldades de aprendizagem, resultando em humilhações e exclusões que marcam profundamente o cotidiano escolar. Conforme afirma Vendramin (2019, p. 18), quando o capacitismo se torna visível, é justamente na sua naturalização que se revela a dimensão mais cruel do preconceito, que passa a ser tratado como aceitável ou inevitável.

Nesse sentido, Castanheira (2024) também compartilha sua experiência:

Sim. Em alguns momentos, algumas pessoas sempre comentam, talvez não por maldade, mas por falta de conhecimento do que realmente representa essa deficiência. Sempre questionam: 'ah, tem um bom desempenho, mesmo com deficiência'. Esse tipo de comentário, muitas vezes preconceituoso, já partiu de professores da área técnica e até de pessoas das quais não se esperava esse tipo de atitude (Castanheira, entrevista, 2024).

Como ressalta Vendramin (2019, p. 19), "a acessibilidade atitudinal é aquela que depende de uma prática de autopercepção, conhecimento e análise". É justamente nas atitudes, ou na ausência delas, que se manifestam os germes do capacitismo.

A narrativa de Castanheira (2024) reforça que, mesmo sem intenção explícita de ofensa, muitos comentários preconceituosos são frutos da desinformação e da ausência de formação específica para lidar com a diversidade funcional. Esses depoimentos apontam para a necessidade urgente de ações educativas e políticas institucionais voltadas à desconstrução do capacitismo e à construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e respeitoso.

Além desses relatos, as declarações de Urano (2024), Vênus (2024), Netuno (2024) e Saturno (2024) também ressaltam a persistência de práticas capacitistas, muitas vezes naturalizadas ou inconscientes, no contexto escolar. Urano (2024) aponta que:

Sim. Em sala, têm sido observados alguns fatos. Já recebemos denúncias, inclusive um aluno preferiu mudar de turma devido a certas ações entre os

colegas. Em outros casos, a atitude partiu de professores e servidores. Às vezes, o colega não sabe que determinada atitude é capacitista e excludente. Aí cabe a nós, do NAPNE, ir até ele e explicar (Urano, entrevista, 2024).

Urano (2024) destaca a atuação do NAPNE como mediador e agente de conscientização frente às manifestações de capacitismo, reconhecendo que muitas dessas ações são motivadas pela falta de informação. Em contraponto, Saturno (2024) declara:

Não, não vi e nunca ouvi falar. E seria uma leviandade afirmar que existe apenas para seguir uma corrente que diz isso. Mas sabemos que todos já nascemos com preconceitos enraizados, e nossa missão é de desconstrução (Saturno, entrevista, 2024).

Embora não reconheça casos explícitos de capacitismo, Saturno (2024) reconhece a existência estrutural do preconceito e a necessidade de enfrentá-lo de forma contínua. Vênus (2024), por sua vez, aponta:

Poucas ações isoladas por parte dos alunos, até sem muita maldade. No entanto, já presenciei relatos de professores que dizem que o aluno deve escolher um curso não pelo qual tenha afinidade, mas por aquele em que consiga se adequar, que consiga cursar e entrar no mercado de trabalho. Ou que o discente X não vai conseguir aprender porque sua deficiência é muito difícil de lidar (Vênus, entrevista, 2024).

As falas dos colaboradores Urano (2024), Saturno (2024) e Vênus (2024) evidenciam diferentes percepções sobre o capacitismo no contexto institucional, mas, ainda que de formas distintas, todas apontam para a existência de práticas e discursos que refletem preconceitos estruturais. Urano (2024) reconhece o papel do NAPNE como agente de sensibilização e enfrentamento ao capacitismo, destacando que muitas manifestações decorrem da ausência de informação e de formação adequada. Já a fala de Saturno (2024), embora não traga um reconhecimento explícito de práticas capacitistas em seu entorno imediato, admite que o preconceito está enraizado socialmente, demandando um esforço consciente de desconstrução contínua. Tal posicionamento revela uma compreensão mais profunda sobre como o capacitismo opera não apenas em ações visíveis, mas também em atitudes naturalizadas e internalizadas.

A narrativa de Vênus (2024) é particularmente reveladora ao trazer exemplos concretos de como o capacitismo pode se manifestar sutilmente, inclusive por parte de docentes, ao sugerirem que alunos com deficiência devem escolher cursos menos

desafiadores ou que estejam mais "adequados" às suas condições. Essa visão reduz as potencialidades dos estudantes à sua deficiência, contrariando os princípios da educação inclusiva e reforçando barreiras atitudinais.

Diante disso, no sentido de que o capacitismo, embora nem sempre identificado de maneira explícita, está presente nas estruturas institucionais e nas relações interpessoais, e precisa ser combatido por meio de formação crítica, políticas inclusivas e espaços permanentes de reflexão e escuta nas instituições de ensino. Reconhecer essa realidade é o primeiro passo para promover uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Netuno (2024) amplia a discussão, relatando situações em que a resistência docente à flexibilização metodológica impede o reconhecimento das potencialidades dos estudantes:

Sim! Ano passado realizamos uma ação no Dia do Orgulho Autista. Estava se espalhando a ideia entre os colegas de que quem usava o cubo mágico era autista. Justamente esse foi o símbolo do evento. Ouvi falas como: 'Esse menino vive em Nárnia', 'Esse menino não vai conseguir fazer isso', 'Comigo ele não passa, não'. Diziam que ele não sabia usar acento, ponto e vírgula. Mas o professor não pensa em uma prova oral. Ele só quer aquele método, e acabou-se. Mas eu preciso entender que meu estudante tem dificuldade com a escrita; se eu usar a oralidade, ele se desenvolve. Ou, ao contrário, tem dificuldade na oralidade, mas escreve bem. Cada estudante tem uma especificidade. É preciso entender como ele aprende e como se desenvolve (Netuno, entrevista, 2024).

Os relatos de Vênus (2024) e Netuno (2024) evidenciam um desafio fundamental no contexto educacional: a necessidade de formação continuada para docentes e demais servidores, de modo que compreendam as múltiplas formas de aprender e reconheçam as especificidades dos estudantes com deficiência. A resistência à flexibilização dos métodos pedagógicos, incluindo os avaliativos, bem como a reprodução de estereótipos sobre as capacidades desses estudantes, reforçam barreiras institucionais que urgem ser superadas.

Cunha (2022) destaca que, ao promover adaptações curriculares, disponibilizar recursos acessíveis e criar ambientes mais acolhedores, as instituições de ensino reduzem os impactos do capacitismo, favorecendo maior autonomia e participação plena dos estudantes. De modo semelhante, Nascimento (2021) ressalta a importância de flexibilizar as práticas pedagógicas e a organização escolar como estratégia para enfrentar o capacitismo.

No entanto, como alerta Santos (2021), a flexibilização curricular, quando aplicada de forma inadequada, pode reforçar o capacitismo, ao instaurar mecanismos de segregação ou ao tratar determinados estudantes como incapazes de acompanhar o currículo comum. Nesse sentido, Vasconcelos (2023) enfatiza que a flexibilização deve constituir uma prática integradora, voltada à valorização das diversidades, e não uma ação que reforce a exclusão ou rotule os estudantes com deficiência como inferiores.

A persistência da resistência à flexibilização dos métodos avaliativos e a manutenção de estereótipos sobre a capacidade de estudantes com deficiência revelam uma concepção de normalidade ainda enraizada, que desconsidera as singularidades dos contextos educacionais. Tal postura institucional contribui para a perpetuação do capacitismo. Embora autores como Cunha (2022) e Nascimento (2021) apontem avanços no reconhecimento da necessidade de ambientes mais acessíveis e práticas pedagógicas mais inclusivas, é essencial problematizar as formas como essas flexibilizações têm sido implementadas na prática.

Quando conduzidas de maneira equivocada, as adaptações curriculares podem se converter em instrumentos de segregação, restringindo a autonomia dos estudantes e reforçando a ideia de um padrão ideal e universal de aprendizagem. Além disso, essas práticas impõem desafios adicionais aos docentes, que já enfrentam dificuldades em oferecer suporte pedagógico efetivo. A presença de múltiplas adaptações em uma mesma turma, se não articuladas de forma coerente, pode comprometer a qualidade e a organização do processo de ensino e aprendizagem. Acrescente-se que desvios curriculares significativos podem afetar a aquisição de conhecimentos essenciais para a formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir criticamente sobre os riscos de reforço ao capacitismo, especialmente em um sistema educacional ainda marcado por contradições e que não realizou as transformações estruturais necessárias à inclusão plena (Mantoan, 2003). A manutenção de práticas pedagógicas rígidas e padronizadas, como a exigência exclusiva da produção escrita como forma legítima de expressão acadêmica, revela a resistência institucional em reconhecer e acolher a diversidade. Tal postura limita o reconhecimento das múltiplas competências dos estudantes com deficiência e perpetua barreiras simbólicas e materiais em seus percursos formativos (Mantoan, 2003).

Assim, a flexibilização não deve ser confundida com simplificação ou rebaixamento curricular, mas compreendida como uma estratégia de ampliação de acesso às mesmas oportunidades de formação. O desenvolvimento de habilidades conceituais, metodológicas, normativas e sociais é essencial para que todos os estudantes possam conquistar títulos acadêmicos e inserção qualificada no mundo profissional. Reduzir as exigências curriculares é, portanto, negar a esses estudantes o direito de sonhar, de traçar projetos de vida e de alcançar suas metas.

Concordamos com as críticas de Santos (2021) e Vasconcelos (2023), que alertam para os riscos de uma flexibilização excludente, baseada em diferenciações que, em vez de promover a inclusão, resultam em rotulação e marginalização. A flexibilização precisa ser compreendida como prática integradora, que respeita e valoriza as diferenças sem renunciar ao compromisso com a formação de qualidade. Medidas como a dilatação de prazos, o uso de metodologias diversificadas, adaptações físicas e tecnológicas, entre outras, são fundamentais para garantir a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência.

Como defende Freire (1996, p. 43), “a escola é [...] um espaço onde se deve aprender a pensar certo, a não aceitar a discriminação, a lutar contra o preconceito, a respeitar as diferenças, a aprender a aprender”. Para o autor, educar é um ato político comprometido com a libertação e com a dignidade humana, o que exige práticas pedagógicas éticas, críticas e verdadeiramente inclusivas.

Dessa forma, defendemos a manutenção e o enriquecimento do currículo como eixo central da formação integral, e não sua diluição. A inclusão não pressupõe a criação de um currículo menor, mas sim de um currículo acessível a todas as formas de aprender. A formação integral requer o reconhecimento das múltiplas potencialidades dos estudantes e a valorização de seus modos de ser, estar e aprender no mundo. A escola inclusiva, portanto, é aquela que se transforma para acolher a diversidade, investindo em recursos, formação docente e políticas institucionais alinhadas aos princípios da justiça social, da equidade e da dignidade humana (Mantoan, 2003).

Dessa forma, os depoimentos analisados evidenciam a presença de práticas capacitistas no IFSertãoPE, algumas explícitas e outras naturalizadas, mas todas reveladoras da urgência em promover uma cultura institucional que valorize a diversidade, combata o preconceito e assegure condições reais de inclusão. A escuta

sensível, a formação humanizada e o compromisso ético com a equidade devem orientar as ações de toda a comunidade escolar.

É fundamental questionar como as atitudes de professores, gestores e demais profissionais podem reforçar ou desafiar o capacitismo. Refletir sobre os discursos e práticas cotidianas que podem subestimar as capacidades dos estudantes com deficiência ou vulnerabilidade, reforçando estereótipos e limitações, são maneiras que podemos contribuir para desconstrução do capacitismo.

Assim, o capacitismo constitui uma das principais barreiras à inclusão educacional, manifestando-se de forma complexa tanto nas estruturas institucionais quanto nas práticas pedagógicas e nas representações sociais sobre a deficiência. Sua presença naturalizada compromete não apenas o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nos espaços escolares, mas também sua formação integral, ao restringir possibilidades de participação ativa, reconhecimento de potencialidades e construção de trajetórias acadêmicas significativas.

Diante desse cenário, torna-se essencial refletir criticamente sobre os mecanismos capazes de promover uma educação verdadeiramente acessível, que respeite as singularidades dos sujeitos e assegure condições equitativas de aprendizagem. Nesse sentido, o próximo capítulo se dedicará à análise da acessibilidade no contexto educacional, explorando seus fundamentos históricos, simbólicos e práticos, com atenção especial às ações institucionais que contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

## CAPÍTULO IV

### **ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE DIRETRIZES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES**

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre acessibilidade, compreendendo-a como um elemento central para a concretização da educação inclusiva. Inicialmente, foi realizada uma breve retomada histórica do conceito de acessibilidade e de sua evolução no âmbito dos direitos humanos e da educação, com destaque para a relevância do novo símbolo internacional da acessibilidade, que representa a autonomia e a participação ativa das pessoas com deficiência.

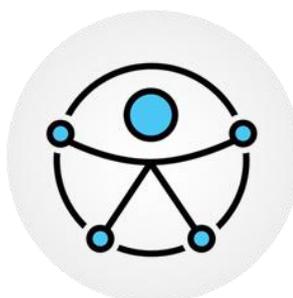
Na sequência, o capítulo foi estruturado em quatro seções principais. A primeira aborda a acessibilidade arquitetônica, enfatizando a importância das adaptações físicas nos ambientes escolares. A segunda trata das tecnologias assistivas como ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem. A terceira discute a necessidade de adaptação dos processos seletivos, com vistas a assegurar equidade no acesso ao ensino profissional e tecnológico. Por fim, a quarta seção apresenta o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa: uma página digital voltada ao NAPNE, com o objetivo de promover a disseminação de informações acessíveis e fortalecer práticas inclusivas.

O histórico da acessibilidade tem início por volta do século XIX, após a segunda guerra mundial, em meados de 1946 nos Estados Unidos, ligada ao modelo médico de assistência para garantir melhor qualidade de vida e saúde para pessoas com deficiência, com o intuito de reabilitação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, como também no intuito de diminuir os custos do sistema público, sendo o médico o decisor, capaz de definir o que deveria ser feito com o indivíduo naquela situação. Posteriormente, conforme a acessibilidade evolui do direito à saúde para o direito ao trabalho, surgem dois conceitos que chegam até os dias atuais: o princípio do Desenho Universal e o movimento da luta das pessoas com deficiência chamado “Nada sobre nós, sem nós” (Castro, 2022).

Em 2015, foi criado um novo Símbolo Internacional da Acessibilidade, que substitui a imagem tradicional da cadeira de rodas, que representava apenas um tipo específico de acessibilidade, associado principalmente à deficiência física. Desenvolvido pelas Nações Unidas, o novo símbolo surgiu com o propósito de ampliar

a visibilidade e a representatividade da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. Com um design moderno, inclusivo e carregado de significados, o símbolo busca expressar a autonomia, a participação ativa e a diversidade dos sujeitos com deficiência. No Brasil, sua adoção foi oficialmente aprovada pelo Senado Federal em plenário, no dia 29 de abril de 2025, por meio do Projeto de Lei n.º 2.199/2022.

**Figura 03** – Símbolo da Acessibilidade



Fonte: <http://gg.gg/acessibilidadepp56>

O desenho foi batizado como “A Acessibilidade”, com o intuito de identificar produtos e lugares acessíveis. Os quatro pontos no ciclo objetivam a ideia de harmonia entre as pessoas na sociedade. Os braços abertos simbolizam a esperança, a igualdade de acesso e a inclusão para todas as pessoas. O símbolo vem com a proposta de não excluir ninguém de forma neutra e imparcial. Esse desenho nasce para substituir o desenho da cadeira de rodas, que é usado em diferentes lugares e que dava a entender que a acessibilidade seria apenas para aquele grupo de pessoas com deficiência física.

São seis as dimensões da acessibilidade, a saber: arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática; e atitudinal. Castro (2022, p. 33) destaca que:

Incrivelmente o texto da norma técnica diz que a acessibilidade não tem por objetivo garantir o acesso e o uso dos ambientes apenas às pessoas com deficiência, mas sim a maior quantidade possível de pessoas e significa que ambientes acessíveis são aqueles que permitem o seu acesso e o seu uso às pessoas idosas, gestantes, pessoas obesas, crianças, pessoas com baixa estatura, pessoas em cadeira de rodas, pessoas que utilizam muletas, andadores, ou seja, a maior quantidade possível de pessoas.

O que isso significa dizer é que todos são prejudicados quando da inexistência de uma rota de acessibilidade. No entanto, as pessoas com limitações físicas de longo

prazo são as que mais lutam para terem esses direitos garantidos.

Sasaki (2009) ressalta que se deve levar em consideração as dimensões da acessibilidade arquitetônica.

No campo educacional, a acessibilidade deve ser priorizada com guias rebaixadas nas calçadas, superfícies acessíveis em todo o espaço escolar, portas amplas, sanitários espaçosos, torneiras acessíveis, iluminação adequada, ventilação adequada e disposição correta de móveis e equipamentos. É importante implantar corredores amplos com faixas de alto contraste, elevadores, rampas e sinalizações indicativas para facilitar o acesso à biblioteca e áreas de circulação, incluindo equipamentos (Sasaki, 2009, p. 02).

Conforme a legislação, especificamente a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), deve ser assegurado esse direito em toda instituição pública e privada. Trazendo para nosso contexto de pesquisa na área de ensino, ressaltando que a pesquisa foi realizada em instituição de educação profissional, que oferta cursos nas áreas de engenharia e arquitetura, primeiro, devemos nos certificar de quais são os itens de acessibilidade que deveríamos ter, e, depois, o que devemos ensinar; a educação pode ser pensada nesse sentido também.

Conforme apresenta Castro (2022, p. 22), “a deficiência não está na pessoa, a deficiência está na barreira física e de atitude que impedem a plena e efetiva participação das pessoas em igualdade de oportunidade”. É uma concepção inclusivista que olha o indivíduo e não a sua diferença, pois não importa a sua condição.

Ressaltamos que parece haver uma resistência em aplicar a acessibilidade por parte de alguns gestores, órgãos públicos ou proprietários das edificações (Castro, 2022). É fato que, mesmo com uma legislação ampla, os gestores se justificam que, por limitações orçamentárias, as correções ou adaptações não são realizadas. Entretanto, sabe-se que nunca os recursos serão suficientes por se tratar de uma minoria e de uma minoria sem acentos decisórios, isto é, que não participa dos debates.

A promoção da acessibilidade deve ser observada com seriedade. Vai além de oferecer uma rampa ou outro item. Quando o ambiente está em conformidade com a acessibilidade e recebe o símbolo que, antes, era uma figura de uma cadeira de rodas, esse ambiente passa a integrar uma rede certificada de qualidade onde tem

preferência de uso ou compra de serviços por estar em conformidade com a legislação para pessoa com deficiência (Munari, 2019).

Embasados pelo conceito da acessibilidade, nossa pesquisa voltou-se para observar *in loco* os itens de acessibilidade arquitetônica e a sua funcionalidade, complementada pela entrevista que abordou outras dimensões da acessibilidade, que vem a ser um princípio para uma educação inclusiva de qualidade.

#### **4.1 Acessibilidade arquitetônica: avanços, limitações e desafios nos campi**

A acessibilidade arquitetônica constitui um tema de grande relevância e complexidade, destacando-se por sua natureza tangível e perceptível, uma vez que sua análise dispensa abstrações, podendo ser realizada por meio da observação direta do ambiente. Devido a sua importância e dimensão da acessibilidade, optou-se pela utilização de um método específico para estudá-la de forma exclusiva: por meio da observação *in loco*. Essa técnica permitiu uma análise detalhada e contextualizada das condições arquitetônicas, contribuindo para uma compreensão mais precisa das barreiras e facilitadores presentes nos espaços investigados.

Neste contexto, esta seção apresenta a triangulação dos dados obtidos por meio da observação *in loco*, da entrevista semiestruturada e da pesquisa documental e bibliográfica, com o intuito de alcançar os objetivos específicos delineados nesta pesquisa. Para esse propósito, destacam-se as contribuições dos colaboradores, iniciando por Juazeiro (2024), que salienta:

Eu só tive dificuldade no início, minha dificuldade de locomoção eu tinha que ter ajuda para ir pra sala, mas teve umas obras e fizeram umas melhorias aí hoje eu consigo da entrada até a sala tá tudo certo. outra dificuldade foi na sala de aula, mas eu improvisei com a cadeira de braço e desenrolei e no laboratório o pessoal foi vendo minha dificuldade e os colegas foram organizando pra eu poder estudar (Juazeiro, entrevista, 2024).

Juazeiro (2024) aponta desafios relacionados à acessibilidade física, como a dificuldade de locomoção até a sala de aula e a inadequação do mobiliário, os quais foram gradualmente superados por meio de melhorias estruturais e do apoio dos colegas. Em contrapartida, Netuno (2024) destaca que “(...) não está adequado, pois falta piso tátil (...) tem rampas, mas acho que não são funcionais” (Netuno, entrevista, 2024). De forma semelhante, Vênus (2024) observa que “(...) não está adequado, pois faltam rampas funcionais, piso tátil, comunicação em braile” (Vênus, entrevista, 2024).

Essas percepções dialogam com Staub (2022), que aponta a ausência de recursos de infraestrutura, como pisos táteis, como uma das principais barreiras arquitetônicas que comprometem a autonomia e a segurança de pessoas com deficiência, especialmente daquelas com deficiência visual. Nessa perspectiva, Alcantara (2022) adverte que a simples instalação desses elementos, sem planejamento adequado, capacitação de profissionais e manutenção contínua, não garante uma acessibilidade efetiva. Para que cumpram sua função, é necessário que esses recursos sejam bem localizados, complementados por sinais adequados e acompanhados de ações educativas que promovam seu uso correto.

Contra-pondo-se parcialmente às percepções dos demais participantes, Urano (2024) reconhece avanços significativos no que se refere à acessibilidade, mas ressalta que as medidas implementadas ainda são insuficientes diante das demandas reais dos estudantes com deficiência.

(...) em parte está adequado sim, foi feita uma obra voltada para a acessibilidade no campus e foram feitas algumas adequações. Considero que melhorou muito, no entanto, ainda são necessárias mais adequações e melhorias (Urano, entrevista, 2024).

Urano (2024) também defende uma postura institucional mais proativa quando relata que “O campus deve estar preparado para receber qualquer pessoa, independentemente de suas necessidades específicas, e não apenas adaptar-se quando essa pessoa já estiver na instituição” (Urano, entrevista, 2024).

No mesmo sentido, Saturno (2024) reforça a necessidade de avanços:

Quanto à acessibilidade arquitetônica, no que se refere aos cegos, tem piso tátil em quase toda a escola, tem melhorado bastante. Porém, considero que muita coisa ainda precisa melhorar, pois existem algumas rampas que apenas estão ali, mas não são funcionais devido à inclinação. Em muitos pontos não há guarda-corpo, o que pode causar acidentes. Banheiros acessíveis são poucos, mas reconheço que muito já tem sido feito para melhorar (Saturno, entrevista, 2024).

Terra (2024), ao ser questionada, reconhece os esforços institucionais, mas destaca um exemplo emblemático de insuficiência: “Sim. Mas a aluna não consegue se locomover sozinha nas rampas e precisa da mãe para levá-la” (Terra, entrevista, 2024).

A partir das falas de Netuno (2024), Vênus (2024), Urano (2024), Saturno (2024) e Terra (2024), é possível constatar que a acessibilidade arquitetônica nos *campi* do IFSertãoPE, apresenta avanços, mas ainda enfrenta desafios significativos que comprometem a inclusão plena de pessoas com deficiência.

Netuno (2024), Vênus (2024) e Urano (2024) destacam a ausência de elementos essenciais, como pisos táteis, rampas funcionais e comunicação em braile, o que limita a autonomia e a segurança de indivíduos com deficiência visual ou mobilidade reduzida. Também reconhecem que houve avanços, como obras voltadas para a acessibilidade, mas ressalta a necessidade de mais adequações e uma abordagem proativa, que prepare o campus para receber qualquer pessoa, independentemente de suas necessidades específicas, antes mesmo de sua chegada.

Saturno (2024) acrescenta à discussão ao reconhecer avanços na acessibilidade arquitetônica, como a instalação de pisos táteis em parte da escola. No entanto, também aponta a persistência de obstáculos significativos, como rampas com inclinações inadequadas, ausência de guarda-corpos e número insuficiente de banheiros acessíveis. Terra, por sua vez, observa que, mesmo diante das adaptações realizadas, uma aluna com deficiência motora ainda não consegue se locomover de forma autônoma pelas rampas, necessitando da presença constante da mãe para se deslocar.

Esses depoimentos evidenciam que, apesar dos esforços empreendidos pela instituição, a acessibilidade arquitetônica ainda não supre integralmente as necessidades das pessoas com deficiência. Tal cenário reforça a urgência de investimentos contínuos, aliados a um planejamento estratégico que contemple as múltiplas dimensões da acessibilidade. Só assim será possível eliminar barreiras físicas e assegurar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, seguro e digno para todas as pessoas.

Castro (2022, p. 19) afirma que “não é uma simples rampa que você está colocando na edificação, mas o direito e o exercício das liberdades fundamentais da pessoa humana.” Essa compreensão amplia o olhar sobre a acessibilidade arquitetônica, ao evidenciar que ela não se limita a ajustes estruturais, mas está intrinsecamente relacionada ao respeito à dignidade e aos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse mesmo sentido, a Lei Federal nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece, em seu artigo 60, que é vedada a emissão de alvará de funcionamento, habite-se ou documento equivalente para construções que não estejam em conformidade com as normas de acessibilidade (Brasil, 2015). Trata-se, portanto, de uma exigência legal que reafirma o compromisso do Estado com a inclusão. Segundo Cardoso, (2022, p. 109):

A garantia da acessibilidade implica, para além da eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais, a disponibilização de recursos de acessibilidade, como as tecnologias assistivas, bem como o atendimento especializado com profissionais capacitados.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), observa-se uma fragilidade estrutural persistente no que se refere à efetivação da acessibilidade. A análise proposta por Soares (2020) convida a uma reflexão crítica sobre o descompasso entre os avanços normativos e discursivos da educação inclusiva e sua efetivação nas práticas institucionais. Ainda que o direito à inclusão esteja assegurado em documentos legais e nas diretrizes educacionais, sua materialização cotidiana permanece condicionada por fatores estruturais e culturais que dificultam a construção de ambientes verdadeiramente acessíveis.

A escassez de recursos financeiros, apontada pelo autor, não pode ser compreendida apenas como uma limitação orçamentária, mas também como uma expressão das prioridades estabelecidas pelas gestões institucionais. A acessibilidade, muitas vezes, não ocupa lugar central nos planejamentos e investimentos, o que revela uma lacuna entre o que se proclama e o que se realiza. Além disso, a falta de formação adequada dos profissionais da educação evidencia que a inclusão não se faz apenas com infraestrutura, mas com saberes, sensibilidades e posturas comprometidas com a equidade.

A resistência a mudanças de atitude, por sua vez, representa uma das barreiras mais profundas, pois está enraizada em práticas pedagógicas historicamente excludentes e em concepções normativas de aprendizagem. Superá-la exige não apenas políticas públicas, mas um processo contínuo de formação crítica e de reconstrução das culturas institucionais. Nesse cenário, a educação inclusiva deixa de ser apenas um ideal normativo e passa a ser compreendida como um compromisso

ético e político que exige ações intencionais, investimentos concretos e transformação das mentalidades.

A contribuição de Abreu (2020) aprofunda a compreensão sobre os entraves enfrentados na concretização da acessibilidade educacional, ao evidenciar que, mesmo diante de normativas claras, como a Nota Técnica nº 106/2013 do MEC, a implementação efetiva das medidas previstas encontra barreiras significativas. A existência de diretrizes, por si só, não é suficiente para garantir ambientes inclusivos; é necessário que haja comprometimento político, recursos adequados e vontade institucional para transformar essas diretrizes em ações concretas.

A priorização de outras demandas em detrimento da acessibilidade reflete uma lógica de gestão que ainda não incorporou plenamente a inclusão como um valor estruturante. Reformas e adaptações, frequentemente consideradas secundárias, acabam sendo postergadas ou inviabilizadas, comprometendo o direito dos estudantes com deficiência à participação plena e segura nos espaços educacionais. Essa negligência institucional revela um tipo de exclusão silenciosa, que persiste mesmo sob o manto da legalidade e da aparente normalidade administrativa.

Lima (2020) complementa essa análise ao destacar que a limitação de recursos financeiros é uma das principais causas da ineficácia das políticas de acessibilidade na Rede Federal. Contudo, embora os recursos sejam, de fato, limitados, a forma como são alocados e priorizados também expressa valores e escolhas políticas. Quando a acessibilidade é vista como um gasto e não como um investimento em justiça social, sua realização torna-se frágil e vulnerável a cortes e adiamentos.

A escassez de financiamento, somada à ausência de diretrizes específicas e contínuas oriundas da SECADI/MEC, tem levado instituições, como o IFSertãoPE, a realizarem remanejamentos orçamentários para viabilizar condições mínimas de atendimento às pessoas com deficiência. No caso do IFSertãoPE, embora alguns recursos tenham sido obtidos por meio do Programa Incluir, do governo federal, conforme consta na Resolução nº 53, aprovada pelo CONSUP/IFSertãoPE (IFSertãoPE, 2023), os valores destinados não foram suficientes para atender à totalidade das demandas relacionadas às reformas e adaptações necessárias.

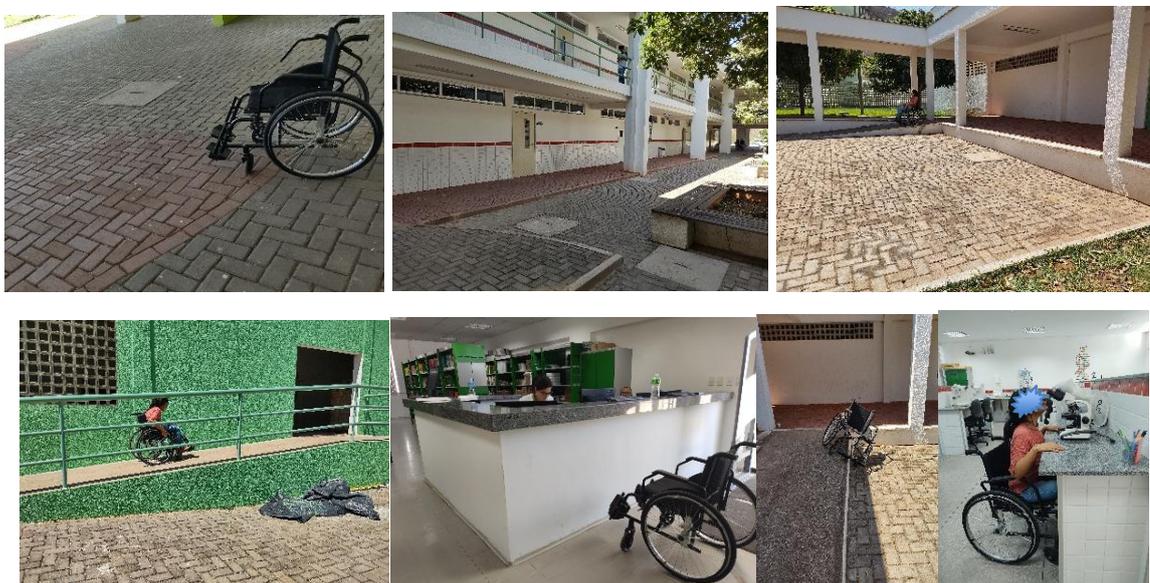
Dessa forma, evidencia-se um descompasso entre as diretrizes normativas e a realidade institucional, o que se contrapõe aos princípios estabelecidos na própria Resolução nº 53 do IFSertãoPE, que preconiza:

O Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA) do IF SertãoPE consolida a descrição das ações da reitoria e dos 7 (sete) campi quanto a questões de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional, digital, metodológica/pedagógica e instrumental [...] (IFSertãoPE, 2023, p. 9).

Os três pontos de confluência identificados, falta de piso tátil, rampas sem funcionalidade, ausência de guarda-corpos e a limitada oferta de banheiros acessíveis, evidenciam deficiências estruturais significativas. Essas negligências foram apontadas em documentos como os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2024, e os Relatórios Anuais dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), todos elaborados pelo próprio IF SertãoPE. Além disso, tais questões foram igualmente ressaltadas nas inferências derivadas das entrevistas com os colaboradores da pesquisa.

A fim de fornecer uma ilustração mais detalhada da situação observada *in loco*, serão apresentadas algumas fotos dos sete (7) campi do IF SertãoPE, que documentam visualmente as condições de acessibilidade nos respectivos espaços.

**Figura 04 – Imagens do Campus 1**



**Fonte:** Autor (2024)

Nesse campus percebe-se várias irregularidades em se tratando da acessibilidade, como rampas não funcionais, falta de piso tátil, pisos irregulares dificultando a locomoção, bancada da biblioteca e laboratório sem acesso adaptado, lavabos sem adaptações além de falta de guarda corpus em muitos lugares da

unidade o que torna inseguro o deslocamento das pessoas com deficiência visual e mobilidade reduzida.

**Figura 05 – Imagens do Campus 2**



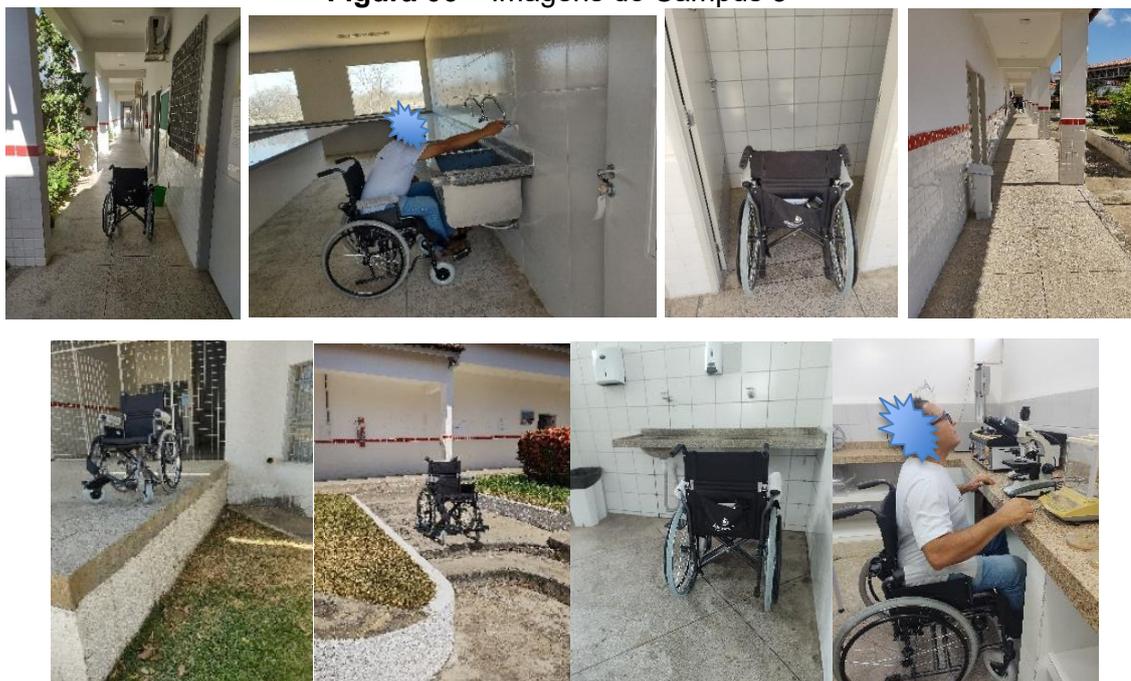
**Fonte:** Autor (2024)

Na análise de outra unidade, observam-se os mesmos problemas identificados na unidade anterior, acrescidos de outros fatores, como a presença de diversos objetos obstruindo a rota de deslocamento. O piso, tanto interno quanto externo, apresenta um comprometimento sério, representando risco não apenas para pessoas com deficiência, mas para toda a comunidade acadêmica, devido à possibilidade de tropeções e quedas. No entanto, para pessoas com mobilidade reduzida e deficiência visual, esse risco é amplificado (Castro, 2022).

Como destaca Castro (2022, p.153):

O piso intertravado é um piso que atende, sim, aos critérios de acessibilidade se for bem instalado, mas ele não poderá ser utilizado junto do piso tátil direcional, pois para que as pessoas com deficiência visual consigam identificar as texturas do piso tátil direcional, ao lado do piso deve existir uma superfície lisa, com largura de no mínimo 60 cm de cada lado do piso tátil.

A explicação de Castro (2022) esclarece que, para ser considerado acessível, o piso intertravado deve atender a um critério de "qualidade". Contudo, essa característica não foi observada nas unidades em questão. O piso presente nas instalações encontra-se em péssimas condições de uso, não oferecendo o conforto ergonômico necessário, e não foi aplicado de acordo com as orientações descritas por Castro (2022).

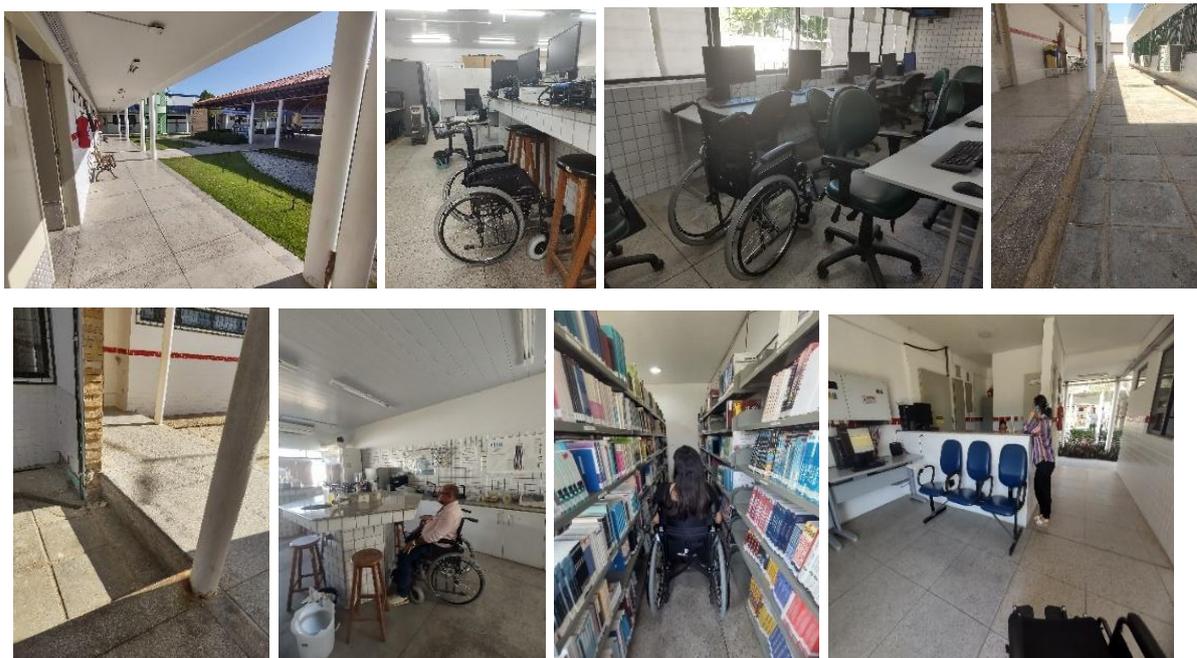
**Figura 06 – Imagens do Campus 3**

**Fonte:** Autor (2024)

Nesta unidade, observa-se que, apesar das obras recentes, os mesmos problemas identificados em outras unidades persistem, evidenciando a continuidade das práticas de exclusão no que se refere à acessibilidade. Os laboratórios, embora ainda não estejam em funcionamento, já apresentam bancadas e lavabos instalados fora dos padrões normativos, o que inviabiliza seu uso por pessoas cadeirantes — como evidenciado na fotografia.

Além disso, há ausência de piso tátil tanto na nova construção quanto nos demais espaços da unidade, presença de desníveis e degraus, rampas com inclinação inadequada e escassez de banheiros acessíveis. Diante desse cenário, é possível afirmar que a unidade não está em conformidade com os critérios de acessibilidade, comprometendo o direito de circulação autônoma e segura de pessoas com deficiência visual e mobilidade reduzida.

**Figura 07** – Imagens do Campus 4



**Fonte:** Autor (2024)

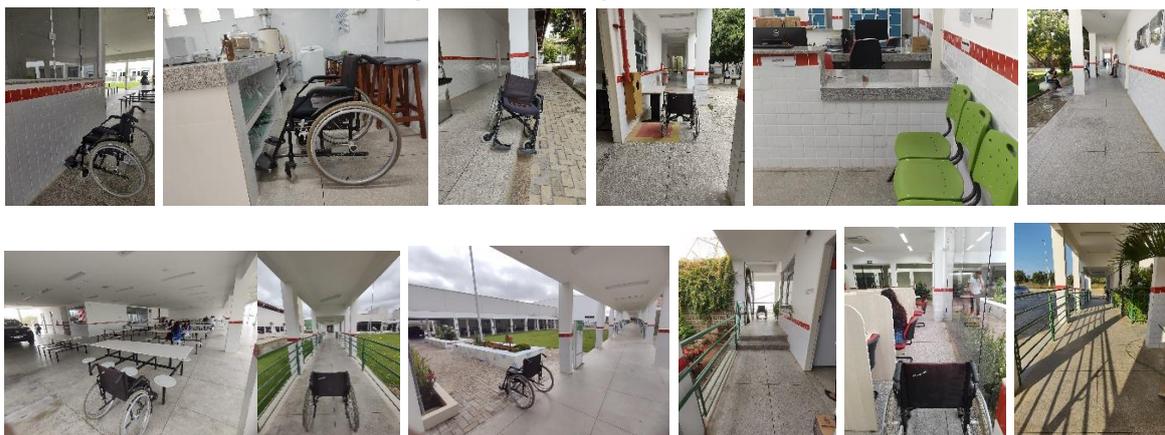
Embora as fotografias apresentem diferentes *campi*, os problemas registrados se repetem de forma sistemática. Há recorrente ausência de rotas acessíveis, obstruções nos espaços de circulação, mobiliário inadequado ao uso por pessoas cadeirantes e a inexistência de locais rebaixados que possibilitem a participação equitativa desses estudantes em atividades acadêmicas. Persistem, ainda, degraus, falta de piso tátil e sanitários inacessíveis. Em algumas unidades, há particularidade: por se tratar de prédios mais antigos, os banheiros acessíveis foram incorporados à estrutura dos banheiros convencionais. Contudo, essa configuração contraria a norma técnica da ABNT NBR 9050, que desde versões anteriores à sua atualização mais recente em 2015 já orientava que os banheiros acessíveis devem possuir acesso independente, ou seja, externo à estrutura dos sanitários convencionais, de modo a garantir autonomia, segurança e dignidade às pessoas com deficiência.

A ABNT NBR 9050:2015 estabelece critérios e parâmetros técnicos voltados à promoção da acessibilidade em espaços físicos, assegurando que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam usufruir desses ambientes com segurança, conforto e autonomia. Suas diretrizes abrangem desde o planejamento e construção até a adaptação de edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, com o objetivo de garantir o uso equitativo por todos. Essa norma é, portanto, um instrumento essencial para a efetivação dos direitos estabelecidos na legislação

brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao transformar os princípios da acessibilidade em orientações técnicas claras, objetivas e aplicáveis.

A NBR 9050 é enfática ao estabelecer que banheiros acessíveis devem ser autônomos, dotados de dimensões apropriadas, barras de apoio e equipamentos específicos, assegurando sua plena funcionalidade. O não cumprimento dessa norma representa não apenas uma falha técnica, mas também simbólica, na medida em que revela a persistência de uma cultura institucional que ainda não reconhece a acessibilidade como um direito fundamental e inegociável. Para que a inclusão educacional se concretize de maneira efetiva, é imprescindível que os gestores escolares se comprometam com a eliminação de barreiras físicas, assegurando que todos os estudantes tenham acesso digno, seguro e autônomo aos espaços e serviços ofertados pela instituição.

**Figura 08 –** Imagens do Campus 5



**Fonte:** Autor (2024)

Observa-se a ausência de condições adequadas para o atendimento de estudantes com deficiência visual e mobilidade reduzida, evidenciada principalmente pela inexistência de piso tátil e pela presença de degraus, fatores que comprometem significativamente a autonomia desses sujeitos. Soma-se a isso a inadequação dos espaços reservados, frequentemente localizados em extremidades dos ambientes, o que pode gerar uma sensação de isolamento. Quando esses espaços ainda se encontram obstruídos por mobiliário inadequado, o que se evidencia não é apenas a segregação, mas também uma forma explícita de desrespeito à dignidade e aos direitos dessas pessoas.

A análise convergente dos dispositivos de coleta de dados revela que, em alguns *campi*, faltam elementos essenciais à acessibilidade arquitetônica, contrariando os parâmetros estabelecidos por Castro (2022, p. 141), que afirma: “acessibilidade não é um favor, tampouco um diferencial: é uma condição mínima para garantir o exercício da cidadania”.

Essa afirmação convida à reflexão sobre o papel das instituições de ensino na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ao negligenciar normas básicas de acessibilidade, perpetua-se uma lógica excludente que compromete não apenas o acesso físico, mas também simbólico e pedagógico ao direito à educação. Entendemos, a partir dessa situação, que a acessibilidade deve ser compreendida como um compromisso ético e institucional com a equidade e com a valorização da diversidade humana.

**Figura 09 –** Imagens do Campus 6



**Fonte:** Autor (2024)

Nesse campus, assim como apontado por outros dispositivos de coleta de dados, foram identificadas algumas iniciativas voltadas à acessibilidade. No entanto, essas ações estão restritas a determinadas áreas da unidade, revelando a necessidade de melhorias significativas, inclusive na adequação das intervenções realizadas durante as obras. Como demonstram as imagens registradas, por exemplo, há uma vaga de estacionamento reservada para pessoas com deficiência, mas sem acesso direto à entrada da unidade, já que o caminho é interrompido por degraus. Para acessar o interior do campus, é necessário retornar à via pública e subir por uma

rampa destinada ao tráfego de veículos, e não de pedestres, o que compromete a segurança e a autonomia de quem possui mobilidade reduzida.

Em diversos pontos da unidade, observa-se também a descontinuidade do piso tátil, o que impacta negativamente a mobilidade e a independência de pessoas com deficiência visual. A ausência de continuidade nesse tipo de sinalização é análoga a uma pessoa vidente que caminha e, de repente, tem os olhos vendados, o que se torna improvável continuar se deslocando com segurança. Como destaca Castro (2022), o piso tátil é um recurso fundamental para assegurar a orientação, a autonomia e a proteção de pessoas com deficiência visual.

A instalação inadequada do piso tátil de alerta ou direcional compromete seriamente a acessibilidade e a segurança das pessoas com deficiência visual. De acordo com a ABNT NBR 9050:2015, o piso tátil deve ser contínuo, possuir contraste visual e resistência ao escorregamento, além de estar corretamente posicionado em locais que indiquem mudanças de direção, presença de obstáculos ou início de escadas e rampas. A norma define claramente que a interrupção indevida do piso ou sua instalação fora dos padrões pode induzir o usuário ao erro, aumentando o risco de acidentes e comprometendo sua autonomia no deslocamento.

A presença de pisos táteis mal posicionados, com trechos interrompidos ou que não indicam corretamente os elementos arquitetônicos críticos, como degraus, portas, cruzamentos ou obstáculos suspensos, evidencia o descumprimento da norma e reforça a negligência institucional quanto ao direito à mobilidade segura e independente. É fundamental que os gestores das instituições educacionais compreendam que a padronização e a continuidade do piso tátil não são apenas exigências técnicas, mas expressões do compromisso com a equidade e a inclusão no ambiente escolar.

Apesar dessas limitações, em comparação com outros *campi* analisados, este apresenta algumas condições que favorecem a mobilidade e a participação de estudantes com deficiência. Isso se reflete nas entrevistas, em que os discentes relataram sentimentos de pertencimento e satisfação em relação à estrutura física disponibilizada pela instituição.

**Figura 10 – Imagens do Campus 7**

**Fonte:** Autor (2024)

Neste campus, observou-se uma condição de acessibilidade relativamente superior àquela identificada nas demais unidades analisadas. No entanto, conforme destaca Castro (2022, p. 151), a instalação do piso tátil direcional deve obedecer a critérios técnicos rigorosos para garantir a segurança das pessoas com deficiência visual:

O piso tátil direcional será instalado sempre afastado de paredes, pilares, objetos e no meio da faixa livre da calçada, exatamente para livrar a pessoa de qualquer acidente provocado por objetos suspensos ou outros objetos, como bebedouros, extintores, vasos, caixas de correio, entre outros. [...] Ele deve ser utilizado para indicar os ambientes e os serviços das edificações desde a entrada da edificação até o destino ou ambiente desejado pelo usuário, passando pelos locais de interesse, como balcões de atendimento e sanitários acessíveis, por exemplo. [...] Significa que no interior da edificação, o piso tátil direcional começa na porta de entrada da edificação, vai até o balcão de atendimento e segue até todos os demais ambientes internos de interesse do usuário na edificação.

Ao confrontarmos esse referencial com a realidade observada nas imagens do campus, é possível identificar irregularidades na instalação do piso tátil, como sua disposição próxima a declives de calçadas, pilastras e outros obstáculos, além da recorrente descontinuidade, um problema já evidenciado em outras unidades. Como apontaram os participantes das entrevistas, embora algumas medidas tenham sido implementadas, ainda há um longo caminho a percorrer para que se possa afirmar

que a acessibilidade, de fato, atende às necessidades das pessoas com deficiência nesta unidade e em todo o IFSertãoPE.

A Resolução n.º 53/2023 do Plano de Garantia da Acessibilidade da instituição explicita que:

No IFSertãoPE, a Diretoria de Engenharia e Infraestrutura (DEINF), ligada à Pró-Reitoria de Orçamento e Administração (PROAD), é a responsável pelas ações de acessibilidade arquitetônica realizadas em todas as unidades. Assim, busca adequar as instalações às Normas de Acessibilidade vigentes (IFSertãoPE, 2023, p. 17).

Embora a referida resolução atribua à DEINF a responsabilidade técnica pelas intervenções, outros documentos institucionais e legislações nacionais estabelecem que a responsabilidade pela garantia da acessibilidade é compartilhada entre diversos atores da gestão educacional. A Lei n.º 14.914/2024, que regulamenta a assistência estudantil, compromete gestores, como diretores, pró-reitores e reitores, com a efetivação da acessibilidade em suas respectivas unidades. Tal compromisso se ancora em um arcabouço jurídico, que inclui a Constituição Federal de 1988 (artigos 208 e 209), a Lei n.º 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015).

Adicionalmente, o Decreto n.º 11.792, de 23 de novembro de 2023, estabelece diretrizes claras para a promoção da acessibilidade em prédios públicos e privados. Os artigos 1.º e 2.º do referido decreto enfatizam a obrigatoriedade da acessibilidade em seus diversos aspectos, enquanto o artigo 4.º define o prazo de dezoito meses, a partir de sua publicação em 1.º de dezembro de 2023, para o cumprimento integral das determinações.

Apesar desse amparo legal e normativo, percebe-se o descumprimento generalizado das leis, em parte pela ausência de mecanismos eficazes de fiscalização. Soma-se a isso a produção desordenada de legislações que, embora progressistas em sua formulação, carecem de instrumentos de controle, monitoramento e recursos financeiros adequados para sua implementação e fiscalização. Como consequência, a inclusão plena e efetiva segue sendo um horizonte distante.

A falta de acessibilidade impacta diretamente as escolhas e preferências de pessoas com deficiência. De forma geral, a acessibilidade representa a capacidade de um serviço, produto ou espaço adaptar-se para tornar-se verdadeiramente

inclusivo, contemplando as múltiplas necessidades e preferências desse público. Quando uma instituição investe em acessibilidade, ela transmite à comunidade uma mensagem poderosa: “vocês são bem-vindos aqui, este é um espaço que acolhe” (Munari, 2019).

Nesse mesmo sentido, os relatos dos discentes expressam certo conformismo com a situação atual. Ainda que reconheçam os inúmeros desafios estruturais, destacam o acolhimento promovido pelo NAPNE e o esforço de servidores e servidoras em facilitar seu cotidiano acadêmico. Essas percepções revelam um sentimento de pertencimento à instituição, ainda que este conviva com a consciência das limitações existentes no que se refere ao direito à acessibilidade plena.

A partir dos relatos dos estudantes, evidencia-se a existência de importantes barreiras arquitetônicas que comprometem a efetividade da acessibilidade nos *campi* do IFSertãoPE. Aroeira (2024), por exemplo, destaca a inexistência de piso tátil e aponta que os laboratórios apresentam condições inadequadas de acessibilidade, com bancadas altas e espaços reduzidos, especialmente no laboratório de informática, que se mostra estreito a ponto de impedir a circulação de cadeirantes. Além disso, o pátio apresenta um piso em más condições, dificultando a mobilidade.

De forma semelhante, Bambu (2024) ressalta que, apesar de considerar o ambiente relativamente acessível para sua condição específica, identifica a ausência de pisos táteis para pessoas com deficiência visual e menciona uma rampa que, segundo sua percepção, não permite a subida de uma cadeira de rodas. Também alerta para riscos de acidentes causados por quinas de escadas e desníveis entre calçadas e o pátio, que podem ser especialmente perigosos para pessoas com baixa visão.

Pinus (2024), por sua vez, relata uma vivência mais positiva. Ele afirma que consegue circular pelo campus com sua cadeira motorizada e elogia o apoio recebido da equipe do NAPNE, que já promoveu adaptações no refeitório e em outros espaços. Reconhece, contudo, a falta de piso tátil e dificuldades pontuais, como a altura inadequada das mesas nos laboratórios, problema parcialmente resolvido com a improvisação de uma mesa mais baixa por parte de um professor. Ressalta que, apesar das limitações, sente-se acolhido e costuma recomendar a instituição para outras pessoas com deficiência, especialmente pelo apoio institucional e humano que recebe.

Por outro lado, Castanheira (2024) faz uma crítica contundente à ausência de acessibilidade arquitetônica efetiva. Enfatiza que não há pisos táteis e que, nesse aspecto, ainda falta muito para que o campus seja de fato acessível. Segundo seu relato, a acessibilidade tecnológica, como o uso de computadores, está disponível, mas a estrutura física permanece deficiente.

Castro (2021, p. 30) sintetiza os elementos estruturais mínimos que uma instituição deve apresentar para ser considerada acessível:

Calçada acessível, acessibilidade em todas as entradas, existência de rota acessível, balcão de atendimento acessível, sanitários adaptados, sinalização visual e tátil, vagas de estacionamento reservadas e acessíveis – incluindo para idosos – e elevador acessível, quando obrigatório.

Dessa forma, a ausência desses elementos permite concluir que a instituição ainda não atende plenamente aos critérios de acessibilidade. Adicionalmente, é importante considerar aspectos simbólicos e afetivos associados aos espaços de inclusão. Pinus (2024), por exemplo, chama atenção para o modo como os ambientes destinados a pessoas com deficiência são organizados:

(...) os espaços reservados para pessoas com deficiência muitas vezes são colocados em extremidades, no início do atendimento ou no final, esse tipo de situação deixa a sensação de segregação para quem tem a deficiência, muitas vezes não uso o espaço por não me sentir incluída, o atendimento deve ser colocado entre os outros para que não fiquemos distantes e isolados (Pinus, entrevista, 2024).

Essa reflexão evidencia que, mesmo quando há uma intenção de atender às demandas de acessibilidade, é preciso ouvir as pessoas com deficiência para compreender como elas experienciam esses espaços. No caso relatado, a disposição dos ambientes causava sensação de exclusão, reforçando a importância de que a acessibilidade vá além da infraestrutura física, abarcando também aspectos simbólicos, subjetivos e afetivos da vivência institucional.

Essa experiência, por sua vez, constitui um aprendizado significativo para a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas de acolhimento e inclusão, não apenas no IFSertãoPE, mas também em outras instituições educacionais comprometidas com a equidade.

Esses relatos, oriundos de estudantes de diferentes *campi*, revelam pontos em comum e reforçam a percepção de que, embora haja alguns avanços, a acessibilidade ainda não é plenamente garantida no IFSertãoPE. Persistem obstáculos como rampas sem funcionalidade, ausência de pisos táteis, desníveis perigosos em áreas de circulação, bancadas laboratoriais elevadas e espaços não planejados para o acesso de pessoas com deficiência. Tais elementos indicam a necessidade urgente de investimentos estruturais e de um planejamento sensível às demandas da diversidade funcional, com vistas à promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e seguro.

#### **4.2 Tecnologias assistivas como mediação pedagógica**

É fundamental destacar a relevância das ferramentas assistivas, também conhecidas como tecnologias assistivas. Essas ferramentas têm sido, há bastante tempo, recursos indispensáveis para promover e facilitar a vida cotidiana de pessoas com diferentes tipos de limitações, configurando-se como instrumentos essenciais para a efetivação da acessibilidade.

De acordo com Sasaki (2009, p. 03), tratar da dimensão da acessibilidade comunicacional pressupõe:

O ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braille e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.

O autor ressalta a necessidade de Tecnologias Assistivas (TA), recursos de pessoas especialistas, como também sugestões de práticas de ensino. As TA são definidas no estatuto das pessoas com deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3, inciso III:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, p. 09).

As tecnologias assistivas são recursos fundamentais para promover a autonomia, a independência e a inclusão de pessoas com deficiência em diversos contextos da vida cotidiana. Conforme destaca Alcantara (2022, p. 37), “as tecnologias assistivas vieram com uma proposta de ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão social”. Sob essa perspectiva, compreende-se que seu principal objetivo é contribuir para a superação de barreiras que dificultam a participação plena desses indivíduos na sociedade, abrangendo desde tarefas cotidianas até demandas educacionais, profissionais e culturais. Ao ampliar as capacidades funcionais, esses recursos reduzem a necessidade de apoio constante de terceiros e potencializam a autonomia dos usuários.

No campo educacional, as tecnologias assistivas assumem um papel estratégico na efetivação da educação inclusiva, pois viabilizam o acesso ao currículo, à comunicação, à mobilidade e à interação social de estudantes com deficiência ou com outras necessidades específicas. Mais do que ferramentas auxiliares, funcionam como instrumentos de mediação pedagógica, permitindo que os sujeitos se apropriem do conhecimento em formatos compatíveis com suas singularidades. Recursos como leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, ampliadores visuais e teclados adaptados exemplificam essa diversidade de soluções, que não apenas compensam limitações, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida acadêmica e social.

Além do ambiente escolar, essas tecnologias impactam positivamente a qualidade de vida dos usuários ao possibilitarem a realização autônoma de atividades cotidianas e a participação plena na vida comunitária. Permitem que crianças, jovens e adultos expressem suas ideias, acessem bens culturais, construam vínculos sociais e se projetem no mundo com dignidade. São, portanto, indispensáveis para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, aquela que reconhece e valoriza a diversidade humana em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, investir em tecnologias assistivas não deve ser compreendido como um ato pontual ou paliativo, mas como uma diretriz estruturante de uma política educacional comprometida com os princípios da equidade e da justiça social. Integrá-las ao cotidiano escolar, à formação docente e à gestão institucional é condição essencial para que a educação não perpetue desigualdades, mas se configure como um direito universal. Sua presença nas escolas representa um passo concreto rumo

à construção de ambientes inclusivos, nos quais todos possam aprender, pertencer e se desenvolver plenamente.

No que se refere à realidade dos *campi* do IFSertãoPE, a maioria dos colaboradores relatou a ausência de tecnologias assistivas em suas unidades. Apenas Urano (2024) e Saturno (2024) mencionaram situações distintas: Urano (2024) destacou a existência de um globo tátil e de uma máquina de impressão em braile (PEC Braille), enquanto Saturno (2024) relatou não ter conhecimento da presença desses recursos, embora tenha citado computadores com programas leitores de tela. Tais relatos evidenciam uma implementação ainda incipiente e desigual desses recursos na instituição.

Como enfatiza Sasaki (2009), as tecnologias assistivas, sejam simples ou complexas, facilitam a realização de tarefas que, de outra forma, seriam de difícil execução para pessoas com deficiência. Assim, elas atuam como uma ponte entre os sujeitos e o conhecimento, contribuindo de forma decisiva para garantir o direito à educação em sua plenitude.

Sasaki (2009, p. 05) aponta ainda a necessidade de se pensar em:

Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braile, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc.

A ausência de adaptações simples nos espaços educacionais pode comprometer significativamente a participação de estudantes com deficiência, dificultando sua integração e reforçando sentimentos de exclusão. Em muitos casos, como relata o autor, a criatividade e o comprometimento dos servidores são decisivos para transformar experiências de não pertencimento em trajetórias de inclusão. Quando as barreiras físicas se mostram intransponíveis, a exclusão se materializa, como ocorre, por exemplo, quando alunos com deficiência física enfrentam dificuldades para participar de aulas em ambientes externos, devido à inexistência de cadeiras adaptadas que possibilitem o deslocamento em terrenos irregulares, ou quando laboratórios apresentam bancadas altas, inviabilizando o acesso de estudantes cadeirantes aos equipamentos.

A insuficiência desses recursos configura, como aponta Maior (2017, p. 34), uma violação de direitos fundamentais e:

[...] o descumprimento da acessibilidade equivale à discriminação com base na deficiência. Não existe liberdade de expressão sem as tecnologias de informação e comunicação acessíveis, tal como não se realiza o acesso ao trabalho sem respeito pela diferença, transporte e acomodações acessíveis.

Esse entendimento está amparado por marcos legais fundamentais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a própria Constituição Federal de 1988. Essas normativas determinam a oferta de acessibilidade física, comunicacional e pedagógica, bem como a presença de profissionais especializados e a disponibilização de tecnologias assistivas como condições essenciais para a efetivação do direito à educação.

Nesse cenário, as tecnologias assistivas assumem um papel central. Cardoso (2022), por exemplo, destaca a importância de leitores de tela como o NVDA, que permitem o acesso de pessoas com deficiência visual a conteúdos digitais, garantindo-lhes condições equitativas de participação no ambiente escolar. No entanto, como revela o estudo de Freitas (2020), muitos professores ainda desconhecem a existência desses recursos ou demonstram pouco interesse em desenvolver estratégias pedagógicas que os incorporem. Esse desconhecimento representa uma barreira adicional à inclusão, como observa Nascimento (2021), que enfatiza a necessidade de ampliar a formação docente sobre o uso e a aplicação das ferramentas assistivas. Para esse autor, tais recursos não são apenas instrumentos de apoio, mas sim elementos pedagógicos indispensáveis para assegurar a acessibilidade educacional de estudantes com deficiência visual.

Portanto, promover uma educação verdadeiramente inclusiva requer mais do que infraestrutura física: exige o compromisso institucional com a formação continuada dos profissionais, o investimento em tecnologias acessíveis e a valorização das múltiplas formas de aprender e participar. O respeito à diversidade deve ser uma prática cotidiana e concreta, orientada pelos princípios legais, mas, sobretudo, pela ética da inclusão e da equidade.

### **4.3 Acessibilidade nos processos seletivos: democratizando o ingresso**

Compreender as percepções de estudantes e colaboradores sobre o processo de inscrição nos editais de seleção institucional é fundamental para identificar barreiras e propor estratégias que assegurem o acesso equitativo à educação. Essa análise ganha ainda mais relevância diante da expressiva disparidade entre o número de estudantes com deficiência visual (cegueira) e aqueles com outras deficiências matriculados no IFSertãoPE. Entender as razões dessa desigualdade permite não apenas reconhecer possíveis falhas no processo de ingresso, mas também contribuir para a efetivação do direito à educação inclusiva, conforme estabelecem a legislação brasileira e os princípios que regem uma educação comprometida com a equidade.

A investigação foi orientada por referenciais teóricos baseados em estudos realizados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como os trabalhos de Melo (2021), Maria (2023) e Silva (2024), que reforçam a importância de captar as percepções daqueles diretamente envolvidos com os processos de inclusão. Esses autores destacam que ouvir os sujeitos impactados por políticas e práticas institucionais é essencial para a construção de soluções mais eficazes e sensíveis às realidades vividas por pessoas com deficiência.

Os dados analisados confirmam que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem falhas nos portais de ingresso da Rede Federal, especialmente no que diz respeito à oferta de informações acessíveis. Maria (2023) observa que pessoas com deficiência, como as surdas, enfrentam barreiras desde o momento da inscrição, devido à escassez de recursos acessíveis e à dificuldade de localizar informações nos sítios institucionais. Essa fragmentação compromete o exercício pleno do direito ao acesso, dificultando a igualdade de oportunidades desde o início da trajetória acadêmica.

A partir dessas constatações, uma das propostas desta pesquisa é tornar os editais institucionais mais acessíveis e facilmente localizáveis, especialmente por meio da página do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os participantes da pesquisa relataram dificuldades para encontrar os editais nos sítios institucionais, apontando que o excesso de informações distribuídas de forma desorganizada torna a navegação confusa. Nesse sentido, propõe-se concentrar nesse espaço um conjunto de informações claras, organizadas e voltadas

especificamente ao público com deficiência, com o objetivo de facilitar sua interação com os processos seletivos.

Para isso, sugere-se que os editais de seleção institucional sejam disponibilizados em quatro versões distintas: uma versão completa, conforme os moldes tradicionais; uma versão resumida e objetiva, com linguagem direta e acessível; uma versão traduzida e interpretada em Libras, destinada à comunidade surda; e uma versão com audiodescrição, alinhada às diretrizes do eMAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico) ou, alternativamente, com hiperlink para o documento em formato de áudio narrado. A disponibilização dessas versões não apenas atende às exigências legais, mas representa uma ação concreta em direção à construção de uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade dos sujeitos e garante o acesso à informação como um direito inalienável.

Nesse contexto, os relatos dos participantes evidenciam importantes aspectos relacionados à barreira comunicacional nos processos seletivos. Júpiter (2024), por exemplo, afirma que "para se inscrever é difícil desde a linguagem. Eu mesmo, que sou concursado, vejo que é muita informação para o aluno ler" (Júpiter, entrevista, 2024). Plutão (2024) complementa que "é difícil para alunos com e sem deficiência, assim como para os próprios servidores. Não entendo por que se complica tanto. A acessibilidade conta com vídeos em Libras, o que ajuda, mas não há materiais com audiodescrição" (Plutão, entrevista, 2024). Terra (2024), por sua vez, reforça:

Não acho fácil e acredito ser difícil não só para as pessoas com deficiência, mas para todos. No caso dos alunos com deficiência, a situação é ainda mais complicada. Acredito que muitos nem consigam concluir a inscrição. Para quem tem deficiência visual, considero extremamente difícil. Isso pode ser um dos motivos que levam muitos a não ingressarem, funcionando como fator excludente (Terra, entrevista, 2024).

As contribuições de Júpiter (2024), Plutão (2024) e Terra (2024) destacam, de forma contundente, os entraves no processo de inscrição institucional, revelando obstáculos tanto para pessoas com deficiência quanto para o público geral. As críticas se concentram na linguagem excessivamente técnica e extensa, na carência de materiais em formatos acessíveis e na ausência de recursos de audiodescrição.

Maria (2023) destaca que a linguagem excessivamente técnica e a extensão dos textos presentes nos editais de processos seletivos da Rede Federal constituem

barreiras significativas para estudantes surdos. A autora ressalta que o domínio do português escrito e de termos específicos frequentemente exigidos não faz parte do repertório linguístico desse público. Essa limitação compromete a compreensão das informações e dificulta o processo de inscrição, evidenciando a urgência de adaptações comunicacionais nos portais. A observação de Melo (2021) inerente ao *locus* que ele pesquisou foi o IFES, salienta que, apesar de a instituição ter realizado algumas ações de acessibilidade, muitas delas necessitam de aprimoramento, sobretudo na área de acessibilidade comunicacional, além da divulgação de informações acessíveis nas plataformas institucionais e nos editais. Enquanto, Silva (2024) defende que o processo seletivo deve ser continuamente aprimorado para garantir a plena acessibilidade em Libras, o que é fundamental para o ingresso qualificado dos estudantes surdos na EPT do IFRS e para a garantia de seus direitos educacionais.

O aprimoramento dos processos seletivos para ingresso nos Institutos Federais deve ser considerado uma prioridade diante das múltiplas barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. É fundamental que as formas de acesso aos editais e às inscrições sejam diversificadas e inclusivas, de modo a contemplar a realidade de diferentes grupos. No contexto do Sertão de Pernambuco, por exemplo, observa-se uma infraestrutura digital precária, com comunidades rurais, povoados e sítios ainda sem acesso adequado à internet, o que limita a participação desses candidatos. Soma-se a isso o desconhecimento de ferramentas de informática por parte de alguns indivíduos, além de dificuldades específicas enfrentadas por candidatos cegos, surdos ou com limitações de leitura e interpretação textual. Nesse cenário, a linguagem dos editais representa uma barreira significativa, o que reforça a necessidade de estratégias acessíveis que garantam equidade no acesso à Educação Profissional e Tecnológica.

Tais apontamentos demonstram a urgência de revisar os processos institucionais, com o objetivo de torná-los mais intuitivos, acessíveis e inclusivos, pautados pela usabilidade e pela eliminação de barreiras informacionais. Sasaki (2009) defende que a comunicação deve estar livre de barreiras, destacando que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência reside justamente na forma de comunicação.

Muitas vezes, a ausência de informações adequadas impossibilita a interação, seja por desconhecimento de línguas, seja pela limitação dos formatos disponíveis.

Complementamos esse argumento ao afirmar que não se trata apenas da remoção de barreiras na comunicação interpessoal, mas também da comunicação institucional. Cabe às instituições públicas, como o IFSertãoPE, adotar estratégias comunicacionais diversificadas, capazes de atingir públicos com deficiência auditiva, visual ou múltipla, respeitando seus modos de acesso à informação.

Nesse sentido, Silva (2024) ressalta que a construção de acessibilidade em Libras nos processos seletivos dos Institutos Federais, como no caso do IFRS, evidencia a importância da participação ativa de pessoas surdas nas pesquisas, reconhecendo seu protagonismo e a centralidade da Libras como primeira língua. A autora argumenta que, ao identificar as barreiras enfrentadas por esse público, é possível promover ações que respeitem seus direitos linguísticos e garantam um processo seletivo mais inclusivo e acolhedor.

Entre os relatos, destaca-se a fala de Terra (2024), que aponta com maior clareza a possibilidade de um fator excludente no processo inicial de ingresso à instituição: a falta de acessibilidade comunicacional. Considerando o atual quadro de estudantes com deficiência visual no IFSertãoPE, significativamente inferior ao de estudantes com deficiência auditiva, por exemplo, torna-se relevante refletir sobre como os formatos atuais de divulgação dos editais podem contribuir para essa desigualdade.

Atualmente, as práticas institucionais de publicação dos editais contemplam vídeos em Libras, o que favorece estudantes com deficiência auditiva. No entanto, não há materiais acessíveis voltados especificamente para pessoas com deficiência visual que garantam o direito à informação e à inscrição autônoma. Ainda que não possamos afirmar categoricamente que essa seja a principal razão da baixa presença de estudantes cegos no instituto, o fato merece atenção. Ressaltamos que, por delimitação metodológica, esta hipótese não foi investigada em profundidade na presente pesquisa, mas se constitui em uma linha promissora para futuras investigações, a fim de produzir evidências científicas sobre o tema.

#### **4.4 Produtos educacionais: manual e página digital acessível para o NAPNE**

Este estudo teve como propósito reunir informações colaborativas voltadas à construção de dois produtos educacionais: Produto Educacional 1 – Manual da Página do NAPNE do IFSertãoPE e Produto Educacional 2 – Página Eletrônica do NAPNE, disponível no link: <https://produtoeducacionalleal2025pagananapneifsertaope.com/>.

Enquanto o primeiro tem como objetivo disseminar informações para acesso e construção de ambientes digitais acessíveis contribuindo para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. O segundo tem como objetivo de promover o espaço de acessibilidade, para os sujeitos com deficiência e necessidades educacionais específicas principalmente, àqueles com deficiência auditiva e visual.

Para além disso, a página pretende ser um espaço para acolhimento de manifestações, promoção de processos de ensino e aprendizagem, bem como um ambiente de divulgação, fortalecimento da visibilidade e incentivo ao sentimento de pertencimento a uma comunidade inclusiva.

A criação do manual e da página institucional voltada ao NAPNE, justifica-se pela necessidade de ampliar o acesso à informação, à inclusão e ao suporte educacional para pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Observa-se, frequentemente, a escassez de canais acessíveis e centralizados que promovam a visibilidade dos serviços de apoio, dos direitos e das possibilidades de participação ativa dessa comunidade na vida universitária.

Os produtos educacionais desenvolvidos, buscam não apenas organizar e divulgar conteúdos relevantes, mas também criar um espaço interativo e dinâmico que incentive a práticas antidiscriminatórias, estimule o aprendizado coletivo e fortaleça o sentimento de pertencimento. Assim, a iniciativa contribui com a promoção de uma cultura institucional inclusiva, colaborando diretamente com os princípios da equidade, acessibilidade e respeito à diversidade no contexto educacional.

Ressaltamos que a digitalização dos serviços públicos no Brasil tem gerado avanços significativos no acesso à informação e aos serviços governamentais. No entanto, a expansão do uso de plataformas digitais impõe desafios importantes no campo da acessibilidade, sobretudo para pessoas com deficiência.

O Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico (eMAG), instituído pela Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007, foi desenvolvido com base nas diretrizes internacionais do *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)* e do *World Wide Web Consortium (W3C)*, sendo adaptado às especificidades do contexto brasileiro. Tornou-se obrigatório para os portais e sítios eletrônicos do governo federal, incorporando os princípios da WCAG 2.0 e contando com a contribuição de especialistas em acessibilidade digital (CGI.br, 2015).

O eMAG propõe diretrizes práticas que visam assegurar que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, possam acessar e interagir com os serviços públicos digitais de forma equitativa (Brasil, 2019).

Além disso, está alinhado à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015). A qual determina a promoção da acessibilidade em diferentes contextos, incluindo os ambientes virtuais. Essa diretriz é especialmente relevante para as Instituições Federais de ensino, que têm como missão formar academicamente e profissionalmente milhares de estudantes em todo o território nacional.

No âmbito do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), observa-se um esforço concreto em avançar na acessibilidade digital. Um exemplo positivo é a implementação da ferramenta VLibras, que traduz automaticamente conteúdos digitais para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), promovendo maior inclusão para pessoas surdas. O portal institucional também demonstra conformidade com outras recomendações de acessibilidade, o que tem resultado em um desempenho superior ao de outros institutos federais, conforme será apresentado no Quadro 07 adiante.

Apesar desses avanços, ainda persistem barreiras significativas, sobretudo para pessoas com deficiência visual. Durante a análise do sítio institucional, verificou-se a ausência de textos alternativos (atributos *alt*) nas imagens, banners, cards e fotografias utilizados na divulgação de eventos, editais e projetos. Essa omissão compromete seriamente a experiência de navegação de usuários que dependem de leitores de tela, restringindo o acesso pleno às informações. Tal lacuna fere os princípios das Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG), que estabelecem a utilização de descrições textuais como um critério essencial para garantir a acessibilidade.

Adicionalmente, o excesso de ícones, menus e informações dispostas de forma desorganizada dificulta a navegação para usuários cegos, que utilizam exclusivamente o teclado, especialmente a tecla de tabulação, para percorrer as páginas, em virtude da impossibilidade de uso do mouse. Esses obstáculos revelam a necessidade urgente de aprimoramentos na arquitetura da informação e na usabilidade do portal institucional. Tais ajustes devem observar os princípios de perceptibilidade, operabilidade e compreensibilidade propostos pelas WCAG, para

que a comunicação digital da instituição esteja, de fato, alinhada a uma perspectiva inclusiva.

As limitações aqui evidenciadas ganharam maior visibilidade durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, quando foram registradas queixas relativas à navegabilidade e à dificuldade de acesso às informações no portal institucional, situação ilustrada na Figura 11.

**Figura 11** – Página inicial do sítio do IF Sertão PE

The screenshot shows the homepage of the Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE). The layout includes a top navigation bar with links for accessibility and site map, followed by the institution's logo and name. A search bar and social media icons are also present. Below this is a horizontal menu for different campuses: Floresta, Ouricuri, Petrolina, Petrolina Zona Rural, Salgueiro, Santa Maria da Boa Vista, and Serra Talhada. The main content area is organized into several columns and sections:

- Nossos Campi:** A vertical sidebar menu with links to 'Estude no IF Sertão PE', 'Cursos', 'Educação a Distância', 'Editais', 'Documentos', 'Bibliotecas', and 'Concursos e Seleções'.
- Processo Seletivo:** A large banner for the 'CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE INSTRUTORES PARA CURSOS DO PROGRAMA MANUEL QUERINO ARARIPINA-PE'.
- Cursos Técnicos:** A banner for the 'PROCESSO SELETIVO' for technical courses.
- SiSU:** A banner for the 'PROCESSO SELETIVO' for higher education courses.
- Conheça o IF Sertão PE:** A banner for the 'VIDEO INSTITUCIONAL 2023'.
- Programa Bolsa Permanência:** A banner for 'PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA Alunos indígenas e quilombolas'.
- Curso de Libras:** A banner for 'Curso de Libras Para os servidores do IF Sertão PE'.
- Chamada Pública para Captação de Apoio:** A banner for 'EDITAL Nº 54/2025 Chamada Pública para Captação de Apoio'.

At the bottom, there are three news items:

- Estudantes indígenas e quilombolas podem concorrer à Bolsa Permanência:** Assinância Estudantil - 7 de maio de 2025. Até o dia 25 de maio deste ano, estão disponíveis 37 vagas para ingresso no Programa Bolsa Permanência (PBP) do Minis...
- IF Sertão PE lança edital de curso Básico de Libras para servidores da Instituição:** Servidores - 6 de maio de 2025. O Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) está com inscrições abertas para o Curso Básico de Aquisição...
- IF Sertão PE lança edital para captação de apoio à 14ª Olimpíada Brasileira de Agropecuária (OBAP):** Extensão - 5 de maio de 2025. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE), em parceria com o Instituto F...

Fonte: <https://ifsertaope.edu.br/>

A adequação dos sistemas digitais das instituições de ensino, como portais institucionais, sistemas de matrícula e plataformas de ensino remoto, constitui um elemento central para a efetivação do direito à educação inclusiva. Garantir que esses

ambientes virtuais sejam plenamente acessíveis é condição indispensável para que estudantes com deficiência possam usufruir, em igualdade de condições, das oportunidades educacionais disponíveis. Embora diretrizes como eMAG representem avanços importantes, sua implementação efetiva ainda encontra diversos entraves no âmbito dos Institutos Federais.

No caso específico do IFSertãoPE, apesar das fragilidades observadas no que se refere à acessibilidade digital, o portal institucional apresenta esforços iniciais de adequação. Um exemplo disso pode ser visto no menu superior da página principal, onde se encontra o botão “ACESSIBILIDADE”. Ao acessá-lo, é possível identificar o compromisso declarado da instituição com a acessibilidade digital, por meio da referência explícita à conformidade com as diretrizes do W3C e com os princípios da WCAG 2.0. Conforme o próprio W3C, essas diretrizes têm como finalidade assegurar que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, possam perceber, compreender, navegar, interagir e contribuir com a Web de maneira autônoma e segura.

Esse compromisso, embora ainda em estágio inicial de concretização, indica uma abertura institucional para a adoção de práticas mais inclusivas no ambiente digital. A Figura 12 ilustra esse elemento da interface institucional, permitindo uma visualização mais clara do ponto de acesso às informações sobre acessibilidade no portal.

**Figura 12 – Menu Acessibilidade no sítio do IFSertãoPE**

The screenshot shows the top navigation bar of the IFSertãoPE website. A blue circle and arrow highlight the 'ACESSIBILIDADE' link in the top right corner. Below the navigation bar, the main content area is titled 'Acessibilidade'. It includes a section 'De acordo com o W3C (World Wide Web Consortium), Acessibilidade na Web significa garantir que todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência, possam utilizar a Web. Mais especificamente, significa permitir que pessoas com deficiência consigam perceber, compreender, navegar, interagir e contribuir com a Web. Uma Web acessível beneficia a todos, incluindo pessoas idosas, pessoas com pouca habilidade em utilizar a Web, aqueles com uma conexão mais lenta, entre outros.' It also lists keyboard shortcuts for navigation: 1: Ir para o conteúdo principal da página; 2: Ir para o menu; 3: Ir para o campo de busca; 4: Ir para o rodapé (mapa do site). The page footer contains accessibility information in Portuguese and English.

Fonte: <https://ifsertoape.edu.br/acessibilidade/>

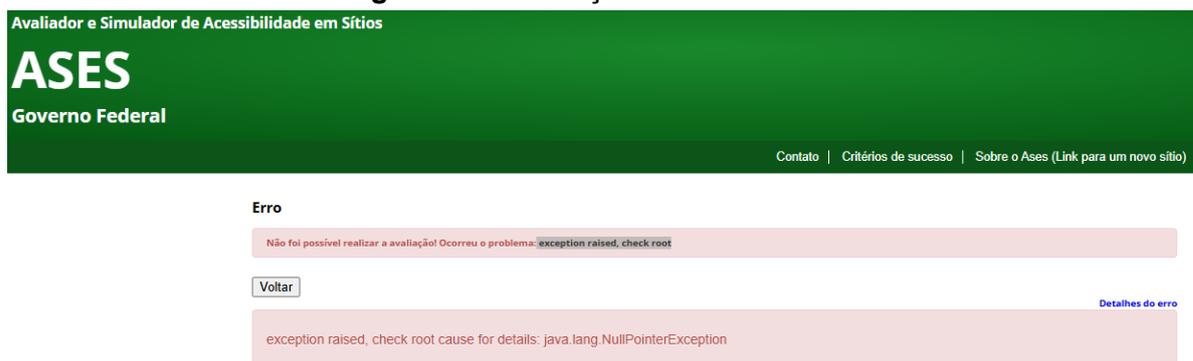
Os órgãos governamentais utilizam ferramentas digitais automatizadas para a avaliação de sítios públicos. Isso ocorre no Brasil e no mundo. O Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios (ASES) é uma ferramenta oficial do governo brasileiro, desenvolvida para avaliar e simular a acessibilidade de páginas web. Seu objetivo é auxiliar desenvolvedores e gestores públicos na identificação e correção de barreiras de acessibilidade digital, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência nos serviços oferecidos pela administração pública.

Conforme Pereira (2013), o software ASES demonstra alta credibilidade na avaliação da acessibilidade digital ao identificar, de forma precisa, um número médio de 171,16 erros por página nos sítios eletrônicos analisados, valor significativamente elevado, pois corresponde a 2,5 vezes a mediana de 67 erros. A confiabilidade da ferramenta é reforçada pela sua capacidade de detectar variações significativas, como no caso de sete páginas que concentraram mais de mil erros cada, representando mais de 30% dos erros totais verificados, evidenciando sua eficácia no mapeamento de falhas críticas de acessibilidade.

Como ferramenta relevante para a avaliação da acessibilidade digital, o Avaliador e Simulador de Acessibilidade em Sítios (ASES) deveria oferecer usabilidade intuitiva e eficiente. No entanto, na prática, sua utilização ainda apresenta limitações significativas. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos empregar o ASES para analisar o sítio institucional do IFSertãoPE, mas enfrentamos dificuldades recorrentes.

Em grande parte das tentativas, o sistema apresentou a seguinte mensagem de erro: *“Não foi possível realizar a avaliação! Ocorreu o problema: exception raised, check root”*, que pode ser traduzida como *“exceção gerada, verifique a raiz”*. Essa falha compromete diretamente a aplicabilidade da ferramenta e revela a necessidade de melhorias técnicas que garantam sua estabilidade e confiabilidade. A Figura 13 ilustra uma das ocorrências registradas durante esse processo.

**Figura 13 – Avaliação de acessibilidade**



**Fonte:** <https://asesweb.governoeletronico.gov.br/avaliar>

Pereira, Machado e Carneiro (2013) realizaram um estudo no qual avaliaram 228 páginas iniciais de Instituições Federais de Educação, utilizando a ferramenta ASES. Os resultados indicaram que todas as páginas analisadas apresentavam erros de acessibilidade, estando, portanto, em desacordo com a Portaria nº 03, de 07 de maio de 2007. Apenas quatro delas possuíam um único erro, o que evidencia a fragilidade das instituições no cumprimento das diretrizes mínimas de acessibilidade digital à época da pesquisa.

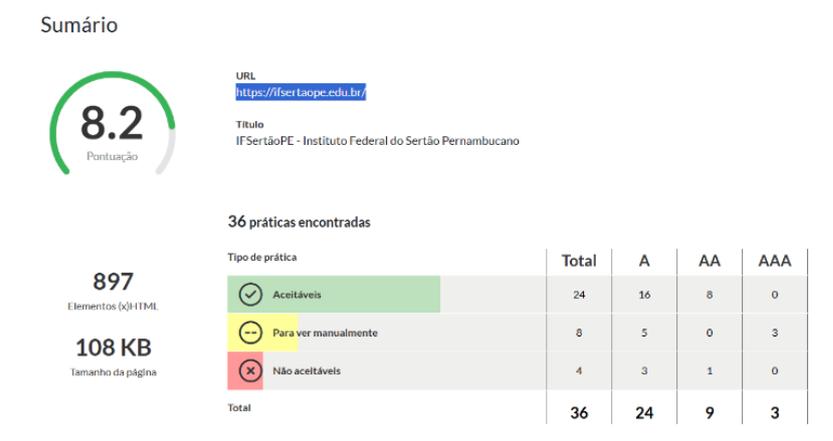
Além do ASES, existem outras ferramentas dedicadas à avaliação da acessibilidade digital, como o AccessMonitor. Desenvolvido oficialmente pelo governo de Portugal, por meio da Unidade de Acesso da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), vinculada ao Ministério da Educação e Ciência, o AccessMonitor foi criado com o objetivo de verificar a conformidade de sítios com as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1, definidas pelo W3C (Carvalho, 2015). A ferramenta tem se consolidado como um recurso relevante tanto para a comunidade acadêmica quanto para a administração pública, por sua aderência a padrões internacionais e pela integração a projetos voltados à promoção de uma web mais acessível.

De acordo com Pereira, Machado e Carneiro (2013), os resultados gerados pelo AccessMonitor são confiáveis e semelhantes aos de outros avaliadores digitais, com um desvio padrão médio de 3,77, inferior à média observada em outras ferramentas. Embora também tenha identificado erros nas páginas avaliadas, o diferencial do AccessMonitor reside na praticidade de sua utilização, exigindo apenas a inserção do endereço eletrônico do sítio a ser analisado.

A plataforma, disponível em <https://accessmonitor.acessibilidade.gov.pt/>, realiza a avaliação com base nos quatro princípios fundamentais das WCAG 2.1: perceptível, operável, compreensível e robusto. Esses princípios norteiam as diretrizes técnicas para o desenvolvimento de conteúdos acessíveis a usuários com diferentes tipos de deficiência. A classificação dos níveis de conformidade segue uma escala progressiva: A (básico), AA (intermediário) e AAA (avançado), sendo este último o mais exigente em termos de critérios de acessibilidade (Carvalho, 2015).

No presente estudo, a avaliação da acessibilidade digital foi realizada a partir da análise de páginas institucionais do IFSertãoPE, utilizando os parâmetros da ferramenta AccessMonitor. A finalidade foi identificar barreiras digitais ainda existentes e propor ajustes que favoreçam a construção de uma experiência digital mais inclusiva. A apresentação dos resultados está ilustrada na Figura 14.

**Figura 14** – Avaliação do sítio do IFSertãoPE



Fonte: <https://accessmonitor.acessibilidade.gov.pt/>

Na Figura, observa-se que a nota de acessibilidade atribuída pelo aplicativo está em destaque e refere-se à página inicial da instituição. Essa pontuação é composta pela soma dos indicadores de conformidade classificados nos níveis “A”, “AA” e “AAA”, conforme estabelecido pelas Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG). No caso do IFSertãoPE, o índice de acessibilidade alcançado foi de 82%, conforme avaliado pela ferramenta AccessMonitor. A seguir, no Quadro 09, são apresentadas as pontuações obtidas por outras instituições analisadas, permitindo uma comparação entre os desempenhos em acessibilidade digital.

**Quadro 09 – Sítios institucionais verificados com AccessMonitor**

<b>Instituição</b>	<b>Nota</b>	<b>Sítio / Portal verificado</b>
IFSertãoPE	8.2	<a href="https://ifsertaope.edu.br/">https://ifsertaope.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFSP	6.8	<a href="https://ifsp.edu.br/">https://ifsp.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFRS	8.0	<a href="https://ifrs.edu.br/">https://ifrs.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFRN	7.4	<a href="https://portal.ifrn.edu.br/">https://portal.ifrn.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFAL	6.9	<a href="https://www2.ifal.edu.br/">https://www2.ifal.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFBA	7.1	<a href="https://portal.ifba.edu.br/">https://portal.ifba.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFBaiano	4.7	<a href="https://ifbaiano.edu.br/portal/">https://ifbaiano.edu.br/portal/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFS	8.5	<a href="https://www.ifs.edu.br/">https://www.ifs.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFES	7.2	<a href="https://ifes.edu.br/">https://ifes.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFC	6.8	<a href="https://ifc.edu.br/">https://ifc.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFSC	6.8	<a href="https://www.ifsc.edu.br/">https://www.ifsc.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFPB	8.5	<a href="https://www.ifpb.edu.br/banner/">https://www.ifpb.edu.br/banner/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFMA	9.6	<a href="https://portal.ifma.edu.br/inicio/">https://portal.ifma.edu.br/inicio/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFMG	7.7	<a href="https://www.ifmg.edu.br/portal">https://www.ifmg.edu.br/portal</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFPR	8.6	<a href="https://ifpr.edu.br/">https://ifpr.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFGoiano	7.7	<a href="https://ifgoiano.edu.br/home/index.php">https://ifgoiano.edu.br/home/index.php</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFPE	7.9	<a href="https://portal.ifpe.edu.br/">https://portal.ifpe.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFSul	6.7	<a href="https://www.ifsul.edu.br/">https://www.ifsul.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFAC	6.9	<a href="https://www.ifac.edu.br/">https://www.ifac.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFCE	5.7	<a href="https://ifce.edu.br/">https://ifce.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFPI	7.0	<a href="https://www.ifpi.edu.br/">https://www.ifpi.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFRO	7.4	<a href="https://www.ifro.edu.br/">https://www.ifro.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFMT	6.2	<a href="https://ifmt.edu.br/">https://ifmt.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFMS	7.5	<a href="https://www.ifms.edu.br/">https://www.ifms.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFRR	7.0	<a href="https://www.ifrr.edu.br/">https://www.ifrr.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFTO	7.6	<a href="https://www.ifto.edu.br/">https://www.ifto.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFG	6.9	<a href="https://www.ifg.edu.br/">https://www.ifg.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFGoiano	7.7	<a href="https://ifgoiano.edu.br/home/index.php">https://ifgoiano.edu.br/home/index.php</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFB	6.2	<a href="https://www.ifb.edu.br/">https://www.ifb.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFAM	6.1	<a href="https://www2.ifam.edu.br/">https://www2.ifam.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFFAR	Error	<a href="https://www.iffarroupilha.edu.br/">https://www.iffarroupilha.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFPA	Error	<a href="https://ifpa.edu.br/">https://ifpa.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFNMG	8.6	<a href="https://www.ifnmg.edu.br/">https://www.ifnmg.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025
IFSudesteMG	6.4	<a href="https://www.ifsudestemg.edu.br/">https://www.ifsudestemg.edu.br/</a> Acesso em 09 de maio 2025

Fonte: <https://accessmonitor.acessibilidade.gov.pt/>

O quadro que representa os institutos federais de todas as regiões do Brasil. A nota atribuída a cada portal indica o nível de conformidade com critérios de acessibilidade web. O IFMA (Instituto Federal do Maranhão) obteve a maior pontuação (9,6), enquanto o IFBaiano apresentou a menor (4,7). O IFSertãoPE, foco do presente estudo, alcançou nota 8,2, situando-se entre as instituições com desempenho satisfatório. Isso sugere avanços importantes, mas também evidencia a necessidade

de aprimoramento contínuo para atingir os padrões máximos de acessibilidade definidos pelas diretrizes da WCAG e do eMAG.

Ainda nesse contexto, salientamos que dois institutos, o Instituto Federal do Pará (IFPA) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), apresentaram falhas de comunicação entre seus sites e o aplicativo avaliador utilizado. Em razão desse problema técnico, não foi possível validar nota a essas instituições, uma vez que a avaliação foi inviabilizada.

Ferramentas automatizadas de avaliação de acessibilidade exercem um papel importante no desenvolvimento de ambientes digitais mais inclusivos, porém não são suficientes, por si só, para garantir que uma página atenda plenamente aos critérios de acessibilidade. Assim como ocorre com os corretores ortográficos, que podem deixar de apontar falhas de coesão ou clareza textual, esses avaliadores não substituem a análise criteriosa feita por especialistas e usuários com deficiência, cuja participação é fundamental para validar a experiência real de uso e assegurar a efetividade das adaptações implementadas (Brasil, 2015).

Enquanto algumas instituições avançaram na adaptação de seus ambientes virtuais, muitas outras ainda não conseguem atender integralmente às exigências legais e normativas, comprometendo a inclusão de estudantes com deficiência. Esse cenário evidencia a necessidade de uma análise crítica sobre os entraves enfrentados e as estratégias adotadas pelos IFs para garantir a acessibilidade digital, reconhecendo, ao mesmo tempo, as limitações estruturais e as desigualdades presentes na aplicação dessas políticas (Brasil, 2019).

Durante as entrevistas realizadas, observou-se uma baixa visibilidade da atual página do NAPNE no sítio institucional, inclusive entre os próprios servidores que atuam no núcleo. Dos dez servidores entrevistados, sete declararam desconhecer a existência da página. Netuno (2024) afirmou que “[...] na verdade, na página do NAPNE, eu nunca prestei atenção” (Netuno, entrevista, 2024). Vênus (2024) complementou: “[...] nunca prestei atenção, estou sabendo que existe agora” (Vênus, entrevista, 2024). Urano (2024) acrescentou: “[...] o aluno até consegue se encontrar no site, fazer pesquisas, se inscrever em eventos, mas desconheço uma aba para o NAPNE. Já existe?” (Urano, entrevista, 2024). Plutão (2024) também revelou: “[...] pra ser sincera, eu nem sabia que existia, dentro da página do IFSertãoPE, a página do NAPNE. Estou descobrindo agora” (Plutão, entrevista, 2024).

Tais depoimentos revelam a fragilidade na divulgação e na organização das informações relativas ao NAPNE no ambiente virtual institucional, comprometendo o acesso da comunidade escolar aos serviços e às ações desenvolvidas pelo núcleo. Observa-se, inicialmente, a dificuldade de localização da página, uma vez que esta se encontra nomeada como “Núcleos de Apoio”, em vez de utilizar a sigla “NAPNE”, o que dificulta sua identificação direta. Além disso, as informações atualmente disponíveis são limitadas e pouco detalhadas. Ressalta-se ainda que a página está dividida com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NUPE), o que contribui para a diminuição dos espaços disponíveis para divulgação, conforme ilustra a Figura 15.

**Figura 15** – Página do NAPNE no sítio do IF Sertão PE

VOCÊ ESTÁ EM: [IFSERTÃOPE](#) / [ENSINO](#) / [NÚCLEOS DE APOIO](#)

## Núcleos de Apoio

**Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas**

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) é um órgão deliberativo, de assessoramento e acompanhamento das ações no âmbito da educação inclusiva. Encontra-se ligado diretamente à Pró-Reitoria de Ensino e, em cada campus, à Diretoria de Ensino ou setor correlato, de acordo com o organograma de cada campus.

[Competências](#)  
[Equipe](#)  
[Documentos](#)

**Núcleo Pedagógico (Nupe)**

O Núcleo Pedagógico é um órgão sistêmico vinculado à Pró-reitoria de Ensino (Proen) para tratar das questões acerca do trabalho pedagógico no âmbito do IF Sertão PE, de articulação e comunicação sistêmica entre os núcleos pedagógicos nos Campi, tendo em vista o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das questões pedagógicas institucionais.

O Núcleo Pedagógico da Reitoria atualmente coordena a Comissão de Capacitação dos Núcleos Pedagógicos, por meio da Portaria n.º 53/2020/Proen/IFSertãoPE. Essa comissão é um projeto da Pró-Reitoria de Ensino, na forma de criar um coletivo dos núcleos, onde agrega representantes dos núcleos pedagógicos de todos os Campi, para o planejamento e realização de formação continuada para os núcleos pedagógicos, no âmbito institucional.

[Competências](#)  
[Composição e organização interna](#)  
[Objetivos](#)

Fonte: <https://ifsertaope.edu.br/ensino/nucleos-de-apoi/>

Nesse sentido, torna-se necessário repensar a comunicação institucional e a estrutura da página, de modo que se torne mais visível, acessível e funcional. Os relatos também reforçam a importância de uma maior divulgação das ações e serviços oferecidos pelo NAPNE, bem como de uma organização mais clara das informações no sítio institucional. Isso possibilitaria o fortalecimento das políticas de inclusão, ampliando o acesso e a participação de estudantes, professores e demais membros da comunidade acadêmica.

Refletir sobre acessibilidade em suas múltiplas dimensões, física, comunicacional, atitudinal e digital, contribui para a superação de barreiras históricas que dificultam a participação plena de pessoas com deficiência na vida educacional e social. A acessibilidade é um direito fundamental, e os ambientes digitais devem ser concebidos para garantir esse direito. O sítio institucional, portanto, é uma importante ferramenta para romper barreiras informacionais e ampliar o acesso às oportunidades oferecidas pelo IFSertãoPE.

Entretanto, como evidenciado nas narrativas dos participantes da pesquisa, a visibilidade da página do NAPNE é limitada, e suas informações estão dispersas e pouco destacadas dentro do sítio institucional. Por isso, optamos por acolher não apenas percepções, mas contribuições efetivas para o desenvolvimento de uma nova proposta de página institucional dedicada ao NAPNE. Entre as sugestões colhidas, Vênus (2024) destaca que “[...] seria importante ter informações voltadas às pessoas com deficiência e o máximo possível de acessibilidade” (Vênus, entrevista, 2024). Urano (2024) sugere que “[...] devem ser criados recursos de acessibilidade e que todos os *campi* possam postar suas ações, permitindo a troca de informações” (Urano, entrevista, 2024). Saturno (2024) considera fundamental “[...] que a página contenha, além de informações sobre eventos, dados úteis e funcionais para o dia a dia” (Saturno, entrevista, 2024).

Em tom mais cauteloso, Júpiter (2024) expressa preocupações quanto à sobrecarga de trabalho nas instituições:

O problema que visualizo é que a Rede Federal de Educação, especialmente os IFs, enfrenta uma grande escassez de provimento de cargos. Muitos servidores estão afastados por questões médicas, enquanto outros acumulam funções essenciais. Assim, temo que a criação de mais uma demanda, como a manutenção da página do NAPNE, recaia sobre setores já sobrecarregados (Júpiter, entrevista, 2024).

Essas narrativas refletem tanto o reconhecimento da importância de uma página acessível e funcional para o NAPNE quanto os desafios institucionais e estruturais que podem dificultar sua viabilização. A superação dessas barreiras passa por ações como o redirecionamento de recursos, a capacitação de equipes e o estabelecimento de parcerias externas que contribuam para uma implementação sustentável da proposta.

A participação dos servidores na pesquisa foi decisiva, pois suas sugestões contribuíram diretamente para a formulação do produto educacional. Entre as propostas, chegou-se a considerar a realização de reuniões com estudantes para captar suas necessidades e expectativas em relação à página. As percepções dos discentes também foram fundamentais. Aroeira (2024) relata: “[...] raramente eu uso o site. Só acesso quando preciso ver um edital. Uma vez tentei entender o que era o NAPNE, mas não encontrei nada. Tive que recorrer ao Google” (Aroeira, entrevista, 2024).

Castanheira (2024) compartilha experiência semelhante: “[...] não me recordo de ter acessado a página do NAPNE. O site, como um todo, é insuficiente, especialmente no uso de imagens sem autodescrição ou textos sem alternativas acessíveis” (Castanheira, entrevista, 2024). Este estudante, inclusive, se prontificou a colaborar com a equipe de desenvolvimento da página para auxiliar na implementação de recursos compatíveis com softwares de leitura de tela.

Para leitores que não conhecem esse tipo de ferramenta, é importante esclarecer que leitores de tela são softwares essenciais para pessoas com deficiência visual, pois capturam as informações em texto exibidas na tela e as convertem em áudio, por meio de sintetizadores de voz. Esses programas permitem a navegação por meio de comandos no teclado, possibilitando autonomia. Em situações específicas, como nos casos de surdo-cegueira, o leitor de tela pode ser integrado a displays em Braille, que convertem o texto digital em sinais táteis.

A adoção de práticas de acessibilidade digital amplia significativamente a inclusão de estudantes com deficiência. A cartilha do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2015) recomenda o uso de leitores de tela, alto contraste, legendas, transcrições, tradução em Libras e interfaces simples para pessoas com limitações motoras ou intelectuais. Esses recursos são fundamentais para que a experiência digital seja realmente inclusiva.

A ausência de acessibilidade nos ambientes virtuais compromete diretamente a autonomia dos estudantes com deficiência, dificultando o acesso a serviços acadêmicos e a conteúdos educacionais. Atividades rotineiras, como efetuar a matrícula, consultar informações institucionais ou acessar plataformas de ensino, tornam-se obstáculos adicionais que podem afetar a permanência e o êxito escolar. Esse cenário, infelizmente comum, reforça a dependência de terceiros, o que contradiz os princípios de equidade e inclusão que devem nortear a educação pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO COMPROMISSO ÉTICO E TRANSFORMADOR

A presente dissertação partiu do reconhecimento de que a diversidade humana, especialmente no que diz respeito às pessoas com deficiência, deve ser acolhida como princípio estruturante das práticas educacionais. Com base no modelo social da deficiência, entende-se que as limitações enfrentadas por esses sujeitos não são inerentes às suas condições individuais, mas sim produzidas e agravadas pelas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais impostas pela sociedade. Essa perspectiva, defendida por autores como Maior (2017), orientou todo o percurso investigativo aqui desenvolvido, reforçando que a inclusão é, antes de tudo, uma questão de justiça social e cidadania, e não apenas o cumprimento de normativas legais.

A escolha pelo tema foi motivada tanto por questões acadêmicas quanto por vivências pessoais do pesquisador, permitindo a construção de uma abordagem sensível, comprometida e situada. Ao longo da trajetória de pesquisa, procurou-se manter o equilíbrio entre a implicação subjetiva e o distanciamento analítico, o que possibilitou um olhar crítico sobre os processos institucionais que operam a inclusão, ou a exclusão, de pessoas com deficiência no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O objetivo central do estudo — analisar como têm sido implementadas as ações inclusivas para pessoas com deficiência no Instituto Federal do Sertão Pernambucano — foi alcançado. A partir da questão norteadora: “De que forma têm sido implementadas as ações inclusivas para pessoas com deficiência no IFSertãoPE?”, que guiou a investigação teórica e empírica, foi possível compreender que, apesar da existência de dispositivos legais e de estruturas formais como os NAPNE, ainda persistem barreiras significativas que limitam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A metodologia adotada, de natureza qualitativa, com base no método do estudo de caso, mostrou-se adequada para apreender a complexidade do fenômeno investigado. A triangulação entre análise documental, observação *in loco* e as entrevistas semiestruturadas com servidores e discentes com deficiência envolvidos no NAPNE, proporcionou uma leitura aprofundada da realidade institucional. Essa

abordagem permitiu a valorização das experiências vividas pelos colaboradores, cujas narrativas foram essenciais para revelar tanto os avanços quanto os desafios ainda enfrentados nas ações inclusivas.

As entrevistas com servidores ligados aos NAPNE evidenciaram comprometimento, sensibilidade e esforço para superar as dificuldades cotidianas, mesmo diante da ausência de recursos humanos especializados, da inexistência de políticas orçamentárias específicas e da sobrecarga de atribuições. Por sua vez, as narrativas dos estudantes com deficiência trouxeram à tona experiências marcadas por preconceito, desinformação, barreiras físicas e comunicacionais, além da carência de suporte pedagógico adequado. Esses relatos, ao serem sistematizados, denunciaram que a inclusão ainda é, em muitos casos, mais formal que efetiva.

A observação *in loco*, realizada nos diferentes *campi* do IFSertãoPE, reforçou essas constatações ao revelar a persistência de barreiras estruturais como rampas inadequadas, ausência de sinalização tátil, inexistência de salas multifuncionais e bibliotecas não adaptadas. Verificou-se também que muitos dos banheiros adaptados ainda exigem acesso por rotas comuns, desrespeitando normas técnicas como a ABNT NBR 9050/2015. No que se refere à acessibilidade digital, a análise do sítio institucional mostrou limitações graves, como a ausência de textos alternativos em imagens e a presença de linguagem excessivamente técnica nos editais, dificultando o acesso de pessoas com deficiência visual e auditiva, especialmente de pessoas com deficiência visual.

Um ponto central discutido ao longo do trabalho diz respeito à atuação do NAPNE, criado com o intuito de garantir entre outros o atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência. No entanto, constatou-se que, mesmo após duas décadas de sua implementação pela SETEC/MEC, o NAPNE ainda enfrenta desafios estruturais significativos: falta de equipe multidisciplinar, ausência de investimentos específicos, escassa articulação intersetorial e baixa visibilidade dentro da própria instituição. A unificação de páginas digitais sob a nomenclatura genérica “Núcleos de Apoio”, em vez de destacar claramente o NAPNE, é um reflexo simbólico dessa invisibilização, como evidenciado na Figura 14 desta dissertação.

Ao longo desta pesquisa, foi possível constatar que os pilares que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica — como a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura — encontram eco nos princípios da formação omnilateral e da politécnica, ambos orientados por uma concepção de educação crítica,

emancipadora e integral. No entanto, na prática cotidiana dos Institutos Federais, especialmente no IFSertãoPE, a efetivação desses pilares ainda enfrenta limites estruturais, culturais e formativos. Embora haja avanços, tais ações nem sempre dialogam com uma proposta pedagógica que considere a totalidade dos sujeitos em sua diversidade, o que revela uma distância entre o que se anuncia nas diretrizes e o que se realiza nos espaços formativos.

Sendo a perspectiva da politecnia, ao propor a superação da fragmentação entre trabalho manual e intelectual, articula-se diretamente à necessidade de uma escola que valorize os saberes plurais dos sujeitos, incluindo aqueles com deficiência. Do mesmo modo, a formação omnilateral, ao defender o desenvolvimento pleno do ser humano — em dimensões físicas, cognitivas, afetivas, políticas e sociais — desafia as instituições a construir práticas pedagógicas que não apenas incluam por obrigação legal, mas que reconheçam a presença e a participação ativa desses estudantes como parte do projeto formativo. No entanto, os dados analisados nesta pesquisa conforme já descrito não validam essas perspectivas.

Como resposta concreta a essas lacunas, a pesquisa propôs e desenvolveu os produtos educacionais: manual e uma página institucional voltada à atuação do NAPNE. Estes produtos foram elaborados com base em princípios de acessibilidade digital (WCAG 2.1) e se propõe a facilitar o acesso da comunidade acadêmica às informações sobre o núcleo, suas ações, serviços, normativas e canais de contato. A proposta é que esse recurso digital contribua para o fortalecimento do NAPNE enquanto instância de promoção da inclusão e do diálogo entre setores institucionais, ampliando sua atuação estratégica.

Apesar das contribuições da pesquisa, algumas limitações devem ser reconhecidas. O estudo concentrou-se exclusivamente no IFSertãoPE, o que infere generalizações, mas, no entanto, impede afirmações para outras realidades da Rede Federal. Além disso, devido à diversidade das deficiências existentes, nem todas puderam ser abordadas com o mesmo nível de profundidade. Questões como a acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual ou múltipla, por exemplo, merecem maior aprofundamento em estudos futuros.

Em termos de fundamentação teórica, esta pesquisa foi sustentada por autores que discutem a educação inclusiva sob diferentes enfoques, como Mantoan (2003), Sassaki (2003), Freire (1996), Ciavatta (2014) e Maior (2017). Essas contribuições permitiram articular a análise empírica com reflexões mais amplas sobre inclusão,

justiça social, acessibilidade e formação integral. A proposta de educação omnilateral, conforme defendida por Ciavatta (2014), foi particularmente relevante para reafirmar que a inclusão não deve ser pensada como concessão, mas como parte indissociável do projeto pedagógico institucional.

Cabe ressaltar que esta dissertação não tem a pretensão de oferecer soluções definitivas para os desafios da inclusão no IFSertãoPE, tampouco na Rede Federal como um todo. Ao contrário, ela se apresenta como um ponto de partida para uma reflexão que precisa ser aprofundada, ampliada e transformada em ações concretas. A inclusão educacional demanda compromisso ético, investimento contínuo, formação docente sensível à diversidade e políticas institucionais que articulem o discurso às práticas efetivas.

Ao final deste percurso, emerge uma questão que exige enfrentamento corajoso e permanente: estamos promovendo de fato a inclusão ou apenas reforçando modelos que mantêm os estudantes com deficiência em posição periférica no processo educativo? A resposta a essa pergunta não cabe apenas a gestores ou pesquisadores, mas a toda a comunidade acadêmica. Que esta pesquisa, portanto, possa contribuir para fomentar esse debate, apontando caminhos e inspirando práticas comprometidas com a construção de uma escola que seja, verdadeiramente, para todos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. M. S. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife**. 2020. 143 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Olinda/PE, 2020.

ALCÂNTARA, J. A. O. de. **Tecnologias assistivas: perspectivas e realidades no Instituto Federal do sertão pernambucano**. 2022. 84 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro/PE, 2022.

AMARAL, Q. B. de O. **Acessibilidade dos estudantes com deficiências às bibliotecas do ensino profissional e tecnológico**. 2023. 154 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2023.

ABNT. NBR nº 9050, de 1994. **Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências A Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento**. Rio de Janeiro, Disponível em:  
<https://documentos.mpesc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5452>.  
Acesso em: 23 jul. 2023.

ARAÚJO, J. L. de. **A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: a oficina pedagógica e o aplicativo “eficiente” como ferramentas de inclusão**. 2021. 158 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2021.

BARBOSA, A. M. **O papel da comunidade escolar no processo de inclusão dos estudantes com deficiência do IF Baiano de Alagoinhas**. 2022. 142 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Baiano, campus Alagoinhas/BA, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: São Paulo, Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 abril. 2023.

BRASIL. Decreto 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. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm). Acesso em: 05 maio de 2023.

BRASIL. Lei 9394/1996 de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. publicado no D.O.U. de 23.12.1996.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08.mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei n.º 7.853, consolida as normas de proteção**. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 02.mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica**. Brasília, Casa Civil, 2000. disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, Casa Civil, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, Casa Civil, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)  
Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP. 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>  
Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e Os Arts. 39 A 41 da Lei Nº 9.394. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta Lei Nº 10.436 e Art. 18 da Lei Nº 10.098. Brasília 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)  
Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, **que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo**

**Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005. **Institui o dia nacional de luta da pessoa portadora de deficiência**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11133.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11133.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de setembro de 2012. **Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 07 julho 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico - EMAG**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.acessibilidade.gov.br/emag/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CARDOSO, L. R. **Recurso e estratégias de aulas em laboratórios para estudantes com baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 71

f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

CARVALHO, E. Q. **Promoção da acessibilidade na educação profissional e tecnológica**: reflexões sobre cultura surda e Libras. 2021. 226 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2021.

CARVALHO, R. N. M. de. **Modelo de avaliação de usabilidade e acessibilidade web** [recurso eletrônico]. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia Informática) – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/10911>. Acesso em: 7 maio 2025.

CASTRO, E. R. de. **Acessibilidade arquitetônica**: conheça o método eficiente para aplicar a acessibilidade em seus projetos e obras. 2022. 285f. ISBN 978-65-998865-0-8, ebook kindle, São Paulo/SP, 2022.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Cartilha acessibilidade na Web** [livro eletrônico]: fascículo 2: benefícios, legislação e diretrizes da acessibilidade na Web. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil(CGI.br). 2015. 1 PDF (1,53 MB). ISBN 978-85-5559-008-5. Disponível em: <https://acervo.ceweb.br/cartilha-acessibilidade-web>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CUNHA, K. P. da. **Educação inclusiva**: uma abordagem acerca das políticas de inclusão para a permanência escolar no IFAM Campus Manaus Centro. 2022. 146 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus, 2022.

DA COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

FERREIRA, S. de M., *et al.* A produção científica sobre capacitismo na educação básica: Uma revisão integrativa de literatura. 2023. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 36, n. 1, p. e23022-e23022, 2023. <https://doi.org/10.21814/rpe.27998>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/27998>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. Q. de. **A importância da tecnologia assistiva na autonomia escolar de pessoas com deficiência**. 2020. 125 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-

graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação) Universidade Federal da Paraíba, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: Entre a negação e a afirmação da escola pública. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GOUVÊA, G. A. **Inclusão e ensino de ciências**: práticas docentes para uma escola inclusiva. Curitiba: Appris, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007 19 p. Obra Jurídica, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-defici%C3%Aancia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf> Acesso em: 10 fev. 2024.

HABER, I. da S. **Educação inclusiva no Ensino Médio Integrado**: o caso do Instituto Federal Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. 2023. 137f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Sudeste Minas Gerais, Rio Pomba/MG, 2023.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) / AGÊNCIA DE NOTÍCIAS.IBGE. **Características gerais da população, de pessoas com deficiência**: população residente por tipo de deficiência permanente, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 25 ago. 2023.

IFSERTÃOPE, INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução N° 33/2016**. Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, 2016. 13 f. Disponível em: [https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao\\_33\\_2016.pdf](https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao_33_2016.pdf) Acesso em: 08 set. 2023.

IFSERTÃOPE, INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução n.º 45/2022** – Regulamento dos Intérpretes de Libras do IF SertãoPE. 2022. 16 f. Disponível em: [https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao\\_45\\_2022.pdf](https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao_45_2022.pdf) Acesso em: 08 set. 2023.

IFSERTÃOPE, INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução n.º 10/2022** – Regulamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE do IF SertãoPE. 2022. 32 f. Disponível em: [https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao\\_10\\_2022.pdf](https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao_10_2022.pdf) Acesso em: 08 set. 2023.

IFSERTÃOPE, INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Resolução n.º 53/2023** – Plano de Garantia de Acessibilidade do IF SertãoPE. 2023. 62 f. Disponível em: [https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao\\_53\\_2023.pdf](https://ifsertaope.edu.br/wp-content/uploads/2024/01/resolucao_53_2023.pdf). Acesso em: 04. nov. 2023.

KOKKONEN, R. L. F. **Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista**: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. 2021. 108 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Rondônia, Campus Porto Velho Calama/RO, 2021.

LAKATOS, E. M. **Metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 7. ed. – [3. Reimp.] São Paulo: Atlas, 2019. Bibliografia. ISBN 97885970-1070-1.

LEITE, G. S. **Formação docente no âmbito da Educação inclusiva**: os currículos dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora. 2023 68 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Sudeste Minas Gerais, Rio Pomba/MG, 2023.

LIMA, C. B. dos S. **Acessibilidade curricular: um estudo sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia. 2020.** 243 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Morrinhos/GO, 2020.

LIMA FIALHO, C. S. C. **Guias didáticos para o ensino de turismo acessível**: reflexões a partir de problemas sobre a legislação referente às pessoas com deficiência e a acessibilidade. 202. 244 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas – Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

LIMA, F.; MARTINS, R. P. **Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 42, 8 de novembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-osdesafios-de-sua-operacionalizacao>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LOBÃO, F. de O. **Educação inclusiva**: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo NAPNE e a equipe multidisciplinar no IFS - Campus Aracaju. 2019. 147 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Sergipe, Aracaju/SE, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2015.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 2 out. 2023.

MAIOR, I. M. M. de L. **Lei Brasileira de Inclusão**: de onde viemos, onde estamos e para onde vamos. IFMG. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3wjVRbATMJw>. Acesso em: 27 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARIA, D. H. **Acessibilidade do processo de inscrição para estudantes surdos no ensino médio integrado**. 2023. 216 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis/SC, 2023.

MELO, R. G. de. **Inclusão em formação**: contribuições para o acesso de pessoas com deficiência aos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo. 2021. 127 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, 2021

MINAYO, M. C. de S. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-55.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p.il. – (PNE em Movimento; ISSN 2448-4288; 6) doi: 10.24109/2448-4296. 2017.

MORAIS, V. F. de A., *et al.* **O ensino de ciências naturais para estudantes com deficiência intelectual no IF Goiano** – 2023. 20 f. TCC (Graduação em Licenciatura em Ciências Naturais) Instituto Federal de Goiás, Catalão/GO, 2023.

MOROSINI, M., Kohls-Santos, P., & Bittencourt, Z. (2021). Estado do conhecimento: teoria e prática. CRV, 2021.

MOTA, S. dos S. **O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino ofertado na Educação Profissional e Tecnológica**: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. 2024. 132 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Porto Alegre, Campus Porto Alegre, 2024.

MUNARI, G. D. **A acessibilidade das imagens em livros didáticos por meio da confluência entre design e tecnologia.** 2019. 169 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Design) da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte/MG, 2019.

NASCIMENTO, F. H. do. **Tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual aplicada ao ensino:** novas concepções na formação inicial e continuada de professores no Instituto Federal do Acre. 2021. 156 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2021.

NISHIOKA, L. **Acessibilidade atitudinal das pessoas com deficiências e das pessoas com necessidades educacionais específicas:** o processo de inclusão no IFPR para além das políticas de acesso. 2022. 114 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2022.

OLIVEIRA, A. V. L. de. **Educação especial inclusiva na educação profissional.** 2021. 114 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2021.

PEREIRA, A. S.; MACHADO, A. M.; CARNEIRO, T. C. J. Avaliação da Acessibilidade dos Sítios Eletrônicos das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. **Informação& Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 23, n. 3, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/15156>. Acesso em: 10 maio. 2025.

PEREIRA, T. H. **A contribuição da leitura literária para uma educação inclusiva no IFMS.** 2021. 111 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

PESSEL, E. R. M. **Educação inclusiva e Pessoas com Deficiência:** trajetória da primeira discente deficiente visual do IFSul — Campus Charqueadas. 2021. 85 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Sul – Rio Grandense, Charqueadas/RS, 2021.

PÔNCIO, E. R. **Acessibilidade atitudinal nas instituições de ensino:** o caso do IFSul. 2019. 84 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RITTA, V. I. M. **A utilização e tecnologia assistiva em bibliotecas escolares para o incentivo à leitura das pessoas com deficiência no Instituto Federal Sul-rio-grandense.** 2024. 131 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Charqueadas/RS, 2024.

RODRIGUES, R. A. de C. **Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Necessidades Específicas (NAPNEs)**. 2019. 74 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado do conhecimento”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli [et.al.]**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, C. M. dos. **A prática pedagógica no atendimento ao aluno da educação especial no IFPR Campus Curitiba: desafios e estratégias**. 2021. 120 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2021.

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

SASSAKI, R; K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.8 -11, 2003.

SASSAKI, R. K. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10 - 16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, C. P. da. **Acessibilidade em bibliotecas: um estudo de caso na biblioteca do IF Sul Campus Pelotas**. 2023. 76 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Charqueadas/RS, 2023.

SILVA, D. O. da. **A acessibilidade de estudantes surdos na EPT: subsídios teóricos e práticos a partir de processo seletivo no IFRS**. 2024. 117 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Porto Alegre, 2024.

SILVA, D. M. da; RIBEIRO, A. C. D. Pessoas com deficiência e portadores de necessidades especiais: a visão geral das pessoas que não tem deficiência ou

necessidades especiais em comparação com a realidade vivida pelas PCD/PNE. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-Tocantins v. 8, n. 59, p. 270-294, 2021.

SOARES, R. C. **Desafios e possibilidades no desenvolvimento da acessibilidade atitudinal em relação a estudantes surdos e ouvintes do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba**. 2022. 114 f Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba/MG, 2020.

SOARES, R. de M. **Formação inicial de professores para educação inclusiva: uma Análise do Curso Normal na cidade de Charqueadas-RS**. 2023. 96 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Sul Rio Grandense, Charqueadas/RS, 2023.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação**. Revista Educação Especial. 2020 vol. 33, pp. 1-24 - Universidade Federal de Santa Maria – RS – Brasil, 2020

STAUB, E. S. O. **Percurso de Formação Profissional das Pessoas com Deficiência dos Cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. 2022. 138 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.

TREVISAN, S. **As políticas de Educação Especial em Institutos Federais** [manuscrito] :singularidades na educação profissional e tecnológica / Suzana Trevisan – 2023.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>. Acesso em: 02 mai. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência E Cultura. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso. 04.jun.2023.

VASCONCELOS, R. T. G. Programa educativo em atitudes para educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. 2023. 142 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, 2023.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional repensando mitos contemporâneos**, v. 2, p. 16-25, 2019.

VIEIRA, A. R. L. **Mapas conceituais como estratégia de aprendizagem significativa em Matemática na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo com polígonos. 168f. Dissertação Mestrado, Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador/BA, 2018.

VILARONGA, C. A. R. *et al.* **Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, n. 260, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQggrYRjmqsgY8bJ/> Acesso em: 24 jul. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SERVIDORES / ALUNOS

1. Qual a sua compreensão sobre o papel do NAPNE no contexto da educação inclusiva em seu Campus?
2. Quais os principais desafios que você encontra no seu fazer com relação a sua função no NAPNE? (p/ aluno, qual os principais desafios você encontra/encontrou no seu processo formacional?)
3. Qual a estrutura disponível para o seu trabalho no NAPNE em seu Campus? (Servidor) Qual a estrutura disponível para o seu desempenho como discente? atende a sua especificidade? (Discente)
4. Quais ferramentas assistivas estão disponíveis em seu Campus? Se sim, onde ficam localizadas essas ferramentas?
5. A seu ver a estrutura do Campus está adequada a acessibilidade arquitetônica? Justifique a resposta?
6. Os alunos com deficiência participam de atividades de lazer e esportes em seu Campus. Se sim, quais esportes preferidos? Quais atividades de lazer são observadas?
7. Sobre o Site Institucional, o ambiente para o NAPNE, qual sua visão sobre: acessibilidade, praticidade, é intuitivo, facilidade de utilização, alcance de objetivos? Quais suas sugestões para melhoria do site institucional?
8. Qual sua opinião sobre a missão da instituição de acolhimento e provimento de uma educação inclusiva, essa missão tem sido cumprida?
9. No seu campus tem sido observado práticas Capacitistas? falar sobre? E tem sido observado práticas anti-capacitistas? inclusivas? Falar sobre.
10. Quais normativos e resoluções institucionais você conhece? (se servidor acrescentar, prática no seu fazer como NAPNE?)
11. No que diz respeito ao processo seletivo de entrada de pessoas com deficiência, o que você pode nos acrescentar?
12. O que gostaria de acrescentar que nas perguntas anteriores não contemplaram?