



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

---

**CECÍLIA REGINA GALDINO SOARES**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO: PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**DOURADOS – MS  
2025**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

---

**CECÍLIA REGINA GALDINO SOARES**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO: PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientação: Profa. Dra. Aline Maira da Silva

**CECILIA REGINA GALDINO SOARES**

**INCLUSÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO  
MÉDIO: PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Dra. Aline Maira da Silva - Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados

Profª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - Membro Titular Externo  
Universidade Federal do Piauí

Profª. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga - Membro Titular Externo  
Instituto Federal de São Paulo

Prof. Dr. Reinaldo dos Santos - Membro Titular Interno  
Universidade Federal da Grande Dourados

Profª. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins - Membro Titular Interno  
Universidade Federal da Grande Dourados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S676i Soares, Cecilia Regina Galdino

INCLUSÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO:  
PERSPECTIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA [recurso eletrônico] / Cecilia Regina Galdino  
Soares. -- 2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Aline Maira da Silva.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Instituto Federal de Educação. 2. Educação Especial. 3. Modelo social. 4. Acessibilidade. I.  
Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

### **Dedicatória**

A Deus, sem ele não conseguiria ter chegado até aqui, meu esposo e filhos, base que me ajudou a vencer esse percurso.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, digno de toda honra e toda glória, que me deu sabedoria para além do conhecimento.

Ao meu esposo, João da Paixão Soares, meu amigo, companheiro e colaborador, que sabiamente entendeu meus quatro anos de ausência das atividades que fazíamos juntos aos finais de semana.

Aos meus filhos, Ingrid Beatriz Galdino Soares e João Filipe Galdino Soares, que me impulsionaram a alcançar meus objetivos e, ao mesmo tempo, inspirá-los a perseguir seus sonhos.

À minha mãe, Maria Tomé da Silva, uma mulher analfabeta, que lutou para oferecer aos seus filhos, o que lhe foi tirado: o direito à Educação.

Ao meu pai, Manoel Galdino da Silva, em memória, um exemplo de pai, homem trabalhador, que me ensinou a lutar pelos meus sonhos, com honestidade, dedicação e trabalho, muito trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Aline Maira da Silva, pela dedicação e persistência ao longo dessa caminhada.

Aos meus colegas de trabalho, Fernando da Costa Gomes e Luís Fernando Maia Santos Silva, sempre disponíveis em colaborar no percurso da minha pesquisa.

Aos alunos com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Caxias, que se disponibilizaram em colaborar com essa pesquisa, com os quais aprendi muito sobre acessibilidade e estou ressignificando minha prática docente.

Por fim, agradeço aos meus colegas de doutorado, em especial Etiene, Rodrigo, Roberto, Letícia e Débora, que me apoiaram de uma forma singular quando estive em Dourados.

### **Epígrafe**

Nosso desejo de ter um lugar na sociedade indica que não fomos feitos para viver como seres isolados.

Paul Hunt

SOARES, Cecília Regina Galdino. **Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio**: perspectiva de alunos com deficiência. 2025. 196. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025.

## RESUMO

O crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio suscita investigações referentes à permanência e à aprendizagem desses educandos. Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a opinião dos alunos com deficiência, matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sobre as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar. Esta pesquisa está ancorada na abordagem social para compreender a deficiência. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo descritiva-exploratória. O lócus da investigação foi o Instituto Federal do Maranhão-IFMA, Campus Caxias. Participaram 12 alunos com deficiência matriculados na referida instituição de ensino. Como instrumentos, utilizou-se formulário estruturado de entrevista para levantamento da trajetória acadêmica e do perfil dos alunos e o roteiro semiestruturado de entrevista para identificação das condições de acessibilidade. A coleta de dados envolveu duas etapas: 1) entrevista; 2) reunião de grupo focal. Os dados quantitativos foram analisados por meio de procedimentos da estatística descritiva. Por sua vez, os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que, segundo os participantes, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais estavam presentes no contexto investigado: condições precárias das ruas de calçamento que interligam os setores da instituição e a falta de manutenção do piso tátil; obstáculos de acessibilidade no site da instituição; falta de estratégias metodológicas acessíveis nas aulas e avaliações; ausência de profissionais de apoio à inclusão para acompanhá-los; falta de acolhimento pelos pares nas atividades em grupo. Por outro lado, os participantes apontaram as condições que favorecem a inclusão escolar no IFMA: adequação dos materiais didáticos e metodologias de ensino conforme as suas necessidades; acolhimento de professores, colegas de sala e funcionários da instituição; existência de rampas que favorecem a locomoção com autonomia pela instituição; disponibilização de informações no site e mural do IFMA, acrescidas das informações oferecidas pelos funcionários da instituição. Com base nos resultados obtidos, pode-se inferir que a acessibilidade no IFMA Campus Caxias está em construção, com avanços paulatinos em algumas áreas e em processo embrionário em outras. Os resultados da pesquisa indicaram que as medidas de acessibilidade adotadas pela instituição têm se mostrado mais eficazes para determinados tipos de deficiência, enquanto os alunos com cegueira e surdez permanecem em situação de maior vulnerabilidade, evidenciando a necessidade de intervenções mais equitativas. As informações referentes às condições de acessibilidade fornecem subsídios para reflexões e ações que visem diminuir as barreiras existentes nesta modalidade de ensino. Os resultados também sinalizam caminhos para o fortalecimento dos meios facilitadores que contribuem para a permanência e aprendizado do aluno com deficiência, colaborando para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Instituto Federal de Educação. Educação Especial. Modelo social. Acessibilidade.

SOARES, Cecília Regina Galdino. **School inclusion in high school integrated technical courses: a perspective of special needs students.** 2025. 196. Thesis (PhD in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2025.

## ABSTRACT

The growing number of enrollments by special needs students in high school integrated technical courses brings questions about their permanence and learning. Therefore, the general purpose of this research is to analyze the opinions of the students with deficiencies who are enrolled in high school integrated technical courses regarding accessibility and school inclusion. This research is based on the social approach to research to understand the deficiency. This research used a mixed-methods, descriptive-exploratory approach. The research location was the Federal Institute of Maranhão-IFMA, Caxias Campus. Twelve special needs students who were enrolled at the abovementioned educational institution participated in the research. The instruments used were a structured interview form to capture the students' academic trajectory and profile, and a semi-structured interview script to identify the degree of accessibility. Data collection was carried out in two stages: 1) interview; 2) focus group meeting. Quantitative data was analyzed by way of descriptive statistics. In turn, the qualitative data was submitted to content analysis. Results showed that, according to participants, architectonic, communication, pedagogical, and attitudinal barriers were present in this researched context: horrendous streets which connect the different sectors within the institution, and accessibility at the institution and lack of tactile flooring: accessibility obstacles at the institution; lack of methodological strategies for classes and tests; absence of inclusion staff to accompany them; lack of reception in group activities. On the other hand, participants pointed out that the conditions at IFMA favor school inclusion: adaption of education material and teaching methodologies in accordance with their needs; reception by teachers, classmates and employees of the institution; existence of ramps which facilitate self-reliant locomotion throughout the institution; information made available on IFMA's website and mural, updated with content by institutional employees. Based on the obtained results, it can be inferred that at the IFMA campus in Caxias is a work in progress with gradual progress in some areas and just beginning in others. Research results indicate that accessibility measures adopted by the institution have been more effective for certain kinds of deficiency, while students with visual and hearing impairments are more vulnerable and in need of assistance for a more level playing field. The information regarding accessibility conditions provide fuel for reflections and actions that aim to decrease the existing obstacles of this mode of instruction. The results also signal ways to strengthen facilitating means that contribute to the permanence and learning in terms of students with deficiencies, collaborating to develop an inclusive culture in professional and technological education.

**Keywords:** Federal Institute of Special Education. Social model. Accessibility.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos artigos selecionados	43
Quadro 2 - Síntese de teses e dissertações	47
Quadro 3 - Caracterização dos participantes	86

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de matrículas dos alunos da Educação Especial no Ensino Médio	22
Gráfico 2 - Evolução de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino profissionalizante	62
Gráfico 3 - Quantitativo de cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	67
Gráfico 1 - Evolução de matrículas de alunos com deficiência no IFMA	69
Gráfico 5 - Quantitativo de alunos por curso ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Caxias	84
Gráfico 6 - Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial no IFMA campus Caxias	85
Gráfico 7 - Identificação dos alunos público alvo da Educação Especial matriculados no IFMA campus Caxias	86
Gráfico 8 – Modalidades de escolas frequentadas pelos alunos anteriormente ao ingresso no IFMA	95
Gráfico 9 - Rede frequentada pelos alunos nas duas primeiras etapas da Educação Básica	96
Gráfico 10 - Acesso aos serviços de apoio durante a trajetória escolar antes do ingresso no Ensino Médio	97
Gráfico 11 - Acesso aos recursos durante o processo de escolarização antecedente ao <u>Ensino Médio</u>	101
Gráfico 12 - Atendimento oferecido pelo IFMA na prova de seleção	104
Gráfico 13 - Apoio do Napne	107
Gráfico 14 - Acessibilidade arquitetônica oferecida pelo IFMA	110
Gráfico 15 - Acessibilidade comunicacional oferecida pelo IFMA	118
Gráfico 16 - Acessibilidade pedagógica ofertada pelo IFMA	127
Gráfico 17 - Acessibilidade atitudinal presente no IFMA	142

..

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Extensão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil	61
Figura 2 - Quantitativo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos na quarta fase de expansão	63
Figura 3 - Abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	66
Figura 4 - Sede provisória do IFMA Campus Caxias em 2010	82
Figura 5 - Sede do IFMA - campus Caxias	83

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial nas esferas estadual e municipal no Brasil (1996-2004) 58

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial  
CEFET/MA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão  
CGAI - Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CERTEC - Centro de Referência Tecnológica  
CESB - Companhia para a Educação do Surdo Brasileiro  
CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNERDV - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais  
DAI - Departamento de Ações Inclusivas  
DRCA - Departamento de Registro e Controle Acadêmico  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
FIC - Formação Inicial e Continuada  
GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva  
GDH - Gerência de Desenvolvimento Humano  
GF - Grupo Focal  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFs - Institutos Federais  
IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão  
INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
OAE - Organização dos Estados Americanos  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAEE - Público Alvo da Educação Especial  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
PRENAE - Pró-Reitoria de Ensino e Assistência ao Educando  
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo  
TECNEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UPIAS - *Union of the Physically Impaired Against Segregation*

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>1 A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>26</b>
1.1 O Modelo Social para a compreensão da deficiência	32
1.1.1 O modelo social e a inclusão escolar	35
1.2 A escolarização dos alunos com deficiência no Ensino Médio	39
1.3 Panorama da produção científica sobre a inclusão escolar no Ensino Médio	42
<b>2 ACESSEBILIDADE E INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE</b>	<b>54</b>
<b>EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b>	
2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Maranhão	63
2.2 A Política de Acessibilidade do Instituto Federal do Maranhão	68
2.3 O Napne e o Atendimento Educacional Especializado	72
2.4 O Napne do Instituto Federal do Maranhão, campus Caxias	77
<b>3 MÉTODO</b>	<b>80</b>
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	80
3.2 Local do estudo	81
3.3 Participantes	84
3.4 Instrumentos de coleta de dados	87
3.5 Procedimentos de coleta de dados	90
3.6 Procedimentos de análise de dados	91
<b>4 RESULTADOS: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>	<b>94</b>
4.1 Trajetória escolar dos alunos com deficiência até o ingresso no Ensino Médio	94
4.2 Situações favorecedoras e barreiras à participação nas atividades no IFMA	109
Campus Caxias	
4.2.1 Acessibilidade arquitetônica	109
4.2.2 Acessibilidade comunicacional	117
4.2.3 Acessibilidade pedagógica	126
4.2.4 Acessibilidade atitudinal	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>189</b>

## APRESENTAÇÃO

O meu interesse em desenvolver pesquisas na área da Educação Especial nasceu quando me formei em Fonoaudiologia, em 2004, e comecei a atuar como terapeuta na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e no Centro de Reabilitação da prefeitura de Caxias – MA. Nesses espaços, sempre destinava um tempo para conversar com os pais após atender os pacientes. Nos diálogos, eles relatavam que a escola regular parecia não ser um lugar para seus filhos, pois percebiam que lá os professores tinham dificuldade de ensiná-los. Os pais também manifestavam gostar mais da APAE, pois avaliavam que os docentes da instituição sabiam lidar com as necessidades educacionais de seus filhos. Confesso que esses depoimentos me causavam certa inquietação de saber o porquê isso ocorria.

Em 2010, minha vida profissional deu uma guinada de 180 graus. Surgiu a oportunidade de fazer o concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, que pela primeira vez destinava vaga para um profissional da Fonoaudiologia concorrer ao cargo de docente. Logrei êxito no certame e, em 2012, comecei a minha jornada como professora da disciplina de Fonoaudiologia Educacional nos cursos de licenciatura da instituição. Um ano após meu ingresso no IFMA, fui convidada para ministrar a disciplina de Educação Inclusiva. Foi nesse momento que tive a oportunidade de iniciar pesquisas sobre inclusão escolar. Aos poucos, fui seduzida pela oportunidade de, junto com os meus alunos da graduação e da pós-graduação, buscar conhecimentos para colaborar com o processo de escolarização do aluno com deficiência.

No ano de 2015, comecei a atuar como integrante do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, uma experiência enriquecedora, que me proporcionou conhecer de perto as dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência ao ingressarem no Ensino Médio integrado a cursos técnicos e, posteriormente, na Educação Superior. A voz que ecoava dos alunos me impulsionou a fazer reflexões sobre quais caminhos poderíamos trilhar para minimizar as barreiras impostas a esse público em seu processo educacional. Nesse momento, nascia em mim a necessidade de elaborar projetos de ensino direcionados para a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no IFMA Campus Caxias.

Em 2021, veio a oportunidade de fazer um doutorado em Educação, e com ele a chance de aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos em Educação para uma melhor atuação como pesquisadora e docente. Concorri a uma vaga para a linha de Educação

e Diversidade e ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI. Inicialmente, meu projeto de pesquisa era centrado nos professores da minha instituição, pois queria contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva. No entanto, ao cursar as disciplinas de Educação Especial e Inclusão, ministrada pela professora e minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Aline Maira da Silva, e Tópicos em Educação e Diversidade II, ministrada pelo professor Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o modelo social da deficiência. Em vista disso, aceitei a sugestão da minha orientadora de desenvolver uma pesquisa que pudesse dar voz aos alunos com deficiência do IFMA *Campus* Caxias, para compreender o processo de inclusão escolar a partir do olhar desses sujeitos. E aqui estou, buscando respostas que podem contribuir para a melhoria da permanência e da aprendizagem dos alunos com deficiência da instituição a qual pertencço, e por que não dizer de outros espaços escolares, pois a pesquisa tem essa incrível capacidade de reverberar o conhecimento.

## INTRODUÇÃO

A escolarização da pessoa com deficiência passou por mudanças ao longo do tempo, fruto da evolução da humanidade. Um olhar ao passado evidencia que os movimentos sociais e as investigações científicas impulsionaram a evolução desse processo. Observando este contexto, a escolarização da pessoa com deficiência perpassa pelos paradigmas da segregação, da integração e da inclusão escolar (Omote, 1999). Nesse processo, as políticas públicas e os documentos normativos educacionais conduziram a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), a partir de modelos de deficiência.

No final da década de 1960, o modelo médico para compreender a deficiência começou a ser questionado, sob a influência de movimentos sociais ativistas de negros, mulheres e homossexuais, desencadeados após o movimento de maio de 1968. À época, grupos de ingleses com deficiência e estudiosos da área iniciaram um processo que trouxe um novo significado à deficiência, a partir de um olhar sociológico para quem está nesta condição e não apenas para os aspectos médicos e biológicos estigmatizantes da deficiência (Piccolo, 2012).

Nesse contexto, começa a construção de uma nova forma de compreender a deficiência, pautada no modelo social, que defende uma mudança de paradigma concernente à percepção da sociedade no que se refere às diferenças dos indivíduos, independentemente da natureza e do grau dessas diferenças (Omote; Cabral, 2021). Na década de 1970, a concepção do modelo social da deficiência dá origem ao *Disability Studies*, de onde emana uma literatura científica com perspectivas sociológicas de ressignificação da pessoa com deficiência e desconstrução do modelo médico, como evidenciam Piccolo e Mendes (2013, p. 470):

[...] os *Disability Studies* objetivam chamar a atenção para as tendências de desativação presentes nas estruturas da sociedade moderna e configurar mecanismos que possam gerar políticas, teorias e práticas que confrontem tal situação. Compõem, assim, uma arquitetura que destaca como os rótulos pejorativos sobre a deficiência são criados e historicamente impostos, portanto, não eleitos, os quais, apesar de não corresponderem à realidade, moldam uma feição social politicamente divisionista, que tantos agravos tem causado àqueles submetidos a tal prática de etiquetagem.

No Brasil, essa mudança de paradigma resultou de fatores históricos, políticos e sociais, entre eles a promulgação da Constituição de 1988, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Brasil, 1996), a organização de movimentos sociais em prol dos direitos da pessoa com deficiência e estudos trazidos da

Inglaterra, os quais evidenciavam os novos modelos de compreender a deficiência como caminho viável para a escolarização desses alunos.

Avançando na compreensão da deficiência, nos anos 2000, foi proposto o modelo biopsicossocial, que compreende a deficiência a partir de um contexto histórico e cultural, associado a fatores biológicos, ambientais, psicológicos e pessoais. Nesta perspectiva, o meio deve se reestruturar para atender às singularidades das pessoas, consideradas únicas, independentemente de sua condição, visando a eliminação das barreiras sociais limitadoras (Maia, Baleotti, Omote, 2009; Maior, 2015).

No âmbito educacional, atualmente, é recomendado que as instituições revejam as concepções da deficiência e suas contribuições ao processo de ensino, com novas possibilidades de aprendizagem, avaliação do conhecimento e condições de acessibilidade para este público. Neste contexto, a instituição escolar é desafiada a se despir de concepções baseadas na homogeneização do ensino e a buscar caminhos contempladores de uma prática educativa pautada na diversidade da escola, visando torná-la mais adequada às especificidades dos alunos (Tardif, 2013; Vale; Connor, 2014).

Nessa perspectiva, os documentos normativos pautados nesse novo pensar sobre a pessoa com deficiência recomendam às instituições educacionais a eliminação de barreiras como forma de buscar a acessibilidade e promover situações favoráveis que possibilitem a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos (Brasil, 2006, 2008a).

A menção à acessibilidade à pessoa com deficiência também é posta pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) como um dos quesitos necessários à garantia de direitos sociais, civis e políticos e à autonomia para construir uma vida independente. A LBI define acessibilidade como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3º).

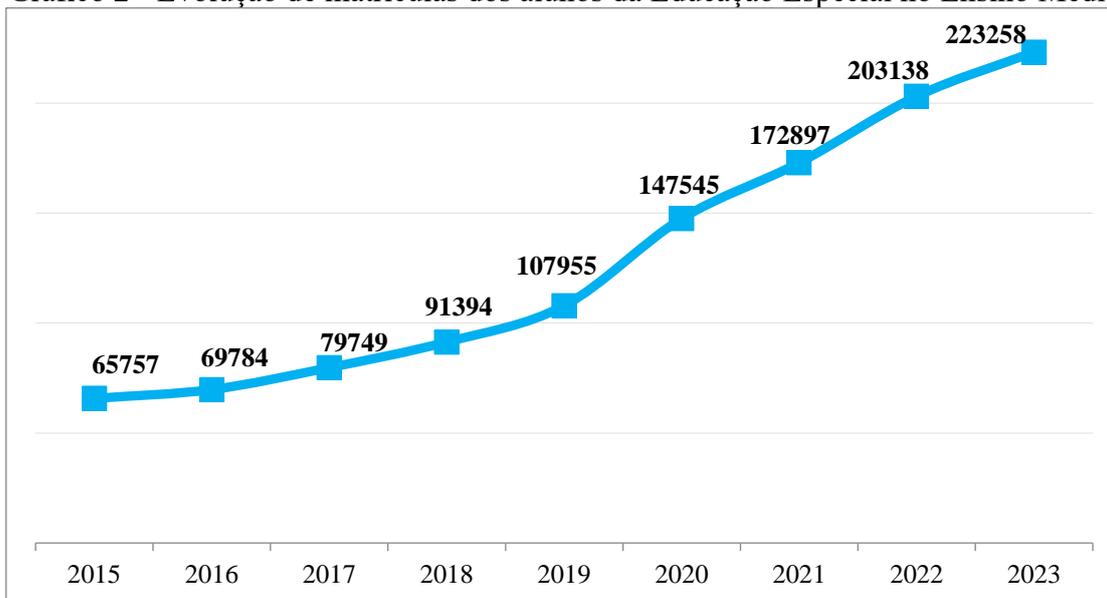
Apesar da LBI não ser um documento destinado exclusivamente à escolarização do aluno com deficiência, traz recomendações sobre a acessibilidade no contexto da Educação, partindo da compreensão de que a eliminação das barreiras promove a autonomia, um dos fatores favoráveis à permanência e à aprendizagem dos alunos nas instituições de ensino regular.

A implementação de ações que desconstruam essas barreiras e possibilitem ao aluno com deficiência o acesso e a utilização dos serviços oferecidos no ambiente educacional colabora para a promoção do acolhimento e da sensação de pertencimento ao lugar de aprendizagem. No entanto, é salutar inferir que a acessibilidade exige, para além das ações, transformação do ambiente, da organização físico-espacial, do atendimento, de atitudes e na organização das atividades humanas que colaboram para a diminuição dos efeitos da deficiência (Manzini, 2006). Esse parece ser um caminho viável para que os alunos PAEE sintam-se acolhidos e pertencentes a uma instituição educacional, que demonstre interesse e disposição para atender suas necessidades, sobretudo na escola regular, espaço cada dia mais ocupado por estes educandos.

As matrículas de alunos PAEE na educação básica têm aumentado consideravelmente. Segundo dados do Censo Escolar da educação básica de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Educação Básica possui 2,1 milhão de alunos PAEE, um aumento de 40% em relação aos dados coletados pela instituição no Censo Escolar de 2022, que registrou 1,5 milhão de matrículas. Segundo os dados do censo do INEP (2024), 61,9% destes alunos estão matriculados no Ensino Fundamental e 19,74% no Ensino Médio.

Ao direcionar o olhar para a terceira etapa da Educação Básica, os dados do Censo Escolar de 2024 revelaram que o ingresso de alunos PAEE no Ensino Médio cresceu 9,9% em relação ao Censo Escolar de 2023, passando de 203.138 para 223.258 matrículas, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 2 - Evolução de matrículas dos alunos da Educação Especial no Ensino Médio



Fonte: Adaptado com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2019, 2022 e 2024).

Os dados evidenciam o aumento da matrícula desses alunos nas escolas regulares de Ensino Médio; no entanto, é necessário garantir também a permanência e o acesso ao conhecimento nesta etapa da Educação Básica.

Ao fazer um recorte para o ingresso de alunos PAEE no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica, os dados do Censo Escolar do INEP confirmam uma elevação do percentual desses alunos nessa modalidade de ensino, que apresentou o maior crescimento no número de matrículas (114%), entre os anos de 2016 a 2020. Essa tendência também se confirmou nos Censos Escolares do INEP dos anos de 2021 a 2024, evidenciando que os jovens com deficiência estão buscando concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, uma formação nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelas instituições de educação profissionalizante.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio são referenciados no artigo 40 do capítulo III da atual LDB (Lei nº 9.394/96). O artigo ressalta que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, orientando que a formação específica para ingresso no mundo do trabalho deve acontecer de forma integrada, articulando a formação acadêmica com uma qualificação profissional, por meio da associação entre teoria e prática (Pacheco, 2015).

Nesses cursos, os alunos têm uma carga horária maior, quando comparados aos discentes que cursam apenas o Ensino Médio. Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a carga horária mínima é de 3.800 horas<sup>1</sup>, distribuídas entre as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio e do curso técnico escolhido pelo aluno (Brasil, 2017). Desta forma, para os alunos que optam por cursar o ensino técnico integrado ao Ensino Médio, há uma maior exigência educacional em virtude de lograrem duas formações ao mesmo tempo.

Além do crescimento da demanda dos alunos PAEE pelos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, observa-se o aumento na oferta de vagas oferecidas no ensino profissional de nível médio para este público, em cumprimento à Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016<sup>2</sup>, que garante a criação de reserva de vagas para alunos com deficiência nos processos seletivos dos cursos técnicos de nível médio e superior da rede federal de ensino. De acordo com os dados da plataforma Nilo Peçanha<sup>3</sup>, em 2020, as escolas públicas federais do país ofertaram oito mil vagas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para alunos com algum tipo de deficiência<sup>4</sup>. Em 2021<sup>5</sup>, esse número aumentou para 8.328, sendo o Nordeste o estado com a maior oferta de vagas para este público, 2.867.

O Maranhão, estado no qual esta pesquisa foi desenvolvida, foi o segundo estado da região Nordeste com o maior número de vagas ofertadas (430). A maior parte das vagas disponibilizadas no Maranhão (96,97%) foi oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), lócus desta pesquisa.

De modo geral, a revisão bibliográfica realizada nesse estudo, e que será apresentada detalhadamente no próximo capítulo, revelou que a produção científica sobre a escolarização do aluno com deficiência no Ensino Médio está direcionada às pesquisas que, na sua maioria, centram seu objeto de investigação em professores, gestores e outros agentes da escola. Estudos que focam exclusivamente no aluno com deficiência como sujeito central ainda são minoritários.

---

<sup>1</sup> Para os alunos que cursam somente Ensino Médio, essa carga horária é de três mil horas, de acordo com a implementação do novo Ensino Médio (Brasil, 2017).

<sup>2</sup> A lei 13.409/2016 foi implantada após quatro anos da aprovação da lei de cotas 12.711/2012. É o resultado da modificação da lei de cotas, que garantia o ingresso de negros e indígenas em escolas públicas por meio de vagas destinadas exclusivamente para este público (Brasil, 2016).

<sup>3</sup> A plataforma Nilo Peçanha foi criada pelo Governo Federal em 2018 para divulgação de dados relacionados ao ensino nas instituições federais.

<sup>4</sup> A plataforma Nilo Peçanha considera pessoa com deficiência todos os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

<sup>5</sup> No ano de 2022, a Plataforma Nilo Peçanha passou por modificações. Na nova versão, não foi disponibilizado os dados referentes às matrículas de alunos com deficiência na rede federal.

Diante do exposto, a presente pesquisa está ancorada na seguinte tese: a compreensão sobre a perspectiva do aluno quanto à inclusão pode subsidiar ações para promover a acessibilidade nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, contribuindo assim com o processo de escolarização deste público.

A pesquisa partiu da questão norteadora: qual é a perspectiva dos alunos com deficiência, matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, sobre o processo de inclusão escolar, no que diz respeito às condições de acessibilidade?

Em vista disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar a opinião dos alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio sobre as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar. Os objetivos específicos são:

- a) Caracterizar o perfil do estudante com deficiência matriculado nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio;
- b) Descrever a trajetória escolar dos alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio;
- c) Analisar a opinião dos alunos com deficiência sobre as barreiras e os aspectos que contribuíram com o seu processo de escolarização nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Esta tese está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo versa sobre o processo de inclusão escolar no Ensino Médio e aborda o modelo social como premissa básica para compreender a deficiência.

O capítulo dois versa sobre a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e fornece um panorama geral da instituição, que abrange desde a sua criação, quando era denominada de escolas de aprendizes e artífices, até ser elevado ao patamar de institutos federais. Aborda, ainda, como ocorreu o processo de escolarização dos alunos com deficiência na instituição, dada a especificidade de acesso ao Ensino Médio nos institutos federais. Nesse capítulo, há especial atenção ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, especificamente ao IFMA Campus Caxias, local escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

O capítulo três é composto pelo método, que revela os caminhos trilhados para alcançar os objetivos propostos. Com uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo descritiva-exploratória, esse estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, campus Caxias, tendo como participantes os alunos com deficiência dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição. As investigações

realizadas tiveram como suporte instrumental um formulário estruturado de entrevista e um roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados foram coletados por meio do *Google Forms* e de grupos focais. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio de procedimentos da estatística descritiva e os dados qualitativos pela análise de conteúdo temática.

Os resultados compuseram o capítulo quatro, no qual são apresentados os resultados do estudo, explicitando a opinião dos alunos com deficiência sobre o processo de escolarização no Ensino Médio integrado ao técnico, no que diz respeito à acessibilidade oferecida pela instituição para o atendimento aos direitos conquistados e, sobretudo, para a promoção da permanência e da aprendizagem desses alunos nessa etapa da educação básica.

## 1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

No Brasil, a escolarização do estudante com deficiência numa perspectiva inclusiva ganhou espaço a partir da década de 1970 (Mendes, 2006), época em que ressoaram as conquistas oriundas dos movimentos pelos direitos humanos, iniciados na década de 1960, e a efetivação dos direitos conquistados com a primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), que passou a considerar as crianças com deficiência como parte do alunado das escolas públicas. Esses acontecimentos colaboraram para a transposição do processo de segregação para a integração escolar, com a ampliação dos serviços públicos destinados aos alunos com deficiência.

Dentro desse cenário de transformação, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, órgão ligado ao Ministério da Educação, que passou a assumir a responsabilidade pela Educação Especial, anteriormente conduzida pelas instituições filantrópicas, colaborou para o processo de integração do aluno com deficiência nas salas de aula comum.

Seguindo essa trajetória de inclusão e reforma, na década de 1980, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, anunciado pela Organização das Nações Unidas em 1981, e a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) possibilitaram a garantia de igualdade dos direitos sociais e legitimaram o acesso e a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência, fortalecendo a integração desses discentes nas escolas comuns.

Com base em tais políticas e na esfera já estabelecida, o processo de integração foi pensado como estratégia para inserir o aluno com deficiência na classe comum. Assim, as classes especiais, que já apresentavam uma melhoria na estruturação pedagógica, foram constituídas como pontes para essa transposição. Nelas, acontecia a escolarização desses educandos com o intuito de capacitá-los para serem “promovidos” e, assim, inseridos nas classes comuns, onde teriam a oportunidade de conviver com os alunos sem deficiência e receber os conteúdos da educação formal.

Nesse sentido, a inserção do aluno com deficiência na classe comum era condicionada ao progresso relacionado à sua educabilidade e sociabilidade. Cabe mencionar que a avaliação da evolução educacional do aluno ficava a cargo dos professores. Importa lembrar que, nessa época, a formação de professores para atuação junto aos alunos com deficiência ainda era embrionária e influenciada pelo modelo médico-pedagógico, que classifica os educandos a partir de uma abordagem meramente técnica (Vitaliano, 2007).

Dessa forma, a migração para as classes comuns estava condicionada ao aluno apresentar características educacionais e sociais de um modelo escolar pensado para os alunos sem deficiência, como é recordado:

[...] pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Pletsch, 2014, p. 6).

Inegavelmente, a criação das classes especiais representa uma ruptura com a exclusão da escolarização do aluno com deficiência. No entanto, a forma como essas classes foram idealizadas inicialmente acentuava o estigma da deficiência e se distanciava de trabalhar conteúdo do ensino formal, como explica Mendes (2010) ao descrever o modelo adotado nessa abordagem, como aquele que:

[...] pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes. A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (Mendes, 2010, p. 103).

Além disso, outras questões relacionadas à segregação também foram apontadas, entre elas, a manutenção prolongada de alunos em classes especiais, o aumento de encaminhamentos para as classes especiais sem avaliação psicológica e por equipe interdisciplinar, como previsto nos dispositivos normativos da época, e a inércia das instituições escolares nas avaliações para a promoção desses educandos para a sala de aula comum, verificadas com maior frequência quando a escola estava sob observação de pesquisadores interessados em investigar as questões inerentes à escolarização dos alunos com deficiência (Omote, 1999).

Esse contexto de segregação e as práticas educacionais excludentes começaram a ser confrontados a partir da década de 1990, notadamente após a publicação de relevantes documentos internacionais na esfera da escolarização do aluno com deficiência. A Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Práticas - resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) - foram marcos em tal processo.

O primeiro documento proclamou metas para a efetivação de uma educação básica universal que contemplasse a todos, independentemente das diferenças particulares inerentes ao ser humano. Referente à pessoa com deficiência, o quinto inciso do artigo três da Declaração Mundial de Educação Para Todos, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da igualdade educacional, pontua que “é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca ratifica o princípio da educação como direito de todo ser humano estabelecido em documentos anteriores e traz orientações precursoras no que tange à escolarização do aluno com deficiência, enfatizando que esses alunos devem ser integrados às escolas regulares, as quais devem conduzir o processo de aprendizagem a partir de uma pedagogia centrada nas características, capacidades, interesses e necessidades da criança.

Seguindo a legislação internacional, a nova versão da LDB (Brasil, 1996) trouxe, pela primeira vez, a orientação de que a matrícula dos alunos com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. O capítulo V da referida lei determina que as escolas adequem o currículo, os métodos, os recursos e a organização de toda a estrutura da escola regular para atender às especificidades desses educandos, visando à aprendizagem na vida acadêmica e à preparação para o mundo do trabalho.

Enquanto a LDB de 1996 avançava na integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, a Convenção Interamericana de 1999 deu um passo adicional para fortalecer a proteção dos direitos dessas pessoas. Esse avanço foi consolidado com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999). Conhecido como Convenção de Guatemala, o documento reforça a continuidade da garantia dos direitos humanos destacados em documentos anteriores e contribui para a rejeição de atos discriminatórios contra pessoas com deficiência, orientando sobre os procedimentos legais necessários para combater essas ações.

No Brasil, assim como em diversos países signatários, a Convenção em questão é considerada um dos alicerces na elaboração de documentos normativos da educação de pessoas com deficiência, haja vista o caráter intencional de universalização do acesso a uma educação pensada a partir da heterogeneidade humana (Carmo et al., 2019). Destaca-se, ainda, que no contexto nacional a Convenção foi promulgada dois anos após a sua realização,

por meio do Decreto nº 3.956/2001, para ratificar que as pessoas com deficiência têm direitos iguais aos demais seres humanos, considerando discriminação toda diferenciação que impeça o exercício desses direitos instituídos na Convenção (Brasil, 2001a).

Assim, a década de 1990 marca o início do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE no Brasil, consolidado a partir do ano 2000 e caracterizado por uma efervescência no movimento educacional para a promoção de um ensino que contemplasse a dignidade e a diversidade humanas, oriundo de conquistas anteriormente citadas e de novos processos que acrescentaram avanços à educação deste público. Nesse sentido, em 2008, o Congresso Nacional ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), por meio do Decreto 186/2008 (Brasil, 2008a), assumindo, assim, o compromisso de fazer valer as leis que contemplam os direitos e também as demandas das pessoas com deficiência acordadas no documento, que teve como originalidade a colaboração de pessoas com deficiência na sua redação final, estabelecendo um diálogo democrático e direto com esses sujeitos e seus anseios (Caiado, 2009).

O dispositivo normativo traz um conceito inovador referente à pessoa com deficiência, entendida como aquela que “[...] tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, artigo 1º). Assim, a partir dos pressupostos desse conceito, compreende-se que o impedimento à participação da pessoa com deficiência na vida social é imposto pela sociedade e não pela deficiência.

Na esfera educacional, essa nova forma de pensar remete a uma escola que prima pela remoção de barreiras visando tornar o ambiente acessível, garantindo não somente a matrícula, mas, sobretudo, a permanência e o aprendizado, que proporciona ao ser humano o desenvolvimento pessoal e social.

No mesmo ano em que o Brasil assume o compromisso com a Convenção, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008b), acompanhando o movimento mundial pela inclusão e os avanços do conhecimento e das lutas sociais por uma educação de qualidade para todos os alunos. O documento traz como contribuição relevante um conjunto de orientações visando ao fortalecimento da inserção do aluno com deficiência nas salas de aula comum, entre elas, a implementação das salas de

recursos multifuncionais como lócus para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

As salas de recursos multifuncionais são apresentadas no referido documento como espaços que devem oferecer um conjunto de atividades que favoreçam a aprendizagem por meio de recursos de acessibilidade e pedagógicos para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular. Estabelece, ainda, diretrizes voltadas para a formação de professores e a adequação curricular da escola à diversidade das deficiências e define, pela primeira vez, que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação compõem o público-alvo da Educação Especial.

A PNEEPEI foi elaborada a partir dos princípios gerais do movimento internacional das políticas públicas inclusivas. É considerada um marco no processo de escolarização dos alunos PAEE, dada a sua importância histórica, social e educacional.

Seguindo essa trajetória, em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). A LBI reforça as orientações dos dispositivos políticos normativos referentes à inclusão social e escolar da pessoa com deficiência e apresenta avanços históricos. O artigo 3º da referida lei conceitua como barreiras os obstáculos que impossibilitam ou limitam a acessibilidade da pessoa com deficiência a diversos contextos sociais, levando-a a experimentar a desigualdade provocada por uma sociedade pouco sensível à diversidade humana. Complementa-se o conceito com a descrição e exemplificação de seis tipos de barreiras que precisam ser eliminadas numa sociedade que se propõe a ser inclusiva.

- a) Barreiras urbanísticas: são obstáculos existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) Barreiras arquitetônicas: ausência de estrutura física adaptada nos ambientes, como banheiros e rampas;
- c) Barreiras nos transportes: ausência de frota acessível nos transportes públicos;
- d) Barreiras nas comunicações e na informação: obstáculos que dificultam ou impossibilitam a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações, como, por exemplo, ausência de intérprete, tradutor de braille, de filmes com audiodescrição;

- e) Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, gerando preconceito e violência simbólica;
- f) Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

A descrição das barreiras na LBI representa o reconhecimento de que os espaços sociais foram pensados de maneira hegemônica, sinalizando a necessidade de reorganização social, no sentido de atender às diferenças e garantir a participação desses sujeitos nestes espaços. Ao se referir à instituição educacional, essa legislação é categórica ao determinar que o processo de escolarização do aluno com deficiência seja conduzido a partir de medidas de acessibilidade, para garantir que esses alunos se desenvolvam em igualdade de condições nas atividades ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica. A LBI acentua ainda que a ausência dessas medidas configura prática discriminatória, que impede a equidade de condições e o acesso a oportunidades educacionais. Assim, a escola é convocada a criar meios para promover a permanência e a aprendizagem desses educandos, garantindo assim a continuidade dos estudos em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pela educação brasileira.

No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação de uma escola acolhedora e promotora da diferença, uma vez que o princípio norteador dessa finalidade é a mudança de atitude dos sujeitos que compõem a coletividade escolar. A escolarização do aluno com deficiência numa perspectiva inclusiva, estabelecida pelos documentos legais, deve ser construída a partir da colaboração de todos que fazem parte da instituição educacional, pois são eles os sujeitos que podem apontar caminhos que fazem da escola um espaço mais inclusivo, favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento biopsicossocial do aluno. Nessa direção, o processo de escuta dos discentes direciona ao entendimento das necessidades, das fragilidades ainda existentes na escola, bem como aponta sugestões que colaboram para a construção de um ambiente educacional favorável à diferença humana.

Nessa perspectiva, a escola que acolhe a diferença dos alunos com deficiência é alicerçada pelas vozes desses sujeitos, que evidenciam o que pensam da instituição da qual fazem parte, como a percebem enquanto lugar de pertencimento e o que esperam que seja feito para torná-la um espaço que contemple suas especificidades. O caminho para essa possibilidade começa pela ressignificação da deficiência, que deve ser vista como uma

oportunidade de construir um ambiente educacional com a participação do aluno enquanto sujeito atuante nesse processo, que tem sua voz respeitada, valorizada e considerada importante para a organização e desenvolvimento das atividades escolares equânimes. Essa visão de como a escola deve ser concebida para atender ao aluno com deficiência é defendida pelo modelo social da deficiência, abordado a seguir.

### **1.1 O Modelo Social para a compreensão da deficiência**

As primeiras reflexões referentes ao modelo social para compreender a deficiência surgiram na década de 1960<sup>6</sup> como o resultado de lutas de grupos vulnerabilizados à exclusão. Historicamente, o maio de 1968<sup>7</sup>, ocorrido nas ruas parisienses, é conhecido como marco do movimento, quando pessoas com deficiência, entre outros vulnerabilizados, manifestaram insatisfações com a radicalização institucionalizada de sua condição, reivindicando que fossem compreendidos como indivíduos para além dos estigmas até então instituídos, buscando assim maior representatividade e independência (Piccolo; Mendes, 2022).

No campo da deficiência, o maio de 1968 trouxe um novo pensar sobre o cerne da questão, até então compreendida a partir do modelo médico, aceito e perpetuado pela sociedade desde a chegada da modernidade. Este modelo conceitua a deficiência do ponto de vista biológico e individual, relacionando-a à lesão ou desvio da normalidade, que impede ou impossibilita o indivíduo de interagir socialmente. Defende que a reabilitação contribui para adequar a pessoa com deficiência à sociedade (Silva, 2006).

O modelo social para compreender a deficiência surgiu em contraposição ao modelo médico, deslocando o olhar do campo das Ciências da Saúde para as Ciências Humanas, o que possibilitou uma concepção sociológica sobre a deficiência, agora entendida como a manifestação da diversidade humana, com estilos de vida heterogêneos (Diniz, 2007). Sob tal prisma, a pessoa com deficiência não é vista como incapaz em relação àquelas que não

---

<sup>6</sup> Conhecida como o primeiro modelo social, essa geração discute deficiência a partir do materialismo histórico, com argumentos baseados na opressão social sobre as pessoas com deficiência relacionada à produtividade no sistema capitalista (Cunha, 2021).

<sup>7</sup> O Maio de 68 foi um símbolo de luta iniciada por alunos e professores universitários e que ganhou a adesão de trabalhadores, deficientes, homossexuais, feministas e negros contra uma sociedade conservadora e pela conquista de direitos. O movimento ocasionou mudanças sociais não somente na França, mas mundialmente, que até hoje, meio século depois, ressoam nas lutas de classe (Vanier, 2018).

apresentam essa condição, mas sim como seres humanos que, a depender da sensibilidade da sociedade, podem ou não enfrentar barreiras para o exercício da cidadania.

As ideias preconizadas pelo modelo social da deficiência ganharam força no Reino Unido e Estados Unidos da América na década de 1970. Inicialmente, o discurso era pautado em deslocar a deficiência do lugar de tragédia individual para as esferas sociológicas e de políticas públicas (Diniz, 2007). Um dos precursores<sup>8</sup> desse movimento, Paul Hunter - sociólogo e pessoa com deficiência física, disseminou a proposta de modificar a forma de compreender a deficiência em 1996, quando lançou o livro “Estigma: a experiência da deficiência”<sup>9</sup>. No prefácio, enfatiza a importância de entender a deficiência a partir de quem a vivencia, destacando que com sua voz, externalizaram o que pensavam sobre a condição em uma época em que a sociedade a definia como doença e a associava à incapacidade.

A idealização do modelo social da deficiência ganhou adeptos. Paul Hunt e os apoiadores do movimento buscaram formalizar as ideias e princípios políticos sobre a deficiência por meio da fundação da *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), em 1975. Uma das maiores contribuições da organização foi a reelaboração do conceito de lesão e deficiência:

Lesão é a ausência parcial ou total de um membro, órgão ou existência de um mecanismo corporal defeituoso; deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (UPIAS, 1975, p. 20).

Esse novo conceito propagado pela UPIAS desconstruiu a relação direta entre lesão e deficiência, disseminada pelo modelo médico, suscitando reflexões político-sociais sobre as questões até então perpetuadas como verdades absolutas sobre a deficiência.

No contexto do modelo social para compreender a deficiência, a lesão é vista como parte inerente do indivíduo; por sua vez, a deficiência é o resultado da interação do sujeito com o meio social no qual está inserido. Assim, se a pessoa com lesão estiver inserida em uma sociedade sensível à pluralidade humana, não se sentirá deficiente ou se sentirá menos

---

<sup>8</sup> Os sociólogos Vic Finkelstein, Paul Abberley, Mike Oliver e Colin Barnes também estão entre os precursores do modelo social da deficiência. Colaboraram com a criação da UPIAS e divulgação dos princípios norteadores do conceito social da deficiência.

<sup>9</sup> Constituído de 12 textos selecionados a partir de uma carta publicada por Paul Hunter em jornais e revistas de Londres, que convocava pessoas com deficiência a relatar suas experiências pessoais, o trabalho resultou em uma resposta entusiástica. Foram recebidas 60 cartas em resposta ao chamado de Hunter, evidenciando o desejo dessas pessoas de que suas vozes, antes silenciadas, fossem ouvidas pela sociedade.

deficiente, uma vez que conseguirá participar das atividades sociais sem experienciar intensamente a discriminação provocada pelas barreiras que impedem a sua participação.

Sob este aspecto, a deficiência é considerada um “fenômeno sociológico e não algo determinado pela natureza” (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 6). Nesse prisma, a inabilidade das pessoas com deficiência, construída socialmente, resulta de barreiras impostas que moldam um modelo de sociedade baseado em corpos e mentes homogêneos, sem considerar aqueles que necessitam de acessos diferenciados para interagir com o meio em que vivem.

O deslocamento da deficiência do indivíduo para a sociedade contribuiu para a mudança de percepção sobre as questões relacionadas à pessoa com deficiência, inaugurando um pensar sobre a identificação e eliminação das barreiras impeditivas à participação desses sujeitos nos ambientes sociais. Essa mudança de perspectiva é considerada uma das grandes contribuições do modelo social para a desconstrução do estigma envolto à deficiência, uma vez que percebe os aspectos biológicos da deficiência dissociados das questões relacionadas à incapacidade desses sujeitos (Shakespeare, 2010; Maior, 2015).

Nesse vértice, as pesquisas centradas no modelo social colaboraram para a identificação das barreiras sociais que tornam o indivíduo deficiente ou acentuam a deficiência. Os primeiros impedimentos identificados foram os de ordem estrutural (falta de adequações de ambientes públicos e particulares para receber cadeirantes e pessoas com outras limitações físicas), promovendo a eliminação dessas barreiras com a reorganização urbanística ajustada às necessidades corporais desses sujeitos.

A identificação das barreiras que acentuam a deficiência alicerçou a sustentação de questionamentos em torno dos discursos que fortalecem as práticas discriminatórias, contrapondo a ordem estabelecida durante décadas a respeito da compreensão da deficiência. Esse caminho foi uma estratégia de transformação social que proporcionou às pessoas com deficiência a possibilidade de serem vistas sob os aspectos sociológicos, que ampliam a percepção da deficiência como uma questão social e, portanto, coletiva e não apenas como uma questão inerente ao sujeito que apresenta essa condição. Neste sentido, pontua-se que:

O modelo social tem o poder de mudar a percepção das pessoas com deficiência. O problema da deficiência é deslocado do indivíduo para as barreiras e atitudes que o incapacitam. A culpa não é da pessoa com deficiência, mas da sociedade. Ela não tem que mudar, a sociedade sim (Shakespeare, 2006, p. 5).

Para o autor, o modelo social trouxe pontos relevantes para a construção de uma nova forma de perceber as pessoas com deficiência, entre eles: a efetivação de políticas sociais, que vão ao encontro da diversidade desse público; a identificação e remoção das barreiras sociais, que contribuem para tornar as pessoas menos deficientes e mais participativas na sociedade; e a elevação da autoestima e a construção da identidade do sujeito deficiente, que começou a perceber que a deficiência não é sinônimo de incapacidade.

### **1.1.1 O modelo social e a inclusão escolar**

No Brasil, os estudos sobre o modelo social para compreender a deficiência se iniciaram na década de 1970 e suscitaram reflexões propositivas sobre atos discriminatórios, apontando os caminhos mais acessíveis à participação desses sujeitos nos diversos ambientes sociais. Inicialmente, no país, os ideais desse modelo para compreender a deficiência abarcaram as dimensões educacionais, sociais e do mundo do trabalho (Piccolo; Mendes, 2022).

No que tange à Educação, o modelo social trouxe contribuições para o aluno com deficiência, como novas formas de organização curricular e adequações do material didático, associadas às estratégias de ensino, como forma de tornar mais acessível a aprendizagem desses alunos (Pletsch, 2014; Ferrari; Vilaronga; Elias, 2019). O pensar sociológico do processo educacional do aluno com deficiência foi ganhando espaço nas discussões acadêmicas e, posteriormente, experienciadas no cotidiano escolar. Embora de forma ainda tímida, o modelo social da deficiência, como parte do processo de inclusão escolar, tem crescido de forma permanente enquanto processo em construção (Omote, 2018).

No modelo social, a pessoa com deficiência participa efetivamente da construção de uma escola plural, como forma de diminuir a exclusão e a perpetuação da desigualdade ainda bastante presentes na instituição educacional. Os patronos dessa teoria defendem que um dos caminhos para esta transformação é a identificação das barreiras sociais e estruturais que impedem as pessoas com deficiência de usufruir dos direitos e oportunidades em condições de igualdade e assegurar a equidade no acesso.

Ancorada na bandeira “nada sobre nós sem nós”, a teoria social parte do princípio de que não haverá igualdade e evolução social sem o protagonismo de quem vive diariamente a vulnerabilização. No cenário educacional, a premissa é a de que dar voz ao aluno com deficiência é um caminho promissor para compreender os entraves que geram a exclusão e

as demandas que precisam ser contempladas em prol da inclusão. Essa compreensão sociológica perpassa a visão minimalista da deficiência, permitindo entender como as pessoas com deficiência vivenciam socialmente a condição e como a sociedade lida com a diferença (Omote, 2021).

Nessa lógica, desnudar a deficiência através das lentes de quem vive diariamente essa condição dentro dos muros das instituições de ensino se configura em uma estratégia de transformação social, uma vez que indicará caminhos para desativar as barreiras que impedem ou dificultam a participação desses alunos nas atividades escolares. O processo de escuta desses sujeitos pode, segundo Teixeira (2008), revelar meios para a promoção de ações que favoreçam a acessibilidade e a equiparação de oportunidades no ambiente educacional, tão necessária ao processo de efetivação da inclusão.

Na instituição escolar, essa premissa requer um deslocamento da deficiência enquanto limitação para possibilidade, por meio da adequação do ambiente para atender às especificidades dos educandos. Partindo desse princípio, a escola se desconstrói em suas concepções e aprende a trilhar caminhos que a levem a perceber as barreiras que precisam ser desativadas para que o aluno tenha acesso pleno à instituição educacional. Quando a escola se envolve com a ideia proposta pelo modelo social, ela proporciona ao estudante com deficiência um ensino sensível a atender suas necessidades, possibilitando não somente a participação e aprendizagem, mas também a valorização do sujeito, que se sente parte da escola, pois nela há acolhimento e uma preocupação com sua diferença. Nesse sentido, a acessibilidade é um dos caminhos para promover a igualdade nas diferenças.

No que se refere à instituição educacional, a promoção da acessibilidade requer um trabalho colaborativo, com o envolvimento e o compromisso dos atores escolares para possibilitar ao aluno com deficiência uma trajetória escolar de sucesso. Para que isso ocorra, Ebersold (2021a) defende que esses atores devem conhecer a gramática da acessibilidade, pautada na compreensão do significado dos conceitos de acesso, acessível e acessibilização.

Para o autor, o acesso está intrinsecamente ligado à concessão de visibilidade social ao aluno com deficiência, assegurando não apenas o direito à matrícula, mas também o acesso ao conhecimento e às oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, Ebersold identifica quatro dimensões essenciais do acesso, que são fundamentais para garantir uma inclusão efetiva e significativa. Elas são:

- a) Participação do aluno no sistema escolar: Quando a escola colabora com o aluno para traçar um caminho de aprendizagem que potencialize sua capacidade de desenvolvimento.
- b) Emancipação social: Suporte oferecido pela escola que permite ao aluno agir no ambiente em que vive, assumindo a responsabilidade por suas ações. Essa atitude o ajudará a dissociar a deficiência da inabilidade, uma vez que o aluno passa a assumir as mesmas responsabilidades que seus colegas de sala.
- c) Sensação de existir: Quando as ações desenvolvidas pela escola levam o aluno com deficiência a perceber-se como participante igual aos demais alunos, reconhecido e valorizado tanto quanto os outros educandos.
- d) Acesso seguro: Quando o acesso não se limita apenas ao direito a bens e serviços, mas também à visibilidade social da pessoa com deficiência. Refere-se ao reconhecimento de sua integridade social e pessoal, enquanto sujeito que participa de uma comunidade disposta a contribuir para seu desenvolvimento.

Por sua vez, o termo ‘acessível’, conforme explica Ebersold (2021a), está associado à estrutura cognitiva do ensino e às atitudes dos professores em relação ao estilo cognitivo dos alunos. Nesse sentido, o ensino se torna acessível quando o docente considera as condições de aprendizagem demandadas pelos alunos e busca atendê-las. Quando isso ocorre, ele valida práticas de ensino que favorecem a aprendizagem diferenciada. Nessa perspectiva, a capacidade do aluno de aprender está associada à habilidade do professor de ensinar.

Quanto à acessibilidade, ocorre quando os atores da escola relacionam a diversidade a outras formas de construir a aprendizagem, o que implica em repensar os procedimentos educacionais padronizados para um público homogêneo. Nesse caminho, a acessibilidade reside em um trabalho colaborativo, no qual os sujeitos que atuam na escola trabalham em torno de objetivos comuns construídos em coletividade, a partir das diversas necessidades educacionais apresentadas pelos alunos (Ebersold, 2021a).

Isto posto, há um entendimento de que esse fenômeno está relacionado à desativação de barreiras, principalmente atitudinais, pedagógicas e comunicacionais. Destaca-se que as barreiras atitudinais são de maior prevalência na escola, segundo os estudos de Castro e Almeida (2014), Rodrigues e Bernardino e Moreira (2022). Para esses autores, a barreira atitudinal impossibilita a eliminação dos demais tipos de impedimentos, uma vez que

atitudes favoráveis à inclusão escolar possibilitam a realização de ações que tornam a instituição educacional mais acessível, colaborando para a garantia dos direitos a este público.

Para Omote (2018), a mudança de atitudes sociais em relação ao aluno com deficiência tem avançado, ainda que de forma paulatina. Esse avanço é resultado, segundo o autor, da presença desses discentes na classe regular e da inserção de disciplinas relativas à Educação Especial e Inclusiva na matriz curricular dos cursos de graduação em licenciatura. Cabe mencionar, ainda, as pesquisas e os projetos de intervenção desenvolvidos na escola como colaboradores desses resultados.

A promoção de atitudes que respeitem a diversidade humana é um dos objetivos propostos pelo modelo social. Este modelo visa ressignificar a deficiência de maneira a provocar mudanças de comportamento e promover a empatia pelo outro. Além disso, é sensível ao processo de escuta e ao atendimento das necessidades apresentadas pelos sujeitos, mostrando-se receptivo a atendê-las. Esse caminho busca desativar os obstáculos que dificultam a permanência, a aprendizagem e o sucesso na vida escolar, profissional e social do aluno com deficiência. Contudo, isso não significa que todas as necessidades dos alunos, que são específicas e peculiares a cada sujeito, serão totalmente contempladas, mesmo que apresentem a mesma deficiência. O importante é que a escola esteja disposta a abrir espaço para discutir e implementar práticas que respeitem e valorizem as diferenças.

Assim, pensar sobre essa perspectiva em um ambiente escolar inclusivo traz a compreensão de que não basta apenas criar estruturas, materiais e recursos didáticos adequados ao aluno com deficiência. Para Valle e Connor (2014), a inclusão escolar acontece quando há mudança na maneira como os sujeitos que compõem a escola refletem sobre a diversidade proposta pela deficiência. Assim, os autores compreendem que a inclusão escolar “[...] é um sistema de crenças de ambiente escolar, no qual a diversidade é vista como recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado” (Valle; Connor, 2014, p. 84).

Essa mudança de perspectiva é fundamental para a efetivação da inclusão escolar. Compreender o aluno com deficiência como um sujeito diverso, que traz a possibilidade de aprender com a diferença, parece ser o cerne da questão que a escola precisa compreender e colocar em prática. Assim, pode-se ter a possibilidade de uma escola disposta a atender as especificidades para contemplar uma educação para todos, construída a partir das demandas apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, a diversidade é entendida como um benefício para

o crescimento pessoal e coletivo do sujeito e a construção de uma sociedade que caminha na direção de eliminar o estigma social da deficiência, sendo a escola a instituição social de maior relevância para construir uma cultura inclusiva (Omote, 2018).

O desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ambiente educacional é necessário para compreender e atender à multiplicidade e às necessidades do aluno com deficiência nas diferentes etapas do processo de escolarização, sobretudo em etapas do ensino nas quais a presença desses alunos ainda está sendo consolidada, como o Ensino Médio e Superior. Na sequência, será abordado como ocorreu o processo de escolarização do aluno com deficiência na segunda etapa da Educação Básica.

## **1.2 A escolarização dos alunos com deficiência no Ensino Médio**

Integrando o objeto ao contexto, serão feitas considerações concernentes à inserção do aluno com deficiência no Ensino Médio. Para tanto, há pertinência em abordar, primeiramente, como essa etapa de ensino chegou às classes populares para melhor compreensão da inclusão desse público no Ensino Médio.

No Brasil, o Ensino Médio surgiu no século XVI com o propósito de contemplar uma minoria, pois tinha como principal objetivo preparar os filhos da classe econômica mais rica para ingressar na educação superior (Pinto, 2002). Esta configuração perdurou até a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, quando ocorreram transformações no sistema educacional, a começar pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, atual Ministério da Educação, no mesmo ano. Uma das ações da pasta foi a aprovação do Decreto nº 19.890/31, que dispunha sobre a organização do Ensino Secundário. O Decreto estabeleceu um currículo seriado, e o Ensino Secundário foi dividido em dois ciclos: um fundamental, com cinco anos de duração, e outro complementar, de dois anos.

Em 1942, foi instituído o Decreto nº 4.244, conhecido como Reforma Capanema; essa reforma criou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reestruturou esse ensino, iniciado em 1931. A Lei organizou essa etapa da educação formal em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ginásio tinha a duração de quatro anos e era voltado para a formação geral. O ciclo colegial tinha a duração de três anos e era subdividido em duas modalidades: o curso clássico, direcionado para o desenvolvimento da área das Ciências Humanas e Linguagens, e o curso científico, voltado para a área das Ciências Exatas. Ao ingressar no colegial, os

alunos escolhiam em qual curso pretendiam estudar. É importante mencionar que, nesta época, o acesso à escola pública ocorria por meio de exame de seleção (Gonzaga, 2021).

Em 1971, a segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5692) dividiu o ensino em primeiro e segundo graus; o Primeiro Grau era composto de oito anos escolares, e o Segundo Grau, de três ou quatro anos. Com essa nova composição, a LDB extinguiu a necessidade de exame para ingresso do aluno no Segundo Grau, colaborando, assim, para a ampliação do acesso à educação para as camadas populares.

O ingresso de alunos com deficiência no Ensino Médio ocorreu com a universalização e gratuidade dessa etapa de ensino, conforme estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988). O Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto garante a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio como um direito de todo cidadão, marcando o início de um processo de democratização e continuidade do ensino para as classes populares, historicamente excluídas da escolarização além dos anos iniciais. Esse princípio é evidenciado no artigo 208, que estabelece a escolarização como um princípio constitucional e recomenda que os alunos com deficiência sejam atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino.

As determinações preconizadas pela Constituição Federal foram ratificadas posteriormente pela LDB (Brasil, 1996), que estabelece “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (art. 4º, inciso II), como forma de responder a uma dívida social de atendimento à população entre 15 e 17 anos para progressão nos estudos. O artigo 21 da Lei institui o Ensino Médio como parte da Educação Básica, juntamente com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em seu Art. 35, inciso II, especificamente direcionado para o Ensino Médio, confere essa etapa de ensino como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. Assim, o Ensino Médio passa a fazer parte do processo educacional considerado básico para o exercício da cidadania.

A LDB também determinou a mudança de nomenclatura de 2º grau para Ensino Médio, e que esse nível da vida escolar fosse considerado a etapa final da Educação Básica. Assim, esse momento da escolarização ganha uma identidade própria, com a finalidade de promover o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, pilar importante para a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho. Para além dessas determinações, a Lei também obriga o Estado a garantir a oferta do Ensino Médio e atribui às famílias a responsabilidade de manter seus filhos na escola também durante essa fase de aquisição de conhecimento.

No que tange aos alunos com deficiência, a LDB recomenda, no artigo 58 - Capítulo V, que sejam matriculados preferencialmente em escolas de ensino regular, assegurando, ainda, serviços de AEE para atender esses educandos em suas especificidades. Dessa forma, houve a garantia do acesso à matrícula do aluno com deficiência no Ensino Médio das escolas públicas e particulares que ofertam esse nível de escolarização.

No mesmo ano do lançamento da nova versão da LDB com princípios inclusivos, a sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica, organizada pelo INEP, registrou, pela primeira vez, a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns do Ensino Médio. Adicionalmente, outros dispositivos normativos colaboraram para o aumento da matrícula do aluno com deficiência no Ensino Médio das escolas regulares, entre eles as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b). O documento recomenda, em seu artigo 2º, que as escolas devem matricular todos os alunos com deficiência e se organizar para atendê-los, atentando para suas necessidades educacionais, a fim de promover uma educação de qualidade direcionada a esse público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também recomenda a matrícula dos alunos com deficiência exclusivamente na classe comum das escolas de ensino regular, orientando que as instituições de ensino organizem o atendimento educacional especializado para oferecer suporte de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de promover a participação desses educandos nas atividades educacionais. Seguindo essa diretriz, a Lei 13.409, de 2016, potencializou a inclusão escolar do aluno com deficiência no Ensino Médio profissionalizante, estabelecendo cotas destinadas a esses alunos.

No ano de 2017, foi promulgada a Lei nº 13.415, que trata da Reforma do Ensino Médio. O documento entrou em vigor em 2022, alterando a LDB de 1996. A lei ampliou a carga horária mínima de 800 horas para 1.000 horas anuais. Com esse novo formato, a carga horária do Ensino Médio passou a ser de três mil horas, sendo que 1.800 horas são destinadas para as disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as demais horas são destinadas para os itinerários formativos, direcionados às áreas de conhecimento nas quais o aluno tem interesse.

O Ensino Médio é um momento da educação formal repleto de singularidades, que ocorre em uma fase de transição para os alunos, pois esse é um período em que eles estão na adolescência, buscando suas identidades, interesses e aspirações futuras (Matheus, 2004). Essa fase também é marcada por transformações e desafios, uma vez que os alunos precisam

adquirir mais autonomia, habilidades sociais e emocionais, fundamentais para essa etapa da vida, onde são chamados para a fase adulta.

Associado a essas questões, há ainda outras peculiaridades dessa etapa da Educação Básica, como o aumento significativo de carga horária, a inclusão de novos professores e disciplinas para atender às exigências necessárias a um currículo diferenciado, visando ao preparo desses educandos para o ingresso na universidade e/ou no mundo do trabalho.

Importante mencionar ainda que, comumente, no Ensino Médio, os alunos ingressam em uma nova escola, passando por uma ruptura em um ciclo de nove anos de estudo, que geralmente ocorre na mesma instituição educacional. Assim, há a necessidade de se reorganizar para esse novo ambiente, que trará consigo desafios escolares, pessoais e sociais. No que se refere ao aluno com deficiência, além das questões já mencionadas, comuns a todos os alunos ingressantes no Ensino Médio, há ainda a adaptação aos novos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado e ao profissional da Educação Especial que pode acompanhá-lo em sala de aula. Visivelmente, tais mudanças requerem uma preparação da escola, no sentido de prover apoio adequado, orientação, acolhimento e a diminuição das barreiras à aprendizagem (Sommer, 2020).

Nesse sentido, o Ensino Médio requisita da instituição educacional uma organização que atenda às especificidades dos educandos com deficiência, pautada na compreensão da pluralidade existente nas salas de aula, que instiga a escola a promover a metamorfose necessária para construir pontes de acolhimento às diferenças.

### **1.3 Panorama da produção científica sobre a inclusão escolar no Ensino Médio**

Visando obter um panorama da produção científica sobre o tema inclusão escolar na Educação Básica, realizou-se uma revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses. A revisão dos artigos científicos foi realizada no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). A pesquisa das dissertações e teses foi realizada no portal CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal adotado abrangeu o período de 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até 2024.

Utilizaram-se os seguintes critérios de exclusão: a) investigações realizadas fora do contexto da escola regular; b) pesquisa bibliográfica e/ou documental; c) ensaios teóricos;

d) artigos publicados exclusivamente em língua estrangeira. Foram selecionados estudos cujo objeto de investigação fosse os alunos com deficiência matriculados na escola regular da educação básica.

A primeira escolha da chave de busca para este levantamento foi “instituto federal” AND “Ensino Médio” AND “aluno com deficiência”. Na busca por artigos, foram encontradas apenas quatro publicações no portal de periódicos CAPES. Após a aplicação dos critérios de exclusão, apenas duas produções científicas foram selecionadas. Devido ao número reduzido de trabalhos selecionados, optou-se por realizar uma nova busca utilizando a chave de busca "inclusão escolar" AND "aluno com deficiência" NOT "Ensino Superior" para o levantamento de produções em artigos científicos.

Foram localizadas 67 publicações sobre o tema, das quais 28 foram selecionadas após a aplicação dos critérios de exclusão e 14 após a leitura dos resumos. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos artigos científicos que compuseram o corpus da revisão bibliográfica.

Quadro 1 - Síntese dos artigos selecionados.

ANO	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA
2013	A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência	Michelle Aline Barreto; Tatiane Santos Luciano, Laura Neves de Paula; Paula Aparecida Borges	PODIUM: Sport, Leisure and Tourism Review
2015	Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	Teresa Cristina Coelho dos Santos; Lúcia de Araújo Ramos Martins	Revista Brasileira de Educação Especial
2016	A relação entre o professor da educação especial e da educação comum	Theresinha Guimarães Miranda	Journal of Research in Special Educational Needs
2017	Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Márcia Denise Pletsch; Daniele Francisco de Araújo; Marcela Francis Costa Lima	Periferia: educação, cultura & comunicação.
2018	Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas	Maria Luiza Salzani. Fiorini; Eduardo Jose Manzini	Revista Brasileira de Educação Especial
2019	Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência	Helena Venites Sardagna; Tatiane de Fraga Frozza	Educação em Revista
2020	Oportunidades de aprendizagem com apoio da comunicação aumentativa e alternativa em tempos de covid-19	Renata Bonotto; Ygor Corrêa; Eduardo Cardoso; Dianne Serafim Martins	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
2022	Inclusão educacional: a avaliação psicoeducacional no contexto	Elis Regina Broday; Gilmar de Carvalho Cruz; Khaled	Diálogos e Perspectivas em

	escolar e as adaptações curriculares de pequeno porte	Omar Mohamad El Tassa	Educação Especial
2022	Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de pandemia covidica	Kamila; Lockmann; Rejane Ramos Klein	Ciência & Educação
2022	Em busca do desenvolvimento e da consolidação de Culturas Inclusivas nos espaços escolares: contribuições de professores e de estudantes com deficiência visual.	Fábio Garcia Bernardo; Claudia Coelho de Segadas Vianna	Educação Especial
2022	Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar	Fábio Garcia Bernardo	Bolema - Boletim de Educação Matemática
2022	Educação inclusiva e ensino de química em escolas públicas: uma análise em contexto real.	Talita Cristina Raiol Carvalho; Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques	Educação, Ciência e Cultura
2023	História em Quadrinhos na aprendizagem: uma proposta de Sequência Didática Inclusiva no Ensino Fundamental	Carla Santiago Ferreira; Tharcila de Abreu Almeida; Ana Paula Legey	Dialogia
2023	As percepções dos docentes de Física sobre materiais e instrumentos metodológicos para o Ensino de alunos com deficiência visual	Thais Cristina dos Santos; Camila Tonezer	Insignare Scientia – RIS

Fonte: Elaborado pela autora

O material selecionado abordou as seguintes temáticas: formação de professores, materiais educacionais, ensino colaborativo, estratégias de ensino, práticas pedagógicas e concepções docentes e de alunos com deficiência sobre inclusão escolar. Observou-se que o professor foi o foco central da maioria das investigações (10) e que a entrevista semiestruturada foi a técnica de pesquisa mais utilizada para a coleta de dados (10).

Não foram encontradas publicações com a temática investigada no período de 2008 a 2012 e nos anos de 2014, 2021 e 2024. O ano de 2022 concentrou o maior número de publicações.

As pesquisas envolvendo o Ensino Fundamental e Médio somaram duas investigações (Barreto *et al.* 2013; Broday; Cruz; Tassa, 2022), e uma pesquisa foi desenvolvida no Ensino Infantil, Fundamental e Médio (Lockmann; Klein, 2022). Os estudos desenvolvidos exclusivamente no Ensino Médio foram quatro: Bernardo e Vianna (2022); Carvalho e Marques (2022); Santos e Tonezer (2023); e Bernardo (2022).

As pesquisas com *lócus* de investigação no Ensino Médio foram centradas na investigação de como as disciplinas da área de Exatas estão sendo conduzidas a partir de uma concepção inclusiva. Nesse contexto, Bernardo (2022) propôs descrever as vivências, percepções e concepções de três alunos com deficiência visual matriculados em escolas públicas do Rio de Janeiro quanto às aulas de matemática.

Os entrevistados ressaltaram que a ausência de ferramentas e recursos de acessibilidade pedagógica em sala de aula influencia negativamente a aprendizagem, e que a promoção de um ensino que contemple suas especificidades seria um diferencial para levá-los a concluir seus estudos com mais autonomia, equidade e protagonismo nas salas de aula. O estudo também evidenciou a importância do atendimento educacional especializado como instrumento colaborativo na escolarização do aluno com deficiência; no entanto, os entrevistados revelaram que o AEE é visto como um ensino substitutivo das aulas regulares comuns, e não como um suporte ao ensino, uma vez que o atendimento que recebem no AEE é realizado pelos docentes da sala de aula comum. Segundo os alunos investigados, nas instituições de ensino onde estão matriculados não possuem professores e profissionais da Educação Especial.

O estudo conduzido por Carvalho e Marques (2022) teve como objeto o ensino de Química para alunos com deficiência, numa perspectiva inclusiva, e contou com a participação de três gestores e quatro professores. A pesquisa ocorreu em escolas públicas da cidade de Rosário, no interior do Maranhão, que possuem alunos com deficiência matriculados. Os resultados constataram que os professores não promovem um ensino pautado na diversidade, com aulas ainda centradas em um ensino tradicional. A pesquisa também revelou que os docentes investigados relataram não ter formação inicial para atuar junto aos alunos com deficiência e que, durante suas trajetórias profissionais, não participaram de formação continuada que abordasse temas nessa área. Igualmente, evidenciou ainda a falta de parcerias eficazes entre escolas e gestores da educação para promover o processo de inclusão escolar.

O ensino de Física para alunos com deficiência visual foi o objeto da pesquisa conduzida por Santos e Tonezer (2023). Essa pesquisa envolveu 20 docentes que ministravam aulas de Física em escolas públicas estaduais do Paraná, com o intuito de investigar a utilização de materiais e instrumentos metodológicos para o ensino de alunos com deficiência visual. Os autores constataram que os professores tinham conhecimento das possibilidades para o ensino de Física para alunos com deficiência visual e apontaram os

materiais táteis, os estímulos sensoriais, os recursos de tecnologia assistiva e os leitores de tela como recursos que favorecem a aprendizagem desse público.

Por outro lado, a pesquisa também revelou que os professores não sabem como adequar os procedimentos metodológicos para tornar as aulas de Física acessíveis aos alunos com deficiência visual. Os autores do estudo enfatizaram a necessidade de formação inicial e continuada dos professores de Física para a promoção de um ensino inclusivo e apontaram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como um caminho viável para a construção de um ensino que favoreça a todos, levando em consideração as desigualdades de cada educando, sejam eles com ou sem deficiência.

Bernardo e Vianna (2022) desenvolveram uma pesquisa exploratória centrada em três alunos com deficiência visual e três professores de Matemática de escolas públicas do Rio de Janeiro. Os autores se debruçaram em trazer a colaboração dos sujeitos da pesquisa para o desenvolvimento e consolidação de culturas inclusivas nos espaços escolares. Os participantes da pesquisa enfatizaram que o AEE é indispensável nas atividades de ensino. Os alunos participantes relataram enfrentar problemas e dificuldades de adaptação nos primeiros meses na escola, apontaram falta de acessibilidade pedagógica, isolamento e o fato de serem vistos pelos professores apenas como ouvintes nas aulas de Matemática.

Por sua vez, os professores participantes destacaram a falta de oportunidades para vencer os desafios cotidianos da sala de aula e a ausência de reuniões pedagógicas e formativas para discutir as necessidades e as singularidades dos alunos com deficiência. Também foi mencionada a ausência de profissionais com formação em Educação Especial (EE) para colaborar com o professor da sala comum no sentido de minimizar as dificuldades nas atividades de ensino, que ainda ocorrem separadamente dos demais alunos na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Os resultados dessa revisão sistemática coadunam com as investigações de Felício e Campos (2017). As autoras realizaram uma revisão sistemática sobre a inclusão escolar de alunos PAEE no Ensino Médio no período entre 2006 e 2015. Verificaram que, do total de 13 pesquisas desenvolvidas em escolas de Ensino Médio, apenas duas tiveram como participantes os alunos com deficiência, e que a maioria dos artigos publicados sobre a inclusão nessa etapa da Educação Básica está centrada na investigação de docentes, professores de Educação Especial, equipe pedagógica e gestores.

O levantamento de teses e dissertações no portal da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) selecionou produções científicas cujo objeto

fosse os alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio. A chave de busca utilizada foi “inclusão escolar” AND “aluno com deficiência” AND “Ensino Médio”.

Foram encontrados 32 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de exclusão e leitura dos resumos, foram selecionadas 12 produções científicas, cujo objeto de estudo contemplasse o aluno com deficiência, sendo uma tese e 11 dissertações. O Quadro 2 apresenta uma síntese das publicações selecionadas.

Quadro 2- Síntese de teses e dissertações.

Ano	Título	Autoria	Instituição	Orientação	Tipo
2012	In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras	Ana Maria Dias	Universidade Regional de Blumenau– FURB	Julianne Fischer	Dissertação
2013	A inclusão escolar sob a ótica do aluno com surdez: subsidiar reflexões para a psicologia e a educação	Maria Freire da Costa	Universidade Federal de Rondônia- UFR	Iracema Neno Cecilio Tada	Dissertação
2015	A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio	Vânia Lima de Almeida	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS	Edelir Salomao Garcia	Dissertação
2017	Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva	Fernanda Malinosky Coelho da Rosa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP	Ivete Maria Baraldi	Tese
2018	Trajetórias da inclusão e caminhos de formação: percurso escolar de estudantes com deficiência visual no curso técnico em agropecuária do IFCE campus Crato	Cleonice Almeida da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ	José Ricardo da Silva Ramos	Dissertação
2020	Uma experiência docente no ensino de Biologia para estudantes inclusos em sala de aula regular	Jennefer Bortoluzzi Drosdoski	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Danislei Bertoni	Dissertação
2020	Narrativa adaptada para o ensino de semelhança de triângulos para aluno com deficiência visual em situação de inclusão	Fábio Borges	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Sani de Carvalho Rutz da Silva	Dissertação
2021	A inclusão do sujeito surdo no ensino regular do ponto de vista de alunos surdos,	Daline Backes Eyng	Universidade Tuiuti do Paraná –UTP	Ana Cristina Guarinello	Dissertação

	familiares, professores e intérpretes.				
2022	Das barreiras (atitudinais) à inclusão-um recorte sobre a escolarização da pessoa com deficiência intelectual	Jeisa Fernandes Marcones	Universidade de Cuiabá	Cilene Maria Lima Antunes Maciel	Dissertação
2023	Geografia escolar inclusiva: percepções, experiências e demandas de docentes, de alunos com deficiência e de licenciados em geografia	Lucian Armindo da Silva Brinco	Universidade Federal de Santa Maria	Mauro Kumpfer Werlang	Dissertação
2023	Esportes adaptados dentro de uma perspectiva inclusiva: desenvolvimento de uma unidade didática nas aulas de educação física do ensino médio	Maria do Perpétuo Socorro Rocha do Nascimento	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Antônio de Pádua dos Santos	Dissertação
2024	Inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: a comunicação em LIBRAS entre discentes ouvintes e discentes surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC	Edilson Gomes Alves	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Cirlande Cabral da Silva	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos selecionados abordaram as seguintes temáticas: processo de escolarização do aluno surdo; AEE; trajetória escolar inclusiva; opinião sobre o processo de inclusão escolar; estratégias metodológicas para o ensino de alunos com deficiência; barreiras atitudinais ao processo de inclusão escolar; propostas de ferramentas para o ensino inclusivo; e a investigação da acessibilidade de materiais didáticos apostilados.

Observou-se que a entrevista semiestruturada foi a técnica mais utilizada para a coleta de dados nestes estudos. Mais da metade dos estudos (oito) investigou exclusivamente os alunos com deficiência. Os demais sujeitos investigados foram: professores, gestores, coordenadores pedagógicos, familiares e intérpretes de Libras.

Nessa revisão, 10 trabalhos foram desenvolvidos em instituições de ensino público, um em escola particular e um em escolas públicas e particulares. A maioria investigou as escolas de Ensino Médio (seis) e Ensino Fundamental e Médio (três). As demais produções científicas tiveram como objeto de estudo alunos egressos do Ensino Médio integrado a cursos técnicos (dois) e egressos do Ensino Médio (um). A seguir, serão abordadas as produções que tiveram como objeto de investigação somente o Ensino Médio (Almeida, 2015; Borges, 2020; Drosdoski, 2020; Marcondes, 2022; e Nascimento, 2023).

Almeida (2015) investigou a trajetória escolar dos alunos com deficiência, visando identificar as principais dificuldades vivenciadas durante os anos em que estudaram em escolas inclusivas, bem como os elementos contributivos de sua participação nesse espaço escolar. Nos resultados da autora, os alunos com deficiência apontaram o despreparo dos professores para repassar conteúdos e realizar avaliações que atendam às especificidades do educando, a ausência de material didático para colaborar com as aulas expositivas, a falta de acessibilidade arquitetônica e de mobiliário, e o *bullying* como elementos que dificultam a permanência na escola comum. Como aspectos favoráveis à inclusão escolar, destacaram o relacionamento com os pares, com alguns professores e membros da comunidade escolar, e a presença do profissional de apoio na sala de aula.

Os pesquisadores Borges (2020) e Drosdoski (2020) desenvolveram estudos caracterizados como pesquisa-ação, com o objetivo de avaliar estratégias metodológicas utilizadas para o ensino de alunos com deficiência. Borges (2020) elaborou uma proposta para o ensino de Matemática na escolarização de alunos com cegueira matriculados na rede regular de ensino, pautada em narrativas adaptadas, na busca de verificar se tais estratégias metodológicas poderiam promover uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos de Matemática para os alunos com deficiência visual. Os resultados indicaram que a estratégia metodológica desenvolvida pelo autor colaborou para a apropriação de conceitos de semelhança de triângulos e geometria. Isso destacou a importância de utilizar diferentes recursos no ensino de Matemática para alunos com deficiência visual e também para os demais alunos da sala regular.

Por sua vez, Drosdoski (2020) desenvolveu material didático adaptado para o ensino de Biologia e voltado aos alunos com deficiência intelectual escolarizados em sala regular. Adicionalmente, a autora realizou entrevistas com o docente da disciplina de Biologia e com professores que atuam como colaboradores da SRM, objetivando investigar como eles compreendem o processo de inclusão escolar e como dialogam na condução da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os dados encontrados sinalizaram que as estratégias metodológicas utilizadas pelos autores resultaram em um aprendizado mais efetivo para o público-alvo escolhido, promovendo a interação e comunicação entre os pares durante as aulas, além de uma organização curricular adaptada às especificidades desses alunos. Também foi constatada a necessidade de um trabalho colaborativo entre o docente da sala de aula comum, o professor colaborador e o professor da SRM, visando à condução eficaz do ensino e da aprendizagem

do aluno com deficiência e fortalecendo o processo inclusivo. Destacou-se, ainda, a carência de investimentos do setor público na formação continuada de professores com foco na inclusão escolar, para minimizar as fragilidades evidenciadas no ensino de alunos com deficiência.

A dissertação de Marcondes (2022) investigou como ocorre a inclusão de alunos com deficiência intelectual que estudam no Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Goiás à luz da Psicologia Escolar. Por meio de entrevistas individuais com 10 professores e de um grupo focal com 16 alunos, com e sem deficiência, participantes de uma mesma sala de aula, a autora pôde inferir que, no espaço investigado, a inclusão escolar apresentou avanços, mas ainda são predominantes o preconceito, o estigma e a dificuldade da instituição em oferecer um ensino que atenda melhor às necessidades do aluno com deficiência intelectual.

Referente aos avanços no processo de inclusão escolar, a autora destacou que os professores sensíveis ao ensino do aluno com deficiência tinham vivências pessoais com a deficiência, o que os influenciou a buscar caminhos para uma prática docente mais inclusiva, a partir de uma postura mais humana, sensível e empática, que possibilitou ajustes educacionais nas metodologias de ensino para favorecer o desenvolvimento das competências dos alunos como forma de vencer as dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles.

Também evidenciou o desejo da maioria dos professores de compreender a deficiência de uma forma que os possibilite a ministrar aulas respeitando a diversidade humana, apontando, para isso, a formação docente e da equipe escolar como caminho para a promoção de uma escola inclusiva, construída a partir da coletividade.

A pesquisa de Nascimento (2023) abordou a temática sobre esportes adaptados nas aulas de educação física para alunos com deficiência e sem deficiência do Ensino Médio. Para tanto, construiu uma unidade didática, na qual abordou temas relativos à valorização da diferença em diversas modalidades esportivas.

Após a aplicação das atividades propostas, os alunos responderam a um questionário para avaliar sua experiência com o esporte adaptado. A autora também proporcionou momentos de escuta ao final de cada aula, em que os alunos conversavam sobre o que aprenderam na atividade desenvolvida.

Os resultados indicaram que os alunos participaram mais efetivamente das aulas de educação física, desenvolveram um reconhecimento e respeito pelas diferenças de seus pares

e passaram a perceber potencialidades nas pessoas com deficiência, e não somente as dificuldades enfrentadas por elas. Para a autora, proporcionar atividades físicas adaptadas para toda a turma oportunizou aos alunos a construção de conhecimento sobre as possibilidades de participação efetiva da pessoa com deficiência nas atividades práticas da disciplina.

A pesquisa de Alves (2024) abordou a inclusão de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica, por meio de um estudo de caso sobre a acessibilidade linguística entre alunos surdos e ouvintes matriculados no Ensino Médio integrado ao técnico. Participaram do estudo professores, intérpretes de Libras e alunos surdos. Os resultados evidenciaram que a ausência de materiais em Libras dificultava a interação com os colegas de sala e professores, bem como a compreensão dos conteúdos. A partir dos dados coletados, o autor elaborou um manual de comunicação em Libras, visando oferecer um suporte para minimizar as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes, professores e funcionários da instituição e propiciar a inclusão escolar dos alunos surdos.

Entre as pesquisas realizadas com egressos do Ensino Médio estão as dissertações de Costa (2013) e Silva (2018) e a tese de Rosa (2017). Silva (2018) investigou dois alunos com deficiência visual do ensino técnico integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Crato-CE, com o objetivo de descrever a opinião desses educandos no que diz respeito à educação profissionalizante, na perspectiva da educação inclusiva. A autora verificou a não adoção de ações pedagógicas inclusivas, a ausência de políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar no plano de desenvolvimento institucional da instituição, e que as barreiras atitudinais foram os maiores desafios enfrentados pelos alunos com deficiência na escola regular. Para os participantes do estudo, a presença desses alunos na instituição impulsionou a criação de novos contextos pedagógicos e estratégias inclusivas de ensino e aprendizagem.

Costa (2013) realizou um estudo de caso com um aluno surdo, egresso de uma escola de ensino técnico no estado do Acre, com o objetivo de compreender a escolarização desse público no ensino profissionalizante. Neste estudo, os resultados sinalizaram que o aluno com deficiência prefere estudar em escolas especiais, onde afirma ter um aprendizado mais significativo. A pesquisa apontou, ainda, que o educando sofria preconceito na escola regular e que havia despreparo dos professores e da equipe educacional na condução do seu processo de ensino e aprendizagem. Em contraste com a investigação de Silva (2018), este estudo também indicou que os pares de sala de aula foram agentes favorecedores da aprendizagem, uma vez que auxiliavam na compreensão dos conteúdos.

Por sua vez, a tese de Rosa (2017) investigou a compreensão de alunos com deficiência visual e suas mães sobre a educação inclusiva no ensino da Matemática. Participaram do estudo quatro alunos egressos do Ensino Médio e um do Ensino Superior, que iniciaram suas trajetórias escolares em instituições de Educação Especial e, posteriormente, foram matriculados em escolas comuns. As mães dos alunos também participaram do estudo.

Entre os resultados, segundo os participantes, há concordância quanto à ideia de que o aluno com deficiência deve iniciar seus estudos na escola especial, uma vez que esses ambientes dispõem de profissionais mais preparados para ensiná-los, o que incentiva o sentimento de acolhimento e confiança. Também relataram que a escola regular apresentava obstáculos que dificultavam a aprendizagem, incluindo a discriminação de professores, o não cumprimento de leis inclusivas, a falta de organização do ambiente escolar para recebê-los dentro de suas especificidades e o descrédito de alguns docentes quanto à capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência.

Por outro lado, os participantes reconheceram o esforço de alguns professores em construir recursos didáticos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos e suas mães demonstraram que, em algumas escolas regulares onde estudaram, sentiram-se acolhidos, o que favoreceu a convivência com os pares sem deficiência. Do mesmo modo, os resultados evidenciaram a importância do apoio familiar na caminhada educativa do aluno com deficiência para vencer as dificuldades ainda presentes na escola regular. A autora destacou, ainda, que há a necessidade de os educadores matemáticos pensarem em uma educação colaborativa na formação inicial de professores, visando um compartilhamento de saberes que promova reflexões sobre a diferenciação existente no ambiente escolar.

Rosa (2017) e Silva (2018) apontaram como pontos de consonância questões referentes à acessibilidade na escola regular. Destacaram as barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de mobiliário como elementos que dificultam a escolarização nas instituições inclusivas.

No que diz respeito às pesquisas envolvendo alunos com deficiência do ensino técnico integrado ao Ensino Médio, foco desta investigação, das 11 pesquisas selecionadas para esta revisão, apenas as dissertações de Silva (2018), Marcondes (2022) e Alves (2024) investigaram a modalidade de ensino integrado.

De modo geral, as dissertações e teses apresentadas sinalizam a importância de ouvir os alunos com deficiência na construção de caminhos inclusivos no ambiente escolar,

destacando o quanto a escola regular ainda precisa avançar para oferecer uma educação que contemple a diversidade, diminuindo as barreiras arquitetônicas, atitudinais, curriculares e metodológicas. Contudo, os estudos encontrados nesta revisão evidenciam que a investigação sobre alunos dos cursos profissionalizantes associados ao Ensino Médio ainda é limitada.

No Brasil, o ensino profissional é oferecido prioritariamente pelo sistema S e pelos Institutos Federais. Nesse sentido, há uma produção científica específica para abordar o ensino profissionalizante. No capítulo a seguir, serão abordados os aspectos relacionados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, *locus* desta pesquisa.

## 2. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Este capítulo se propõe a contextualizar a educação profissional no Brasil, com foco nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, em particular, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, local onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Para um melhor entendimento da configuração atual dos IFs, é necessário contextualizar os acontecimentos para compreender o processo de criação dessas instituições.

O marco temporal escolhido neste capítulo para datar o início da educação profissional na rede federal de ensino é 1909<sup>10</sup>, ano em que foram criadas as primeiras 19 escolas profissionalizantes do país, por meio do Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Denominadas escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições foram implantadas nas capitais dos estados brasileiros, com exceção das escolas do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, instituídas nas cidades de Campos e Pelotas, respectivamente.

A princípio, o objetivo dessas instituições era proporcionar aos jovens uma educação voltada para o trabalho, ajudando-os a superar a situação econômica e a vulnerabilidade social em que viviam. É importante mencionar que a hegemonia, comum ao ensino da época, também era priorizada no ensino de ofícios, como mostra o Decreto nº 7.566, que estabelecia que, para serem admitidos, os alunos não poderiam ter “moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício” (Brasil, 1909, p. 2).

Em 1920, iniciou-se o debate sobre o direcionamento quanto ao público da educação profissionalizante, agora pensada não apenas para os menos favorecidos, mas também para atender a uma nova demanda emergente: preparar mão de obra qualificada para o processo de industrialização que se iniciava no país. Nesse contexto, as discussões sobre a reforma educacional ganhavam força e culminaram com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que impulsionou a organização do ensino secundário e profissionalizante, evidenciando a idealização de itinerários do ensino profissional.

No período de 1930 a 1945, o processo de industrialização se consolidou no Brasil,

---

<sup>10</sup> O recorte temporal escolhido se justifica pela data histórica de criação das escolas profissionalizantes que originaram os atuais institutos federais. No entanto, cabe a nota de que há registros de ensino profissional no Brasil colônia, onde os negros e índios foram os primeiros a aprender uma profissão para atender o comércio do ouro em Minas Gerais (Dalmonech, 2023).

impulsionando mudanças na política educacional do país (Saviani, 2007). Nesse cenário, as escolas de Aprendizes e Artífices, até então subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram a fazer parte da pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930.

Em 1937, a promulgação da Constituição Federal ratifica a importância do ensino profissional e a obrigação do estado em viabilizar a oferta desse ensino, voltado ainda exclusivamente para as classes menos favorecidas.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, art. 129).

A menção no texto constitucional evidencia uma educação dualista no país, marcada por um lado pela oferta do ensino propedêutico à elite, com o objetivo de preparar os alunos para ingressarem em cursos de nível superior, oferecendo uma formação acadêmica com ênfase em disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Na outra vertente, é ofertado o ensino profissional, destinado aos filhos de trabalhadores, com o objetivo de prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho e, assim, atender à demanda crescente do processo de industrialização, efetivando o que Frigotto (2006) denomina de adestração para as demandas do mercado de trabalho, uma vez que para esses alunos não eram ofertadas disciplinas que proporcionassem um desenvolvimento intelectual abrangente.

Em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, essas instituições passaram por uma nova organização. O ensino profissionalizante foi subdividido em escolas técnicas, industriais, artesanais e escolas de aprendizagem, estas últimas com um enfoque pedagógico, destinadas à oferta de cursos de didática e administração do ensino industrial. A nova configuração estabelecida pelo Decreto-Lei visava atender à crescente demanda da expansão industrial, que não precisava apenas de trabalhadores para serviços manuais, mas também de profissionais capacitados para gerenciar equipes e que possuíssem um preparo intelectual adequado para essa função.

Importa mencionar que, a partir do Decreto-Lei nº 4.127/1942, as escolas de ensino primário foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional em nível secundário. Para ingressar nesses cursos, os alunos precisavam passar por um exame de seleção, conforme as orientações já estabelecidas na Reforma Capanema de 1941, que instituiu a prova de admissão ao ensino secundário. Com

a mudança, os alunos formados nos cursos técnicos podiam ingressar no ensino superior em áreas equivalentes à sua formação (Machado, 1982). As mudanças estabelecidas pelo Decreto foram ratificadas e expandidas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961), que reconheceu a equivalência do ensino profissional ao propedêutico, dando oportunidade igualitária para fins de prosseguimento nos estudos.

O período de 1956 a 1961 foi marcado por um estreitamento da relação entre o Estado e a economia. Nessa época, a indústria automobilística despontou como um grande ícone da indústria nacional, e houve investimentos na área de infraestrutura para atender às necessidades desse setor. Na educação, os investimentos priorizaram a formação de profissionais para suprir a aceleração do processo de industrialização e promover o desenvolvimento do país. Nesse período, mais precisamente em 1959, as escolas industriais e técnicas passaram a ser denominadas escolas técnicas federais e foram transformadas em autarquias (Brasil, 2010). A autonomia didática e de gestão intensificaram gradativamente a formação de técnicos para atender a um mercado em franca expansão.

Para o atendimento das metas estabelecidas no PNDE, o governo criou programas específicos, como o setor de transportes, o programa petroquímico e o programa na área de comunicações, conduzindo assim a implantação de novos cursos técnicos para formação de profissionais que pudessem atender às demandas emergentes.

As mudanças no contexto da educação profissional estabeleceram novas ações das escolas técnicas, entre elas: aumentar o número de matrículas, formar profissionais com amplitude de conhecimento e estruturar a organização de novos cursos. O cenário proposto é balizado pela Lei nº 5.692/1971 (LDB/71), que direcionava o currículo do segundo grau dessas escolas para atender agora um ensino técnico profissionalizante. A lei mudou a organização do 2º grau no Brasil, tornando obrigatória a profissionalização nessa modalidade. Assim, todas as escolas públicas e privadas deveriam oferecer o ensino técnico e selecionar os cursos de acordo com as demandas de suas localidades.

A reforma no ensino secundário foi justificada pelo governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici pela necessidade urgente de mão de obra qualificada para atender o milagre econômico que o país vivia. Com a industrialização acelerada e expectativa de crescimento, o Brasil precisava se alinhar a esse momento, formando em regime de urgência trabalhadores que atendessem às expectativas das indústrias que se instalavam no Brasil.

Nesse contexto, a reforma do ensino secundário recebeu críticas, pois se acreditava

que o fortalecimento do ensino profissionalizante impulsionava o desaparecimento do ensino propedêutico e limitava o acesso dos jovens aos cursos superiores, uma vez que a escola estava sendo organizada para combinar o papel formativo com o desenvolvimento socioeconômico (Ramos, 2006).

No ano de 1978, por meio da Lei nº 6.545, três escolas técnicas federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em decorrência do crescimento dessas instituições e seu destaque no cenário nacional das escolas técnicas. Tal transformação marcou um ponto crucial no desenvolvimento do ensino técnico superior brasileiro, oferecendo uma nova perspectiva para escolas e alunos. Ela conferiu a esses estabelecimentos a oferta do ensino superior, iniciada por cursos na área de engenharia e tecnólogo. Esse momento histórico demarca o início da política de verticalização do ensino nessas instituições, que seria consolidada posteriormente.

Na década de 1980, com o fim da ditadura, o país vivencia a redemocratização da educação, caracterizada pela defesa de uma escola unitária, pública e gratuita para todos. Nesse novo cenário, foi instituída a Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau, estabelecida pela LDB de 1971. A partir desse momento, as escolas secundaristas voltaram a ter a possibilidade de ofertar apenas o ensino propedêutico. A oferta obrigatória do ensino técnico profissionalizante ficou a cargo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das instituições que integram o Sistema. S.

Na década de 1990, os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia começaram a se organizar para atender os alunos com deficiência, ação que se alinha ao momento em que a inclusão desses alunos ganhou notoriedade nas políticas educacionais do país. Apesar dessas iniciativas, os CEFETs não conseguiram proporcionar mudanças significativas nas práticas educacionais direcionadas aos alunos com deficiência.

Nessa mesma época, a Lei nº 8.213/1991, que aprova a reserva de vagas para pessoas com deficiência serem contratadas pelas empresas com mais de 100 funcionários, trouxe uma demanda de qualificação profissional para este público, que precisava ser atendida pelas instituições com expertise na formação técnica profissional.

Consoante ao cenário das políticas educacionais e do mundo do trabalho que se apresentava naquele momento no país, a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 destinou o capítulo III à educação profissional, apontando

novos horizontes para essa modalidade educacional, que passa a ser prioritariamente desenvolvida em articulação com o ensino regular. Essa configuração buscou favorecer a inclusão social e a democratização do ensino, para superar o paradigma assistencialista da educação profissional (Ramos, 2005).

Respaldo pela LDB e com demanda para qualificar as pessoas com deficiência para inserção no mercado de trabalho, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais passaram a ser uma opção para preparar profissionalmente esses sujeitos para atender às necessidades do mundo do trabalho, evidência demonstrada nas matrículas de pessoas com deficiência nessas instituições, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Matrículas de alunos PAEE na Rede Federal em relação ao total de matrículas da Educação Especial nas esferas estadual e municipal no Brasil (1996-2004)

Ano	Matrículas de alunos PAEE no Brasil			Total
	Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	
1998	100 (14,20)	497 (70,60)	107 (15,20)	704
1999	106 (24,94)	190 (44,71)	129 (30,35)	425
2000	109 (26,20)	207 (49,76)	100 (24,04)	416
2001	120 (33,99)	138 (39,09)	95 (26,91)	353
2002	115 (22,50)	268 (52,45)	128(25,05)	511
2003	106 (16,51)	382(59,50)	154 (23,99)	642
2004	141 (17,28)	448 (54,90)	227(27,82)	816

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 1999-2004).

Os dados apontam que o número de matrículas de alunos com deficiência na rede federal foi crescente, sendo o CEFET do Rio de Janeiro responsável por 100% das matrículas desses alunos entre os anos de 1998 e 2003. É importante referenciar que, nesse período, a forma de ingresso na instituição já era por meio de processo seletivo, e os alunos PAEE concorriam às vagas ofertadas a todos. Isso é um feito quando se observa o perfil dos alunos que logravam êxito nas provas dessas instituições, com a maioria oriunda de escolas particulares. Tal fato evidencia claramente que, à época, predominava a elitização do acesso aos cursos técnicos, que, em sua essência, foram planejados para alunos oriundos de classes populares (Campello, 1999).

Importa mencionar ainda que o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na rede federal ocorreu antes da expansão dos institutos federais e da sanção da Lei de Cotas.

Em 2000, o aumento da demanda de alunos com deficiência nessas instituições levou

à criação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP), cuja ação principal foi a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), instituídos em 2008 por meio do Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008c). O objetivo do TECNEP foi contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência, mediante ações que sensibilizassem a comunidade acadêmica para acolhimento, acessibilidade e permanência desse grupo na instituição e, assim, desenvolver, no espaço educacional, a cultura do respeito à diversidade. Essas ações tinham o propósito de contribuir para o êxito na formação profissional do aluno com deficiência (Brasil, 2000).

No ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.225/2004, os CEFETs alcançaram a equivalência de instituições de educação superior, com autonomia equiparada à das universidades para oferta de cursos de graduação e pós-graduação. A partir de então, a formação profissional de nível médio passou a não ser a única prioridade dessas instituições, que investiram em políticas educacionais para promover a verticalização da educação. Ainda nesse ano, o governo assinou o Decreto nº 5.154, que autorizou a integração do ensino técnico de nível médio ao Ensino Médio, formações que haviam sido desmembradas na LDB de 1996, refletindo as ações do governo neoliberal dos anos 1990. A mudança permitiu a reorganização dos projetos político-pedagógicos alicerçados em currículos integrados, priorizando, assim, uma concepção de formação integral da cidadania (Ganzeli, 2021).

Em 2005, o Decreto Federal nº 5.478 (Brasil, 2005a) autorizou os CEFETs a ofertar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para o público do Ensino Fundamental na modalidade da EJA. Frigotto, Neves, Batista e Santos (2018) pontuam que a iniciativa do governo em oferecer uma educação integrada a esse público foi pautada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), realizada no ano de 2003, que revelou que apenas 23 milhões de brasileiros possuíam o Ensino Médio completo.

Outro dado relevante da pesquisa foi o baixo índice de emprego formal entre jovens de 18 a 24 anos no Brasil. Apenas cerca de 23,3% desse público estava no mercado de trabalho formalizado. Essas informações indicavam que o país precisava planejar políticas públicas educacionais que atendam às necessidades de uma parcela produtiva da população. Nesse contexto, os CEFETs, como principais responsáveis pelo ensino profissionalizante no Brasil, surgiam como uma solução viável para suprir a carência de escolarização e oferecer ingresso no mundo do trabalho por meio da formação profissional.

Ainda no ano de 2005, iniciou-se a política de expansão da educação profissional pelo território nacional para popularização da educação formal e da qualificação para o trabalho, considerada um marco histórico na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT)<sup>11</sup>.

Essa política de expansão foi promovida pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuada pela presidenta Dilma Rousseff, em seu primeiro mandato (2011-2014), ocorrendo em três fases. A primeira etapa foi estabelecida pela Lei nº 11.195 (Brasil, 2005b), por meio da qual o Governo Federal construiu 64 novas unidades de ensino no país, implantadas em unidades da federação que não possuíam essas instituições, em grandes centros urbanos e em cidades do interior com potencial de desenvolvimento econômico por meio dos arranjos produtivos locais.

Em 2007, ocorreu a segunda fase da expansão da RFEPCT. Com o slogan “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, o governo construiu mais 150 unidades, distribuídas nas 27 Unidades da Federação. O intuito do governo com a expansão dessas instituições era diminuir as desigualdades regionais no país, sobretudo na região Nordeste, oportunizando a formação profissional para ingresso no mercado de trabalho em expansão (Santos, 2018) e, ao mesmo tempo, prover esses alunos da formação intelectual para continuidade dos estudos em nível de graduação.

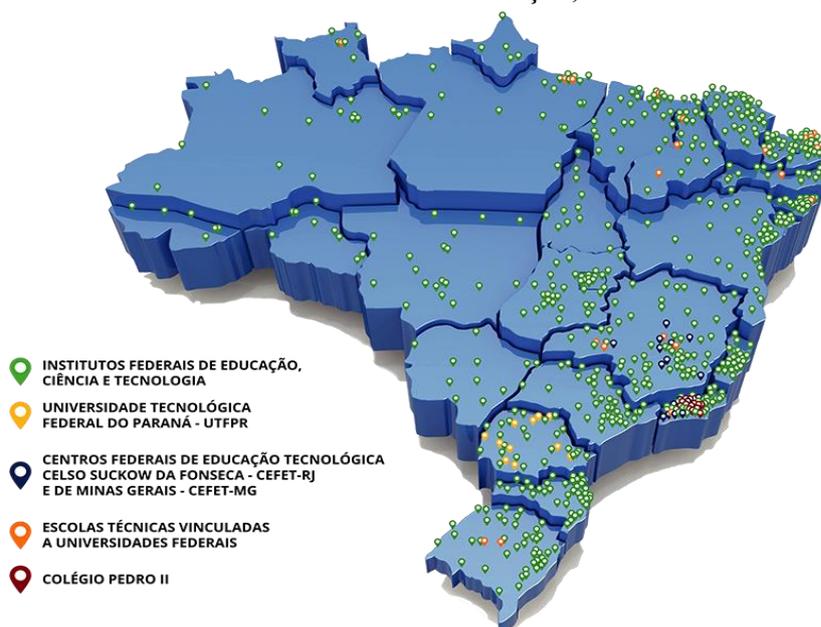
Um ano após a segunda fase de expansão da RFEPCT, foi sancionada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008d). O ano de 2009 iniciou com a construção de 38 unidades dessas instituições no país. A Lei também direcionou a transformação dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A terceira fase de expansão dos institutos ocorreu entre 2011 e 2014, período em que foram inauguradas 208 instituições no país. Dados divulgados no portal do Ministério da Educação mostram que, entre a fase de implantação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criadas 659 unidades distribuídas em 27 unidades da federação (Brasil, 2019), como evidencia a Figura 1.

---

<sup>11</sup> Considera-se Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, que oferecem educação profissional e tecnológica em nível médio e superior (Pacheco, 2011).

Figura 1 - Extensão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil



Fonte: Brasil (2019).

O objetivo da criação dos institutos federais foi oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, e propiciar a integração e a verticalização da educação profissional, iniciando pela educação básica e se estendendo até a pós-graduação, como aponta o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. § 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica (Brasil, 2008d, art. 2º).

Com prerrogativas equivalentes às das universidades, os institutos passaram a ter uma nova organização estrutural e político-pedagógica para atender ao propósito de sua criação. Nesse contexto, os docentes dessas instituições são chamados a atuar em diferentes níveis de ensino, e os alunos a compartilhar os mesmos espaços, independentemente do seu nível educacional, dentro da multipluralidade de aprendizagem, que vai desde os cursos de nível médio técnico até o mestrado e doutorado.

Otranto (2009) considera a criação dos Institutos Federais como a maior política pública voltada para a educação profissional no Brasil. Ela tem promovido mudanças

significativas na história das instituições que oferecem formação profissional e tecnológica, proporcionando às classes populares qualificação para ingresso no mercado de trabalho e formação acadêmica para aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Médio.

Reportando-se aos alunos com deficiência, a instituição continuou avançando no número de matrículas, observada principalmente após a criação dos IFs, em 2008, mesmo ano em que o país aprovou um dos mais importantes documentos normativos da inclusão escolar: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A partir do Gráfico 2, é possível perceber a evolução do ingresso dos alunos público alvo da Educação Especial nos institutos federais.

Gráfico 3 - Evolução de matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino profissionalizante



Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2015-2024).

Observando as matrículas de alunos com deficiência no Ensino Médio, associadas aos cursos profissionalizantes, constata-se que, no período de 2021 a 2023, o ingresso desses alunos nessa modalidade de ensino cresceu de forma linear, chegando a duplicar no intervalo de dois anos. Isso aponta para o crescente interesse e visibilidade desses educandos na educação profissional.

Nesse contexto de expansão e visibilidade, em 2024, o Governo Federal retomou a política de expansão dos institutos federais. No dia 12 de março, anunciou a quarta fase de

expansão dessas instituições, autorizando a criação de mais 100 unidades dos IFs. Essa nova fase priorizou novamente a interiorização dos institutos, com o objetivo de oferecer oportunidades de educação profissional às camadas populares da sociedade, com foco na criação de emprego, renda e empreendedorismo.

A interiorização dos institutos tem como objetivo principal promover a permanência da população em suas cidades, evitando, assim, o deslocamento para centros maiores para a inserção no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos. A Figura 2 apresenta o quantitativo de IFs distribuídos nas cinco regiões do país.

Figura 2 - Quantitativo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos na quarta fase de expansão



Fonte: Brasil (2024).

Nesta quarta fase de expansão, a região Nordeste foi contemplada novamente com o maior número de IFs. Dessa feita, serão construídas 38 novas unidades, das quais seis serão localizadas no Maranhão. É um investimento que vem reiterar o compromisso com a educação profissional e técnica na região, sobretudo no Maranhão, que tem um papel importante no desenvolvimento educacional do Nordeste.

## 2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

No Maranhão, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia teve início em 16 de janeiro de 1910, quando foi oficialmente fundada a primeira escola de aprendizes e artífices do estado, que começou suas atividades na Casa do Educando, localizada no bairro Diamante, em São Luís. Ela oferecia cursos profissionalizantes para

atender às demandas do mercado maranhense e cumprir a determinação da criação de escolas de ensino profissional, instituídas pela Lei nº 1.606, de 20 de dezembro de 1908.

No primeiro ano de funcionamento, a instituição matriculou 74 alunos, dos quais 56 foram os primeiros a se formar por uma instituição federal, todos de classes economicamente desfavorecidas, com idades entre 10 e 13 anos, e recebiam uma educação voltada para o trabalho, o que refletia a “dualidade estrutural” que sempre orientou a educação técnica no país, caracterizada pela oferta de ensino propedêutico para a elite e ensino profissionalizante para os filhos dos trabalhadores (Nogueira; Moraes, 2022).

Após 23 anos de funcionamento, a Escola Técnica Federal de São Luís foi transformada em Escola Técnica Federal do Maranhão, por meio da Portaria nº 239 de setembro de 1965, em atendimento à Lei nº 4.795/65. O documento estabeleceu que as universidades e escolas técnicas federais passassem a ser denominadas com o nome do estado ao qual pertencem, numa demonstração de autoritarismo do regime vigente no país.

Em 1972, a Escola Técnica Federal do Maranhão possibilitou a admissão de mulheres para compor o quadro de alunos da instituição (Rudakoff, 2014). Mais tarde, em 1989, a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), pela Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989. A transformação em CEFET conferiu o direito de oferecer cursos de graduação e de pós-graduação e propiciou o crescimento da instituição no Estado, levando à criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (UNED)<sup>12</sup>.

Em 1992, a instituição iniciou os cursos de graduação com a oferta de cursos de licenciatura nas áreas de Mecânica, Elétrica e Construção Civil. No mesmo ano, também abriu vagas para o curso de bacharelado em Tecnologia em Eletrônica Industrial (Moraes, 2006). Com essa expansão, em 2008, o governo reorganizou o sistema educacional federal, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008a). No Maranhão, o CEFET-MA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras aderiram à proposta do governo e foram transformadas em institutos.

Foi uma mudança significativa, pois a adesão ao processo de ifetização proporcionou a autonomia didático-pedagógica para a organização e abertura de novos cursos, visando atender às demandas e aos arranjos das localidades interioranas. Esse novo

---

<sup>12</sup> Instituição com os mesmos traços dos CEFETs, mas sem autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

arranjo tinha o objetivo de promover o desenvolvimento científico e tecnológico da região, aliado à pesquisa aplicada e à inovação tecnológica. Como resultado, foram ampliadas as ofertas de ensino na instituição, que, além de continuar ofertando o Ensino Médio técnico, passou a oferecer cursos superiores de tecnólogos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, promovendo, assim, uma educação verticalizada (Hora; Souza, 2023).

O modelo pedagógico proposto pelos institutos, conforme explica Pacheco (2011), trouxe uma definição identitária singular à instituição, uma vez que sua essência educacional é ancorada numa base humanístico-técnica-científica e prima pela formação de alunos que, ao mesmo tempo em que são preparados para o mercado de trabalho, também têm a possibilidade de desenvolver pesquisa ao ingressarem no Ensino Médio.

Em 2011, quando o governo iniciou a terceira fase de expansão da rede federal de educação, o estado do Maranhão foi contemplado com 29 *campi*, distribuídos pelo interior do estado, tornando-se o terceiro maior do país em número de *campi*. Esse fato é justificado devido às cidades do estado atenderem aos critérios da política de expansão e estarem entre as regiões mais pobres do Brasil.

Outros aspectos relevantes para a implantação de um número significativo de instituições de educação profissional no Maranhão incluem o fato de que o estado é o segundo maior da região Nordeste e o oitavo maior do Brasil.

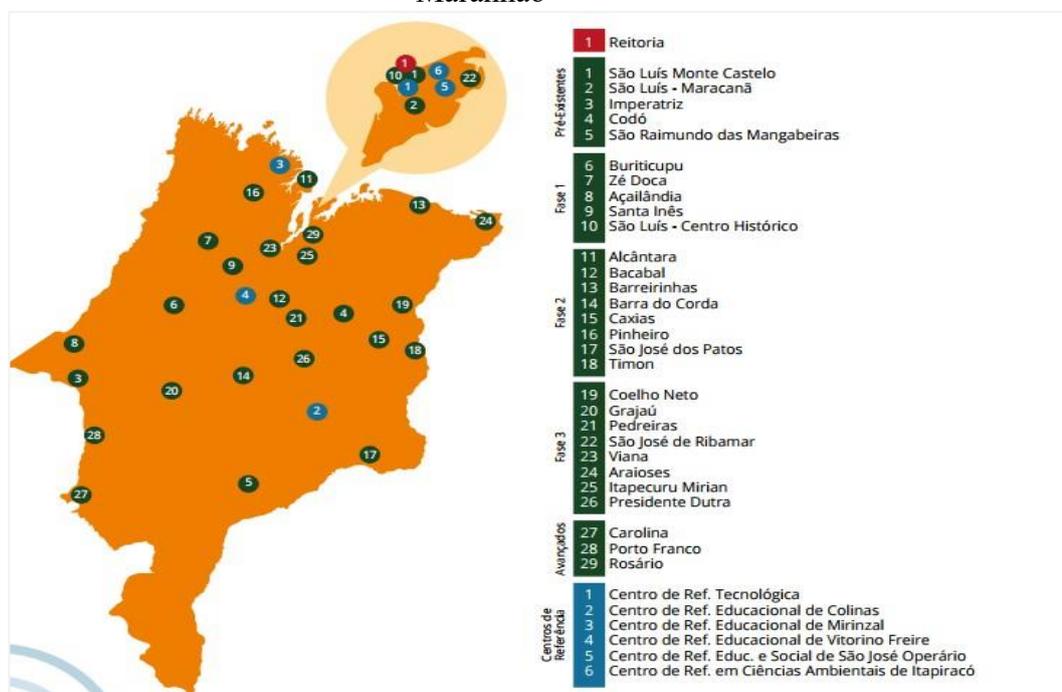
De acordo com Hora (2013), a expansão da educação profissional no Maranhão contribuiu para o acesso e a ampliação da escolarização em nível médio profissionalizante destinada a jovens entre 15 e 17 anos. A declaração da autora foi respaldada por dados divulgados pela Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH) referentes à escolarização de jovens no estado no ano de 2000. Segundo o órgão, no Maranhão, apenas 14% dos jovens tinham acesso ao Ensino Médio, percentual que representa menos da metade da taxa de escolarização de jovens no Brasil no mesmo período e nível de ensino, que era de 33%.

Complementando as informações apresentadas pela GDH, no período entre 1995 e 2000, apenas 58 dos 217 municípios do Maranhão ofereciam o Ensino Médio, deixando 400 mil alunos concludentes do ensino primário sem a oportunidade de continuar os estudos e concluir a educação básica (Rosar; Cabral, 2004).

A presença do IFMA nas regiões interioranas do estado contribuiu para ampliar o número de municípios que ofertam o Ensino Médio e, simultaneamente, para elevar a porcentagem de jovens com acesso a essa etapa da educação básica. Além dos 29 *campi*, o

Instituto Federal do Maranhão também possui seis centros de referência<sup>13</sup>. Na Figura 3 é possível observar a abrangência da IFMA no estado.

Figura 3 - Abrangência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.

Na quarta fase de expansão, o governo federal autorizou a criação de mais seis Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Maranhão. As cidades escolhidas para sediar as novas instituições foram Colinas, Amarante do Maranhão, Balsas, Chapadinha, Mirinzal e Vitorino Freire. Com essa nova fase de expansão, o estado do Maranhão passará a ter 35 *campi*, aumentando significativamente a cobertura educacional no interior do estado.

De acordo com dados de 2025, disponibilizados no site do IFMA, no endereço eletrônico [www.ifma.edu.br](http://www.ifma.edu.br), a instituição possui um quadro de 4.062 servidores efetivos, dos quais 3.699 são docentes e 363 são técnicos administrativos. O IFMA possui um quantitativo de 31.843 alunos matriculados nos cursos técnicos de Ensino Médio, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

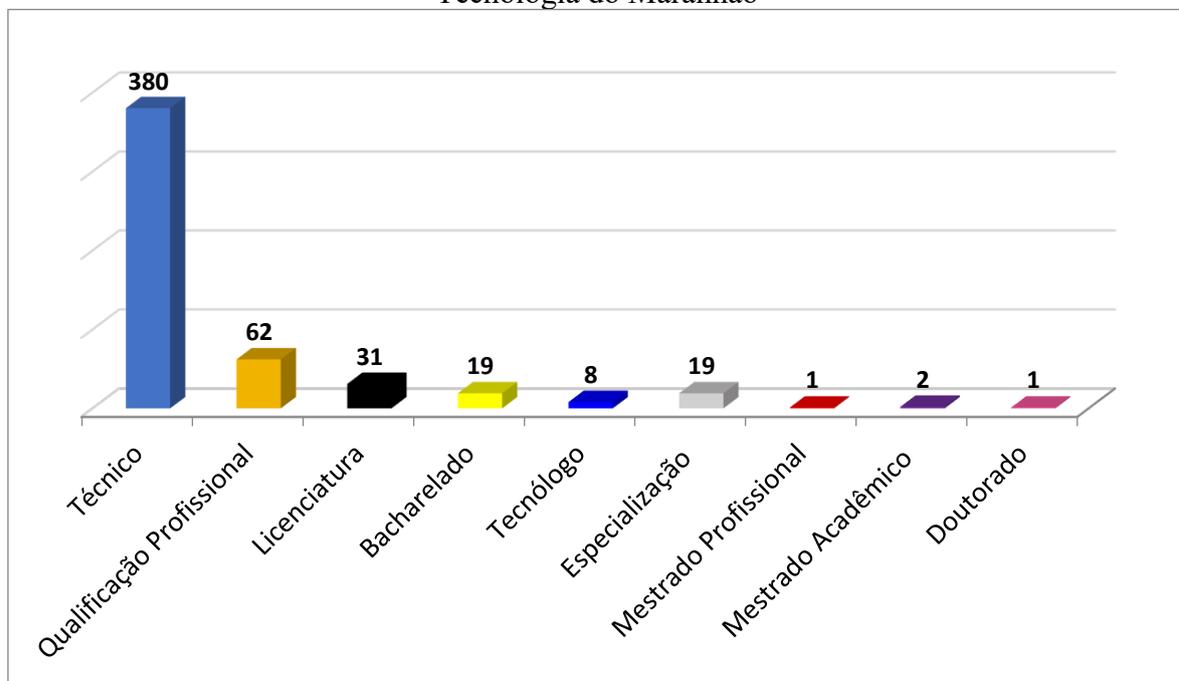
<sup>13</sup> Os centros de referência são unidades vinculadas à reitoria ou aos campi. Têm como finalidade o desenvolvimento de programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica com o objetivo de promover e fortalecer a interiorização dos institutos (IFMA, 2018a).

PROEJA, cursos superiores de Bacharelado e Licenciatura, nas modalidades presencial e a distância, e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Desse total, a maior parte dos discentes está matriculada no Ensino Médio, com 16.325 alunos, reforçando a missão do ensino profissionalizante da instituição.

A oferta do Ensino Médio técnico ocupa 51% das vagas oferecidas pelo IFMA, alinhando-se ao dispositivo da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008<sup>a</sup>), que orienta os IFs a oferecer um mínimo de 50% de cursos de nível médio. A Lei também orienta a oferta mínima de 20% de cursos de licenciatura e de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para atuar na Educação Básica. Nesse contexto, os cursos de licenciatura do IFMA são predominantemente direcionados para as áreas de Ciências da Natureza e Exatas. Além disso, a instituição também oferece cursos de graduação na área de bacharelado e tecnólogo, especialização, mestrado acadêmico e profissional, e cursos de curta duração de formação inicial e continuada (FIC).

De acordo com os dados referentes ao ano de 2024 divulgados na plataforma Nilo Peçanha, o IFMA oferece 523 cursos, distribuídos de acordo com o Gráfico 3.

Gráfico 4 - Quantitativo de cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2023).

Dados extraídos do portal do IFMA confirmam que a maioria dos alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médio está na modalidade integrada (12.421) – quando o aluno cursa o Ensino Médio e técnico na instituição – seguida pelos demais cursos:

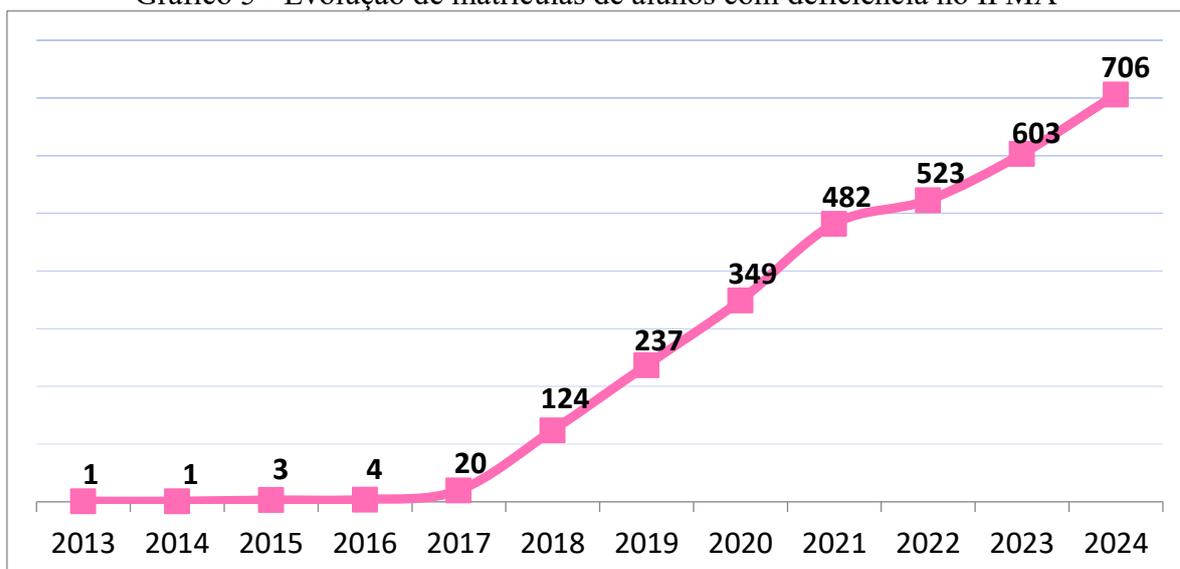
- Subsequente (2.230) – destinado aos alunos que já possuem o Ensino Médio e cursam as disciplinas técnicas na instituição;
- PROEJA (965) – destinado aos alunos que estão em defasagem idade/série e buscam concluir o Ensino Médio conjuntamente com o ensino profissionalizante;
- Concomitante (709) – discente cursa o ensino técnico no IFMA e o Ensino Médio em outras escolas.

## **2.2 A Política de Acessibilidade do Instituto Federal do Maranhão**

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, a matrícula de alunos com deficiência foi registrada pela primeira vez em 2013, quando a Lei de Cotas ainda não contemplava as pessoas com deficiência. Nesse ano, foi registrada a presença do primeiro aluno com deficiência na instituição, matriculado no curso de Licenciatura em Química do IFMA, Campus Zé Doca. Com a sanção da Lei nº 13.409, em 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas), acrescentando a reserva de vagas também para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, houve aumento no número de matrícula desses educandos nos institutos. Em 2023, a lei de cotas foi novamente alterada pela Lei nº 14.723, ampliando as ações afirmativas para os grupos em situação de vulnerabilidade. As principais mudanças propostas pela lei foram a inclusão de quilombolas na reserva de vagas, implementação de cotas em programas de pós-graduação, reserva de 50% das vagas para estudantes com renda familiar igual ou menor a um salário mínimo e prioridade para os estudantes cotistas contemplados no auxílio estudantil.

A reserva de vagas para alunos com deficiência aumentou a procura pelos cursos oferecidos pelo instituto. De acordo com os dados disponibilizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da instituição, o quantitativo de alunos com deficiência que optaram por estudar no IFMA cresceu consideravelmente entre 2013 e 2024, conforme pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 5 - Evolução de matrículas de alunos com deficiência no IFMA



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) do IFMA .

Os dados do Gráfico 4 revelam que, no período entre 2013 e 2016, a matrícula de alunos com deficiência no IFMA não tinha notoriedade. A partir do ano de 2017, um ano após a lei de cotas acrescentar a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, uma nova realidade é percebida: as matrículas apresentam um crescimento constante e linear, passando de 20 alunos em 2017 para 706 em 2024. Desse total, 369 alunos estão matriculados no Ensino Médio.

No sentido de promover a acessibilidade, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão criou, em sua estrutura organizacional, ações direcionadas ao acesso, permanência e sucesso escolar do aluno com deficiência. Em 2014, a instituição instituiu a Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social, por meio da Resolução nº 30, de 11 de junho de 2014. A diretoria foi criada com o objetivo de promover e fortalecer ações educacionais direcionadas às minorias. Das doze competências do órgão, cinco foram direcionadas aos alunos PAEE:

Subsidiar a Diretoria de Educação nas ações referentes à efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos e Inclusão Social e demais Diretrizes voltadas para a Educação Inclusiva, no currículo dos cursos da Educação Profissional Técnica e da Educação Superior;  
Orientar, acompanhar e contribuir na garantia da acessibilidade nas instalações da instituição, bem como subsidiar a Diretoria de Educação na articulação com a Diretoria de Gestão de Infraestrutura, na concepção e implantação de projetos arquitetônicos e urbanísticos;

Subsidiar a Diretoria de Educação para contribuir em articulação com os *Campi* e demais instâncias sistêmicas para a promoção do acesso à comunicação e informação, estimulando a elaboração e disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviço de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de libras e de transcritor/revisor de braile;

Manter articulação permanente com instituições governamentais e não governamentais que atuem no campo da educação especial para possíveis parcerias;

Subsidiar a Diretoria de Educação na articulação com os *Campi* para a criação, estruturação e funcionamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNES (IFMA, 2014, p. 32).

Analisando as competências da instituição, observa-se que estão direcionadas majoritariamente à adequação da infraestrutura, acessibilidade comunicacional, curricular e à criação do Napne, deixando uma lacuna referente à acessibilidade atitudinal e pedagógica. Cabe ressaltar ainda que, apesar de o IFMA receber alunos PAEE desde o ano de 2013, a instituição só efetivou a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais<sup>14</sup> sete anos após a autorização da criação do órgão pelo governo, em 2008.

O IFMA instituiu a criação do Napne em 2015, a partir da qual são desenvolvidas ações visando à aceitação da diversidade, à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais, como forma de favorecer a inclusão de alunos PAEE na educação profissional e tecnológica (IFMA, 2015).

Em 2018, a Resolução 106, de 31 de outubro, atualizou o regime geral do IFMA, transformando a Diretoria de Direitos Humanos e Inclusão Social em Departamento de Direitos Humanos e Inclusão Social (IFMA, 2018b). Com a mudança, a pasta ganhou autonomia, e as ações para o acesso, permanência e sucesso dos alunos PAEE e de outros grupos vulnerabilizados ganharam força e notoriedade na instituição.

No ano seguinte, o departamento estabeleceu as políticas de ações afirmativas, que passaram a ser institucionalizadas por meio da Resolução 035, de 18 de junho de 2019. No âmbito da educação de alunos PAEE, a institucionalização no IFMA abriu caminhos para a oferta de uma educação profissionalizante e tecnológica comprometida com ações e práticas inclusivas, que devem ser desenvolvidas em todos os *campi* de forma sistematizada, levando em consideração as diretrizes estabelecidas nos dispositivos normativos da instituição.

---

<sup>14</sup> Na próxima sessão será abordado o papel do Napne junto aos alunos com deficiência.

Em 2019, o IFMA reformulou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>15</sup> para o período de 2019-2023. O documento trouxe avanços na educação dos alunos PAEE. Os principais progressos estão relacionados ao:

a) **Acesso**

- ✓ Reserva de 2,5% das vagas para candidatos com deficiência, independente de renda ou escola de origem<sup>16</sup>.

b) **Permanência e êxito**

- ✓ Criação de programas de apoio para o acompanhamento dos alunos com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ Auxílio para a aquisição de material escolar, uniforme escolar de educação física e vestuário específico para uso em laboratórios.

A reserva de 2,5% das vagas para candidatos com deficiência no IFMA, independentemente da renda ou da origem escolar, revela um avanço no que tange às políticas de inclusão no acesso à educação, superando os parâmetros mínimos estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012 e pelo Decreto nº 7.824/2012, que regulamentam a política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino.

Outro aspecto relevante é o fato de a instituição destinar vagas a candidatos com deficiência, sem as exigências relacionadas à renda ou à origem escolar. Essa medida configura uma ação afirmativa ampliada na promoção da equidade e na reparação histórica das barreiras estruturais que impedem ou dificultam o direito à educação das pessoas com deficiência.

No mesmo ano, a instituição também reformulou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)<sup>17</sup>, no qual ratificou as questões relacionadas às vagas de cotas, à criação dos programas de apoio e ao auxílio financeiro para alunos com deficiência. O documento destacou o desenvolvimento de tecnologia assistiva para promover a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas atividades escolares com autonomia e independência.

O PPI instituiu também a criação de Programas Universais de Apoio Pedagógico para os alunos PAEE, que têm por finalidade:

---

<sup>15</sup> O PDI é um documento geral que deve ser adotado por todos 29 *campi* do IFMA.

<sup>16</sup> Na Lei nº 12.711/2012, bem como as alterações na referida lei promovidas pelas Leis nº 13.409/2016 e nº 14.723/2023 criaram reservas de vagas para pessoas com deficiência associada à renda e escola pública.

<sup>17</sup> O PPI é um documento geral que deve ser adotado por todos 29 *campi* do IFMA.

[...] possibilitar aos estudantes com deficiência física, surdez, cegueira, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, transtorno específico, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Instituição (IFMA, 2019, p. 25).

Em 2022, o IFMA progride rumo à democratização do ensino para os alunos vulnerabilizados. Instituiu a Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas (CGAI), com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas étnicas, culturais, sociais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero na instituição (IFMA, 2022).

No mesmo ano, a coordenadoria criou o departamento de ações inclusivas nos 29 *campi* do IFMA, constituído pelo Napne, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), e o selo afirmativo, recebido pelos *campi* que assinaram o termo de adesão se comprometendo em promover as ações inclusivas na instituição. O IFMA campus Caxias recebeu o selo afirmativo em março de 2022. Juntas, as pastas relacionadas à educação inclusiva foram criadas para fortalecer a inclusão educacional dos grupos em situação de vulnerabilidade no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, ainda, para implementar a política de ações afirmativas na instituição.

### **2.3 O Napne e o Atendimento Educacional Especializado**

Os Napnes tiveram origem a partir da criação do programa TECNEP no ano de 2000. O TECNEP nasceu em virtude da presença de alunos PAEE na Rede Federal, que já registrava um aumento significativo na matrícula desse público desde o início da década de 1990 (INEP, 1999), e para atender ao cumprimento dos dispositivos legais que asseguram os direitos à escolarização do aluno com deficiência.

O primeiro Napne foi implantado pelo atual Instituto Federal de Sergipe, em agosto de 2001 (Oliveira, 2018). Atualmente, os Napnes estão presentes nas 682 unidades dos IFs. Na prática, a condição primeira para a implantação do núcleo é a presença do aluno com deficiência na instituição, que gera a demanda para a organização do espaço e da equipe de profissionais que irão atuar junto a esse público. No entanto, entende-se que essa organização estrutural deve estar preparada para atender o aluno antes de sua chegada à instituição, como preveem os documentos normativos do país (Brasil, 2001b; Brasil, 2008b).

O Napne possui como principal atribuição desenvolver ações para contribuir e solidificar a cultura da convivência e aceitação da diversidade humana e para retirar as

barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, priorizando ações direcionadas para a promoção do acesso, permanência e sucesso dos alunos PAEE (Anjos, 2006; Vieira, 2006).

O Núcleo tem diretrizes próprias, estabelecidas a partir das recomendações do TECNEP, que, prioritariamente, foi instituído com a finalidade de inserção e permanência dos alunos PAEE nos cursos profissionalizantes oferecidos pelos IFs, visando sua qualificação para inserção no mercado de trabalho. As diretrizes do Napne são instituídas por cada IF e devem estar em consonância com os princípios de educação inclusiva do país, o que termina ocasionando uma falta de uniformização na constituição e atendimento dos núcleos, configuração que, na opinião de Santos, Vilaronga e Mendes (2023), pode estar associada ao processo histórico de implementação do NAPNE e à rotatividade de membros do núcleo.

Entre as ações desenvolvidas pelo Napne estão a adaptação de material pedagógico e de avaliação; a provisão de recursos de tradução de textos em braille e audiodescrição; o atendimento individualizado; a aquisição de tecnologias assistivas; a participação em grupos de estudo e pesquisa; a flexibilização e adaptação curricular; a promoção de eventos sobre educação inclusiva; e a oferta de oficinas e cursos de Libras (Medeiros; Passos, 2019).

Quanto aos profissionais e ao público assistido pelo núcleo, não há uma uniformidade. Santos, Vilaronga e Mendes (2023) investigaram os regulamentos dos Napnes em 31 institutos federais do país e constataram que há uma diversidade de profissionais que atuam no núcleo, sendo peculiar ao quadro de servidores de cada instituição. Os docentes foram os profissionais com maior presença nos Napnes, seguidos dos técnicos administrativos, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Importa mencionar que, ainda segundo as autoras, a maioria desses profissionais atua voluntariamente e que mais da metade dos Napnes só dispõe de intérpretes de Libras e tradutores de braille como servidores que compõem o quadro de profissionais lotados no núcleo. De acordo com as autoras, a presença do professor de Educação Especial, tão necessária no suporte educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, não foi observada nas instituições investigadas, o que culmina em prejuízo à escolarização dos alunos que necessitam desse profissional.

No que diz respeito ao público atendido, Santos, Vilaronga e Mendes (2023) verificaram que a maioria dos Napnes atende os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alinhando-se ao que preconiza a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva quanto ao perfil dos alunos que devem receber suporte ao serem matriculados em escola regular. No entanto, também foi

verificado que uma parcela significativa dos núcleos atende, além do PAEE, alunos com transtornos de aprendizagem e outras necessidades específicas de aprendizagem.

Diante da diversidade do público atendido pelo Napne, surge a inquietação: como é possível atender esse público diante da ausência de profissionais necessários ao processo de escolarização dos alunos PAEE, como o profissional de apoio e o professor de Educação Especial? Os professores que atuam no AEE devem ter formação inicial em licenciatura e formação específica na Educação Especial. A função primordial deles é realizar o atendimento aos alunos para complementar ou suplementar a sua escolarização, por meio de estratégias que visem à eliminação de barreiras ao desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009c). Ainda conforme a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, as atribuições do professor no AEE são direcionadas a:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Brasil, 2009c, p .3).

Em sua implantação, o Napne foi instituído com a composição prioritária de dois profissionais: intérprete de Libras e revisor de braille, para os quais os institutos têm código de vaga desde o ano de 2005, quando o Ministério da Educação instituiu esses cargos nas Instituições Federais de Ensino, por meio da Lei nº 11.091 (Brasil, 2005).

Assim, os alunos com deficiências auditiva e visual que ingressavam nos institutos recebiam melhor assistência em relação aos demais alunos com deficiência, que eram apoiados por servidores sensíveis à causa da inclusão escolar. No entanto, não tinham conhecimentos pedagógicos para ajudá-los em suas necessidades específicas ao processo de

escolarização. Essa realidade também era comum à maioria das escolas regulares do país, haja vista que a presença de profissionais nas instituições educacionais foi evidenciada a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que passou a recomendar, de forma enfática, a necessidade de ofertar atendimento educacional especializado aos alunos PAEE.

Na maioria dos IFs, a presença desses profissionais se dá por meio de contratação temporária, realizada por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que grande parte dos institutos não dispõe de código de vaga para os profissionais que compõem a equipe de AEE, o que pode influenciar negativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que terminam por receber um apoio fragmentado durante sua escolarização.

No que se refere especificamente à figura do professor de Educação Especial, os estudos de Guimarães, Santos e Vilaronga (2021) verificaram que apenas doze institutos federais abriram concurso com vagas para esse cargo. Sabe-se que, diante do número expressivo de IFs distribuídos pelo país, esses resultados parecem irrelevantes; por outro lado, não se pode negar que houve conquistas para a escolarização dos alunos PAEE com a presença desses profissionais na instituição, fato que também pode contribuir para a abertura de novas vagas para a efetivação desses profissionais na educação profissional e tecnológica.

O IFMA, assim como a maioria dos IFs, não dispõe de código de vaga para profissionais da Educação Especial. Tentando minimizar essa lacuna, a Pró-Reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis do IFMA lançou, em 2022, os primeiros editais exclusivos para seleção de projetos de ensino direcionados aos alunos PAEE matriculados nos Cursos Técnicos do Ensino Médio e Graduação. Os editais<sup>18</sup> direcionavam recursos para a implantação das salas de AEE e a contratação de profissionais de apoio à inclusão, visando fortalecer a permanência e o sucesso escolar desses educandos na instituição.

Os profissionais de apoio à inclusão do IFMA possuem formação docente e especialização na área de educação inclusiva. De acordo com o edital, esses profissionais têm como atribuições desenvolver meios para garantir a participação e aprendizagem dos alunos PAEE, entre eles, a criação de recursos didáticos e pedagógicos, promoção de um trabalho colaborativo junto aos docentes para possibilitar um ensino mais inclusivo e

---

<sup>18</sup> Editais disponíveis nos endereços [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ifma-suap-media.s3.amazonaws.com/private-media/projetos\\_ensino/edital/EDITAL\\_N%C2%BA\\_88\\_2022\\_-\\_PRENAE\\_REITORIA\\_IFMA-c68fad0cecd04cd6943e50b8d8e03cba.pdf?AWSAccessKeyId=AKIA3QBRNQB35GCSLRK&Signature=qjKtADPEs5zAY7GY3tEDVCXZ70%3D&Expires=1725916416](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ifma-suap-media.s3.amazonaws.com/private-media/projetos_ensino/edital/EDITAL_N%C2%BA_88_2022_-_PRENAE_REITORIA_IFMA-c68fad0cecd04cd6943e50b8d8e03cba.pdf?AWSAccessKeyId=AKIA3QBRNQB35GCSLRK&Signature=qjKtADPEs5zAY7GY3tEDVCXZ70%3D&Expires=1725916416) e [https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/03/INSTRUCAO-NORMATIVA-No-4\\_2022-BAI-1.pdf](https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2022/03/INSTRUCAO-NORMATIVA-No-4_2022-BAI-1.pdf).

oferecer serviço de apoio especializado que atenda às peculiaridades desse público, visando a uma aprendizagem acessível e congruente às necessidades desses alunos.

As primeiras salas de AEE do IFMA foram implantadas em setembro de 2023, contemplando 19 dos 29 *campi* da instituição. Nos anos seguintes, o IFMA continuou com a política institucional de editais exclusivos para o desenvolvimento de atividades educacionais para alunos PAEE. As salas de Atendimento Educacional Especializado funcionam nas dependências do NAPNE, oferecendo.

A atuação dos profissionais do AEE é um avanço para as ações de inclusão dos alunos na educação profissional e tecnológica. No entanto, o fato de esses profissionais serem contratados temporariamente dificulta a continuidade de um trabalho junto aos alunos PAEE. Ademais, a rotatividade de profissionais causa ruptura na sequência do trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno. A adaptação a novos profissionais também tem seus percalços; essas mudanças na rotina de atendimento podem ocasionar instabilidade no processo de aprendizagem e, em alguns casos específicos, a rotatividade pode trazer frustração e negação ao atendimento educacional especializado.

Dois anos após a contratação de profissionais para atuar nas salas de AEE, o IFMA aprovou a instrução normativa nº 9/2024 de 15 de abril de 2024, que estabelece as orientações para o atendimento educacional especializado e regulamenta a aplicação e acompanhamento do plano educacional individualizado (PEI) na instituição. O documento considera público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que têm direito de acesso ao PEI os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade). Cabe mencionar que esse último grupo de alunos não faz parte do PAEE, sendo sua inserção nos serviços prestados pelos Napnes e AEE observada também em outros institutos (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020).

Quanto aos profissionais que compõem a equipe de AEE do IFMA, foram elencados o professor ou profissional de AEE – sem identificação de quais profissionais - psicopedagogo, intérpretes e professores de Libras, revisores de braille, tutores, cuidadores e demais profissionais de apoio à inclusão. O documento não especifica a presença do professor de Educação Especial, necessário no atendimento de AEE, no entanto, deixa a possibilidade de contratação desse profissional quando explicita que “de acordo com a necessidade, poderão ser incluídos outros profissionais para colaborar com a equipe de AEE”

(IFMA, 2024, p. 8).

Um ponto plausível da instrução normativa diz respeito à possibilidade de um trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e o professor da sala regular. O documento recomenda que o AEE pode ser oferecido no horário da aula em um trabalho conjunto com os docentes, direcionado para as adaptações de materiais didáticos, das práticas educativas, planejamento e avaliações do aluno com deficiência. No inciso IX do capítulo 18, o documento traz orientação de como essa colaboração deve ser desenvolvida no âmbito do IFMA.

Acompanhar a atuação dos docentes dos componentes curriculares dos cursos, bem como a realização de atividades nas salas de aula comuns, quando possível, atuando em ensino colaborativo por meio de acordo prévio entre os docentes, a coordenação de curso e a Diretoria de Desenvolvimento Educacional (IFMA, 2024, p. 7).

O ensino colaborativo tem se apresentado como uma proposta viável para a inclusão escolar do aluno PAEE, visto que esse público tem o direito de receber um ensino diferenciado nos espaços educativos. Assim, a colaboração entre os profissionais da Educação Especial e os professores da sala de aula regular é considerada positiva para a construção de um espaço que atenda às necessidades do aluno com deficiência, por meio da troca de conhecimentos inerentes à formação desses profissionais (Vilaronga; Mendes, 2017).

No IFMA, a atuação do Napne junto aos alunos PAEE ganhou notoriedade a partir da criação das políticas afirmativas instituídas pela atual gestão, associada à criação de função gratificada para o coordenador do Napne, por meio da portaria nº 44 de janeiro de 2022.

Após 21 anos da implantação do Napne nos IFs, percebe-se que ainda há muitos desafios a serem superados para a efetivação plena de uma política pública de inclusão escolar nessas instituições. No entanto, é inegável a contribuição do núcleo na promoção do respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades, na eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e metodológicas, ações que colaboram para a permanência e sucesso dos alunos PAEE na educação profissional.

#### **2.4 O Napne do Instituto Federal do Maranhão, campus Caxias**

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do

IFMA, *Campus* Caxias, foi instituído em 2015, por meio da Resolução nº 15, de 27 de fevereiro, cinco anos após a criação do *Campus*. O documento refere-se basicamente às atribuições e composição do Napne. Quanto às atribuições, nele está estabelecido como competência do núcleo:

- I - propor em conjunto com a PROEN/CAPNES a formação continuada para a comunidade escolar, com vistas à efetivação da Educação Inclusiva;
- II - estimular a comunidade interna na perspectiva do processo de Educação inclusiva, de modo a proporcionar ao aluno, em seu percurso formativo, a aquisição de conhecimentos técnicos, científico, humanísticos que o leve a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida;
- III - promover ações que envolvam a sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas no âmbito institucional;
- IV - articular parcerias com instituições públicas e privadas, associações, cooperativas, ONG's e órgãos representativos de pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva;
- V - promover a articulação do Campus coma família do aluno com necessidade educacional específica;
- VI - fomentar no Campus ações de incentivo e apoio aos alunos para o desenvolvimento de tecnologias, instrumentos, recursos didáticos e soluções arquitetônicas que promovam a acessibilidade, mobilidade e inclusão de pessoas;
- VII - desenvolver estudo e pesquisa voltadas para a educação inclusiva, e
- VIII - opinar sobre questões que lhe forem encaminhadas, e que envolvam as pessoas com necessidades educacionais específicas (IFMA, 2015, p. 4).

As atribuições evidenciam uma articulação de ações direcionadas ao aluno, família, comunidade e servidores da instituição, grupos considerados importantes para o processo de inclusão educacional. Nesse sentido, as atribuições do Napne são voltadas prioritariamente para as políticas de inclusão educacional, com base nas articulações desenvolvidas em conjunto com a comunidade interna e externa do IFMA, visando oportunizar ao aluno público-alvo da Educação Especial um ambiente educacional que valorize suas diferenças e atenda às suas especificidades.

No que tange à composição do Napne, de acordo com a resolução, o núcleo é formado por um coordenador e um secretário, designados pela direção. Não há menção a outros profissionais que atuam junto aos alunos PAEE. O documento deixa a cargo do coordenador a solicitação de outros servidores para compor a equipe, que dependem da liberação de suas chefias para colaborarem com o núcleo.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Napne no site da IFMA campus Caxias, no ano de 2024, o núcleo é composto por seis professores, cinco técnicos administrativos. O núcleo também dispõe de três intérpretes de Libras e um revisor de braille que acompanham os alunos com deficiência auditiva e visual. No entanto, esses profissionais não conseguem atender à demanda de alunos com deficiência da instituição, que vem

crecendo consideravelmente a partir do ano de 2021. Esse aumento no número de matrículas de alunos PAEE reforçou a necessidade de outros profissionais no núcleo para atender essa demanda cada vez mais diversa, situação que fora minimizada pela implantação da sala de AEE e contratação de profissionais de apoio à inclusão.

No campus Caxias, a sala de AEE foi implantada no ano de 2022, quando a Pró-Reitoria do IFMA abriu o edital nº 88/2022 para o fomento de equipamentos, materiais permanentes e de consumo para funcionamento das salas de AEE, implantadas nas dependências do Napne. O edital também previa a contratação de profissionais de apoio à inclusão. No primeiro ano do projeto, as salas de AEE funcionavam com um psicopedagogo, intérprete de Libras e tradutor de braille já alocados no Napne. No ano seguinte, o edital nº 07/2024 de apoio à inclusão já previa um número maior de profissionais, entre eles, professor de Educação Especial e professor de apoio (identificados no edital como profissionais da sala de AEE), psicopedagogos, cuidador e tutor para atender às orientações dos documentos normativos de funcionamento da sala de AEE.

No campus Caxias, os profissionais do AEE atendem exclusivamente os alunos PAEE. No entanto, como já mencionado anteriormente, o fato de esses profissionais atuarem por apenas um ano na instituição, prazo previsto no edital, traz prejuízos aos alunos, devido à ruptura na oferta do atendimento e à constante rotatividade de profissionais selecionados nos editais. A solução para essa situação estaria na abertura de concursos para profissionais da sala de AEE, no entanto, os institutos federais não dispõem de código de vagas para professor de Educação Especial e profissional de apoio, sendo a contratação temporária desses profissionais a alternativa pensada pela instituição para atender aos alunos.

Em suma, neste segundo capítulo foram abordados alguns dos principais aspectos relacionados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com enfoque dado ao IFMA e ao *Campus* Caxias. No decorrer, foi possível conhecer o processo evolutivo desses institutos, assim como suas políticas de acessibilidade e inclusão, com ênfase no papel do Napne e do AEE para assegurar um espaço escolar inclusivo. Nesse contexto, ficou evidenciado que houve avanços significativos, no entanto, ainda existem lacunas que precisam ser sanadas para um melhor acolhimento, participação e aprendizagem dos alunos PAEE.

O capítulo seguinte é destinado à descrição da metodologia que orienta o desenvolvimento desta pesquisa, com detalhamento dos procedimentos e abordagens adotados nesse processo.



### **3. MÉTODO**

A pesquisa, no seu aspecto social, é uma oportunidade dada ao investigador para indagar e construir a realidade, por meio do vínculo entre pensamento e ação (Minayo, 2007). Nesta perspectiva do pensar e agir, o estudo proposto é uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa do tipo descritiva e exploratória.

As investigações com abordagem quanti-qualitativa permitem enriquecer a compreensão de uma dada realidade em condições econômicas, sociais e culturais específicas a uma determinada época (Minayo; Sanches, 1993). Neste sentido, o aspecto quantitativo da pesquisa é traduzido em números, tabelas, indicadores e testes de significância, enquanto a abordagem qualitativa busca revelar as informações observadas por meio dos dados quantificados. Ela traduz os números em falas, transpondo o que foi ouvido, com singularidade, e significando e ressignificando as ações e relações humanas oriundas desse processo. Assim, vistos de forma complementar, o estudo quantitativo aponta para fatos e fenômenos, direcionando o investigador para questões que podem ser aprofundadas de forma qualitativa, proporcionando, dessa forma, uma interpretação mais ampla de uma dada realidade (Triviños, 1987; Minayo; Sanches, 1993).

A pesquisa descritiva do tipo exploratória está relacionada ao detalhamento de características de uma determinada população, por meio da perspectiva de pessoas sobre um dado fenômeno. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer um objeto ainda pouco estudado no campo científico, compreendendo os acontecimentos relacionados a esse objeto e o contexto no qual está inserido (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Assim, a pesquisa descritiva-exploratória resulta da análise de dados por meio da interação com o objeto estudado para entender um fenômeno novo ou ainda passível de ser explorado.

#### **3.1 Aspectos éticos da pesquisa**

Para execução dessa pesquisa, primeiramente, foi realizada a submissão do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por meio da Plataforma Brasil. Nessa etapa, foi realizado contato com a Pró-Reitoria de Ensino e Assistência ao Educando (PRENAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, com a finalidade de apresentar a pesquisa e solicitar o termo de anuência para a sua realização (Anexo A). O projeto foi aprovado com o parecer de número 6.119.923 e o CAEE 66859823.6.0000.5160.

Importa mencionar que somente participaram desta pesquisa os alunos que aderiram voluntariamente ao convite. Aos alunos participantes menores de idade, foi solicitada a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C). Neste caso, solicitou-se aos pais ou responsáveis pelos alunos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Aos participantes maiores de idade, foi solicitada a assinatura do TCLE (Apêndice B).

### **3.2 Local do estudo**

O estudo foi realizado no estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do país. O estado possui uma população de 6.775.805 (IBGE, 2023), distribuída em uma superfície de 329.651 km<sup>2</sup>. É a segunda unidade territorial do Nordeste em área, com 217 municípios, e a quarta capital da região com o maior contingente populacional.

O local escolhido para a pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Caxias. O município é a quinta maior cidade do interior do estado em número de habitantes. Segundo dados de 2023 do IBGE, Caxias possui 156.973 habitantes e é considerada um dos maiores centros econômicos do estado. É conhecida como um polo educacional por abrigar instituições que promovem o ensino, a pesquisa e a extensão. A cidade possui duas universidades, sendo uma delas pública – a Universidade Estadual do Maranhão – e três faculdades privadas. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão foi mais uma conquista educacional para Caxias na oferta de uma educação pública e verticalizada, uma vez que oferece Ensino Médio, Educação Superior e Pós-Graduação. O IFMA Campus Caxias foi inaugurado na fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Do ponto de vista econômico, o município concentra arranjos produtivos nos setores de produtos e serviços, agropecuária e indústria de produção alimentícia e bebidas. Considerada uma cidade com potencial de desenvolvimento pelos privilégios territoriais, está localizada a 70 km de Teresina, capital do Piauí, e é um ponto central para o acesso às cidades de São João do Sóter, Aldeias Altas, Codó e Timon (David et al., 2022; IBGE, 2023).

A cidade foi escolhida para sediar um instituto federal por apresentar os critérios estabelecidos no Decreto de criação das IFs (Brasil, 2011b), principalmente no que tange ao contingente populacional e à potencialidade para crescimento e desenvolvimento. A

instituição teve a sua autorização de funcionamento em 21 de setembro de 2010 por meio da Portaria Nº 1.170/2010. As atividades letivas foram iniciadas no primeiro semestre de 2011 na Unidade Escolar Municipal Engenheiro Jadhel Carvalho, com a oferta de dois cursos técnicos de Ensino Médio: Educação Ambiental e Cooperativismo na modalidade EJA. A instituição começou suas atividades com 160 alunos matriculados e um quadro de 32 servidores. Na Figura 4, pode-se visualizar a fachada da sede provisória da instituição.

Figura 4 - Sede provisória do IFMA Campus Caxias em 2010



Fonte: Arquivo pessoal.

Em junho do mesmo ano, as atividades administrativas e acadêmicas passaram a ser desenvolvidas em sede própria. A mudança possibilitou a ampliação da oferta de novos cursos e o atendimento a um número maior de alunos. Assim, em 2012, o IFMA Campus Caxias passou a ofertar quatro cursos técnicos de nível médio: Informática, Agropecuária, Agroindústria e Administração. Também passou a ofertar os cursos de nível superior de Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas e Química (2012), Matemática (2014), Formação Pedagógica (2015) e Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica e Formação Pedagógica na modalidade de Ensino à Distância (2018). Na Figura 5, pode-se observar a sede própria do IFMA Campus Caxias.

Figura 5 - Sede do IFMA - campus Caxias

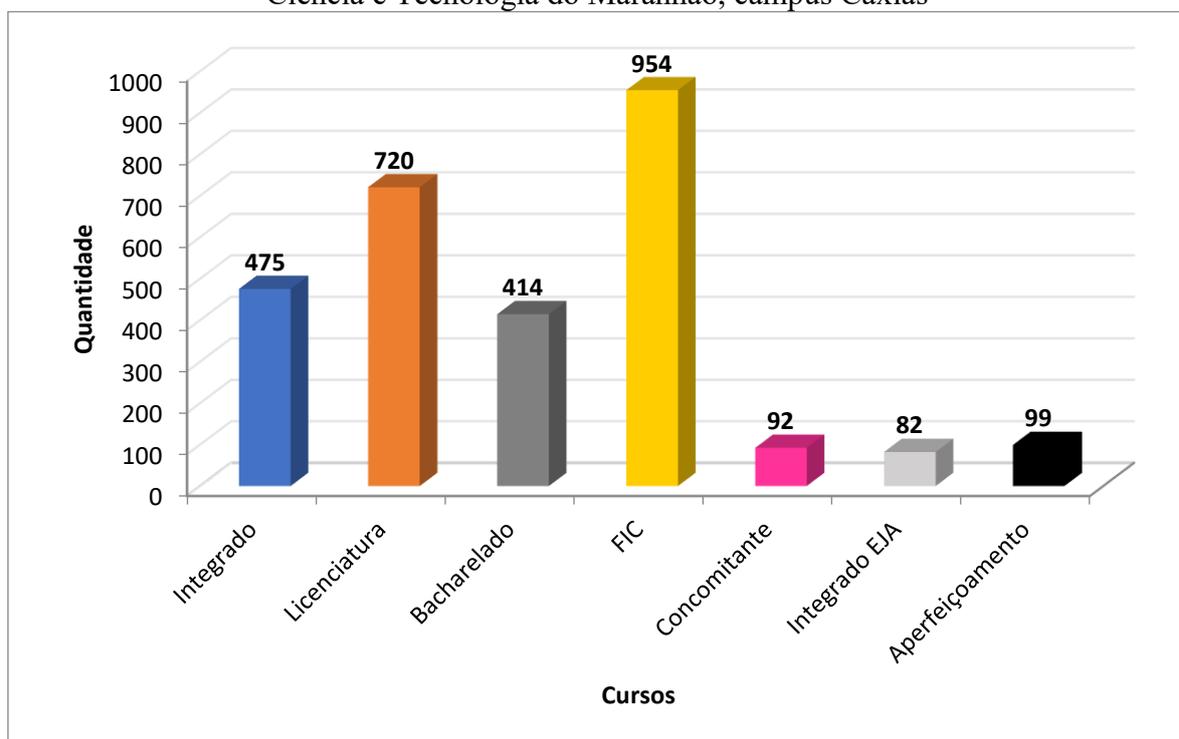


Fonte: Arquivo pessoal.

A oferta de cursos superiores para formação de bacharéis iniciou-se com Ciências da Computação (2014), Zootecnia (2018) e Tecnologia de Alimentos (2019). Além desses cursos de graduação, a instituição também oferece quatro cursos de especialização: Diversidade Cultural na Educação, Educação e Ensino de Ciências, Ensino de Ciências e Matemática e Docência para a Educação Profissional e Tecnológica. A instituição ainda disponibiliza cursos de curta duração de Formação Inicial e Continuada.

De acordo com o portal do IFMA campus Caxias, disponibilizado no endereço eletrônico <https://caxias.ifma.edu.br/>, em 2025 a instituição possui um quadro de 70 professores e 46 técnicos administrativos. Os cursos em funcionamento atendem um total de 2.836 alunos dos municípios de Caxias, Aldeias Altas, São João do Sóter, Timon, Teresina, Coelho Neto, Coroatá, Codó, Presidente Dutra, Buriti Bravo, Colinas e Senador Alexandre Costa. A distribuição dos alunos foi detalhada no Gráfico 5.

Gráfico 6 – Quantitativo de alunos por curso ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Caxias



Fonte: Elaborado pela autora

Da totalidade de alunos da instituição, 649 estão matriculados no Ensino Médio nas modalidades de cursos integrados, concomitante e PROEJA, dos quais 73% estão cursando o Ensino Médio integrado ao técnico, modalidade de ensino escolhida para este estudo por abarcar o maior número de alunos que cursam o Ensino Médio na instituição e por ser a modalidade de curso mais procurada pelos alunos com deficiência nessa etapa de ensino. Os demais alunos estão distribuídos nos cursos superiores, aperfeiçoamento e cursos de curta duração ofertados pela instituição para atender às demandas solicitadas pela comunidade, empresas e indústrias.

### 3.3 Participantes

A amostra é um método utilizado para estudar parte de determinada população, com vistas a generalizar os resultados para todos os sujeitos pertencentes àquele grupo. É usada quando o acesso à totalidade da população é inviável por razões operacionais, sobretudo relacionadas à logística, ao prazo de execução da pesquisa e à diminuição de custos.

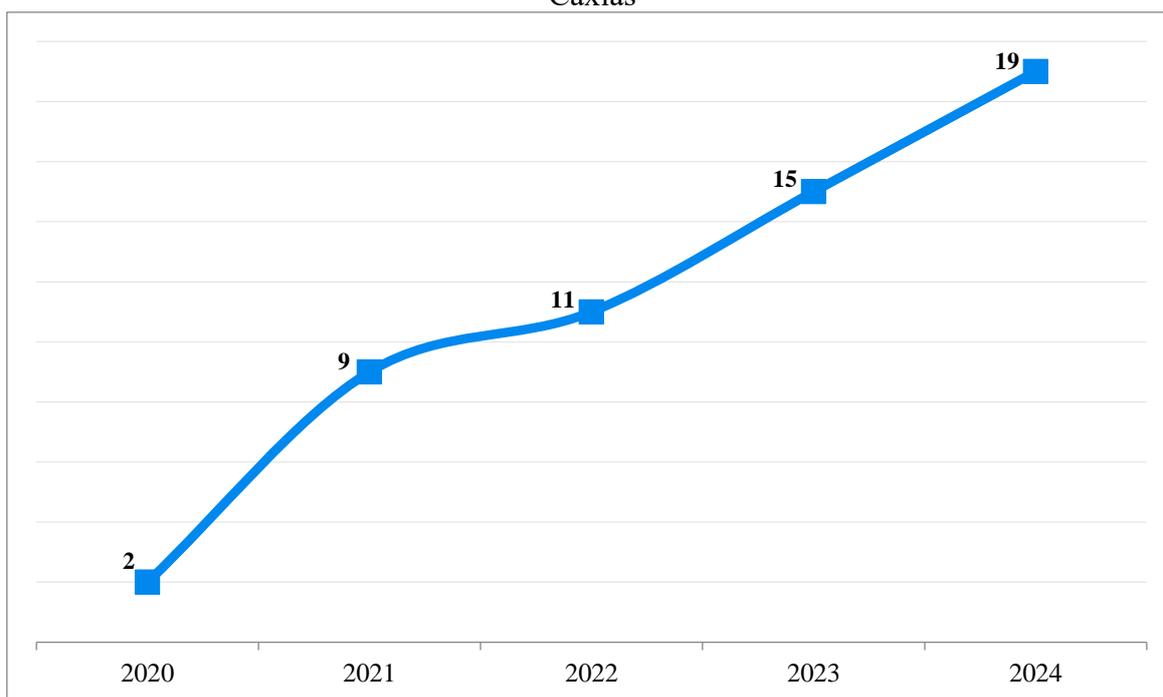
É importante explicar que a rapidez proporcionada pela amostragem só será válida se ela conseguir refletir, da forma mais próxima da realidade, as características da população

escolhida para o estudo. Para tanto, Fowler (2011) orienta os pesquisadores a atentar para detalhes relacionados ao formato, tamanho e aos procedimentos específicos utilizados para selecionar as unidades da amostra. Segundo o autor, esses cuidados “[...] influenciarão a precisão das estimativas da amostra, ou seja, quão minuciosamente uma amostra é provável de se aproximar das características da população como um todo” (Fowler, 2011, p. 31).

Como procedimento preliminar de seleção dos participantes, foi realizado o levantamento do número de alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFMA, Campus Caxias. Para essa etapa da pesquisa, foi solicitado ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência da instituição.

No Gráfico 6, é possível visualizar a evolução de matrículas de alunos PAEE no IFMA Campus Caxias nos cursos integrados no período de 2020 a 2024.

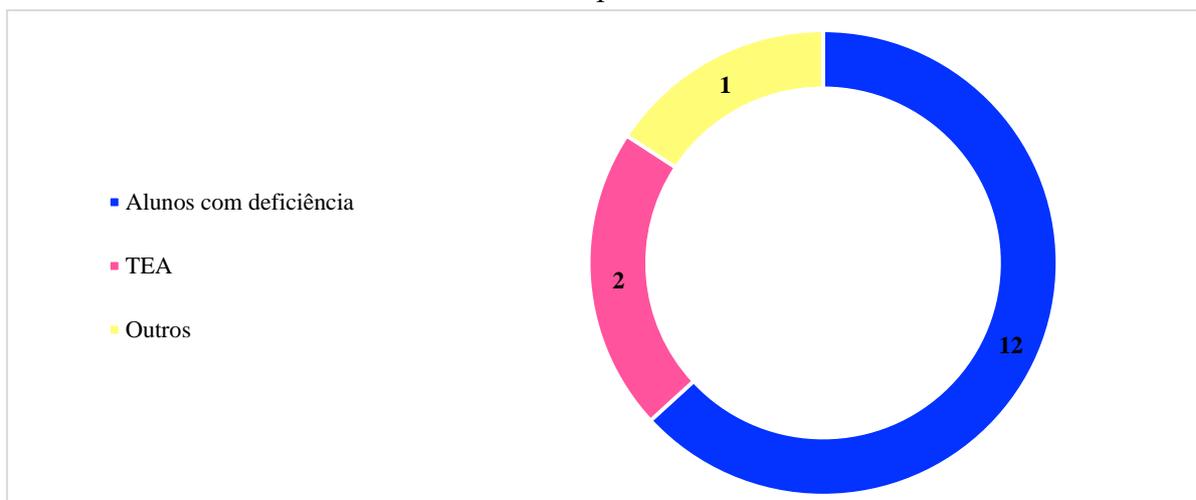
Gráfico 7 - Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial no IFMA campus Caxias



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados evidenciam que a presença desse grupo de alunos vem crescendo gradativamente na instituição, e que esse crescimento foi acentuado nos últimos três anos. De acordo com o DRCA, em 2023, ano de coleta dos dados desta pesquisa, a instituição matriculou 15 alunos identificados nesse grupo, conforme pode ser observado no Gráfico 7.

Gráfico 8 - Identificação dos alunos público alvo da Educação Especial matriculados no IFMA campus Caxias



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), são três os grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial: altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência (física, intelectual, auditiva/surdez e/ou visual). Nesse estudo, optou-se por investigar apenas os alunos com deficiência, por entender que esse grupo tem características diferenciadas e também para dar visibilidade às necessidades específicas deste público. No Quadro 3, estão identificados os participantes da pesquisa por idade e deficiência.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	DEFICIÊNCIA	IDADE
A1	Deficiência Física	17
A2	Deficiência Intelectual	17
A3	Deficiência Intelectual	16
A4	Deficiência Visual (Baixa Visão)	14
A5	Deficiência Física	15
A6	Deficiência Múltipla	15
A7	Surdez	32
A8	Deficiência Intelectual	20
A9	Deficiência Intelectual	16
A10	Deficiência Múltipla	17
A11	Deficiência Intelectual	17
A12	Deficiência Visual (Cegueira)	21

Fonte: Elaborado pela autora

No ano de 2023, o IFMA Campus Caxias registrou a matrícula de 12 alunos com deficiência. No momento da coleta de dados, a maioria dos alunos (nove) estava cursando o 1º ano do Ensino Médio integrado ao ensino técnico; dois estavam no 2º ano e um aluno

estava no 3º ano. Da totalidade, quatro são do curso Técnico em Administração, três do Técnico em Informática, três do Técnico em Agropecuária e dois alunos são do curso Técnico em Agroindústria.

Importa esclarecer que, na data da coleta de dados, os alunos do primeiro ano já estavam há nove meses na instituição. A idade mínima dos participantes foi de 14 anos e a máxima de 32 anos. Referente aos cursos frequentados pelos alunos, três são do curso Técnico em Agropecuária, dois da Agroindústria, dois da Administração, dois da Informática e um do curso Técnico em Administração. Quanto à série, nove alunos são da 1ª série, dois da 2ª série e um da 3ª série.

O Quadro 3 descreve a caracterização desses alunos quanto à idade e ao tipo de deficiência. No que se refere ao tipo de deficiência, cinco alunos têm deficiência intelectual, dois deficiência física, dois deficiência múltipla, dois deficiência visual e um dos participantes é surdo.

A partir do levantamento desses dados, os alunos foram convidados a participar da pesquisa. O contato ocorreu por meio da coordenação do Departamento de Ações Inclusivas (DAI) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne) da instituição. A pedido do IFMA Campus Caxias, a pesquisadora agendou reunião com todos os responsáveis pelos alunos selecionados para participarem da pesquisa. Na reunião, foi explicado o projeto, principalmente os procedimentos de coleta de dados. Na oportunidade, foi solicitada a assinatura do TCLE aos responsáveis, que concordaram em autorizar a participação do aluno menor de idade no estudo. Esse grupo de alunos assinou o TALE. A mesma ação foi realizada com os alunos maiores de idade antes do início da pesquisa. Todos os responsáveis assinaram o TCLE e a totalidade dos alunos aceitou participar da pesquisa.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Para a presente pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: formulário estruturado de entrevista e roteiro semiestruturado para condução do grupo focal.

#### **3.4.1 Formulário estruturado de entrevista**

O formulário estruturado de entrevista (Apêndice D) foi elaborado com base na literatura da área, assim como nos estudos recentes sobre o tema em questão. É composto de 36 perguntas fechadas, distribuídas em seis blocos denominados: a) trajetória escolar; b)

dados gerais da instituição; c) acessibilidade arquitetônica; d) acessibilidade comunicacional; e) acessibilidade pedagógica; e f) acessibilidade atitudinal. O aprimoramento do instrumento foi realizado por meio de duas etapas: avaliação de conteúdo e avaliação semântica, que seguem descritas:

A avaliação quanto ao conteúdo foi realizada por duas juízas (professoras doutoras e pesquisadoras da área de Educação Especial) para verificação da pertinência das questões frente aos objetivos propostos no estudo, assim como para adequação dos aspectos formais (redação, ordem de apresentação das perguntas e número de questões). Souza, Alexandre e Guirardello (2017) observam a necessidade de encaminhar um instrumento de pesquisa a avaliadores para averiguar se as questões foram bem elaboradas, se as respostas atendem ao que se pretende investigar, o nível de compreensão das perguntas e se as respostas têm sentido. Os autores sublinham que essa etapa é importante para identificar falhas no instrumento de coleta de dados e diminuir os vieses da pesquisa, garantindo validade e confiabilidade ao instrumento.

A etapa de avaliação semântica foi realizada com um grupo de alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio de uma instituição de ensino pública estadual, para averiguar se as questões elaboradas estavam claras e se o número de perguntas era suficiente frente aos objetivos da pesquisa. Com base na avaliação semântica, as questões foram ajustadas a partir dos apontamentos dos alunos, visando à melhoria do instrumento. Importa destacar que, antes da avaliação semântica, o instrumento de coleta de dados dessa etapa era um questionário, que foi modificado para um roteiro estruturado de entrevista devido à maioria dos alunos solicitar a colaboração da pesquisadora para responder às questões do instrumento, demonstrando um certo grau de dificuldade em executar essa tarefa sozinhos.

Fowler (2011) ratifica a recomendação do pré-teste, com uma amostra pequena de respondentes com o mesmo perfil dos sujeitos que participarão da pesquisa. Para o autor, esse momento tem a finalidade de apontar possíveis problemas na elaboração das questões, sinalizar dúvidas que possam surgir durante a coleta de dados e verificar a duração do teste, informações que sinalizam as limitações do instrumento e permitem ao pesquisador fazer ajustes necessários antes da fase de coleta de dados.

É importante sublinhar que os instrumentos de coleta de informação da pesquisa devem ser elaborados e aprimorados para adquirir informações que favoreçam a descrição real dos fenômenos estudados. O cuidado com os critérios na construção de um roteiro

estruturado de entrevista permite ao investigador uma coleta de dados mais precisa, com fidedignidade ao que se propõe investigar. Favorece, ainda, o processo de análise das informações coletadas, como pontuado:

Boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações que o pesquisador venha a fazer. Sem considerar estas condições como ponto de partida, de um lado, corre-se o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente, e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas (Gatti, 2004, p. 13).

Outro aspecto relevante no roteiro de entrevista estruturada é a sequência das perguntas, que deve ser construída a partir de uma linearidade no foco de investigação. Manzini (2003) evidencia que, quando a entrevista é organizada seguindo este preceito, ela contribui de forma precisa para a explicação e compreensão dos fenômenos sociais estudados pelo pesquisador.

#### 3.4.2 Roteiro semiestruturado de entrevista

Por sua vez, o roteiro semiestruturado de entrevista para condução do grupo focal (Apêndice E) foi adaptado a partir do instrumento elaborado por Diniz (2019). O instrumento foi utilizado para o aprofundamento das condições de acessibilidade apresentadas ao longo da escolarização no IFMA, Campus Caxias.

O roteiro semiestruturado de entrevista oportuniza ao pesquisador ter acesso a informações circunstanciais que podem surgir durante a entrevista, para além daquelas já padronizadas, proporcionando uma interação espontânea entre o pesquisador e o entrevistado (Manzini; Lupetina, 2024).

Adicionalmente, na entrevista semiestruturada, as perguntas complementares são tão importantes quanto as questões organizadas previamente, pois as informações que surgem espontaneamente permitem o aprofundamento dos temas relevantes que possam surgir durante a conversa, o que favorece o enriquecimento da coleta de dados, uma vez que traz possibilidades para o entrevistador abordar assuntos mais complexos e delicados para compreensão do fenômeno investigado (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023). No entanto, os autores lembram que essa possibilidade depende da postura do entrevistador, de sua sensibilidade para perceber o momento oportuno para inserir novas perguntas nos momentos dialógicos e, sobretudo, da interação entre o pesquisador e o participante.

### 3.5 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados foi desenvolvido em duas etapas: entrevista individual e grupo focal.

Na etapa de entrevista individual, o roteiro estruturado foi disponibilizado por meio do *Google Forms* aos 12 alunos que concordaram em participar da pesquisa. Essa etapa ocorreu na instituição *locus* desta pesquisa, em uma sala separada para esse fim. A aplicação do instrumento ocorreu de forma individual, com horário agendado previamente. As questões foram lidas pela pesquisadora, que se colocou à disposição para dirimir as dúvidas que surgiram durante a aplicação do instrumento. O tempo médio de resposta de cada participante foi de 20 minutos.

A etapa de grupo focal também foi realizada em uma sala do IFMA, Campus Caxias, reservada previamente para essa finalidade.

O grupo focal (GF) surgiu na década de 1940 em estudos de mercado relacionados à área de marketing, passando a ser utilizado nas pesquisas de cunho acadêmico a partir da década de 1970, e nas áreas de Ciências Humanas e Sociais em 1980, quando ganhou *locus* privilegiado para aprofundar os estudos qualitativos. O GF pode ser definido como um meio de proporcionar discussões coletivas entre sujeitos convidados para dialogar sobre um tema comum a todos. A técnica permite que os participantes compartilhem suas opiniões, experiências e vivências, enquanto também têm a oportunidade de ouvir os outros. Assim, o grupo focal é um espaço de discussão de uma dada realidade na qual os participantes estão envolvidos coletivamente, encorajam e são encorajados a externalizar o que pensam a respeito da temática em pauta, a partir das interações (Gatti, 2012; Barbour, 2009; Morin, 2003).

O grupo focal é conduzido por um moderador, papel assumido no estudo pela pesquisadora, que deve guiar as discussões entre os participantes, motivando-os a permanecerem ativos no grupo, para que haja qualidade nas informações. Para tanto, o moderador deve ser preciso nas intervenções e perceber o momento oportuno de inserir novas perguntas durante as discussões que se apresentam, a partir das quais podem emergir a compreensão das contradições, diferenças e concordâncias (Gatti, 2012; Barbour, 2009). Para isso, deve ser um bom ouvinte, interromper os diálogos apenas nos momentos necessários, não opinar, evitar monopólios nas discussões e estimular a participação de todos de forma equilibrada.

Segundo as autoras, o grupo focal deve ser constituído por um número entre seis e doze participantes para uma melhor condução das discussões, bem como o acesso aos dados para elucidar as questões de investigação propostas.

Nessa pesquisa, a técnica de grupo focal foi utilizada para aprofundar as informações coletadas no formulário estruturado de entrevista e, assim, compreender a diversidade dos censos e contradições evidenciadas durante as interações verbais e não verbais para descobrir elementos que proporcionem novas reflexões sobre o tema investigado.

A organização do espaço físico para a realização dos encontros seguiu as orientações de Barbour (2009). Dessa forma, as cadeiras foram dispostas em “U” para facilitar o entrosamento entre os participantes, a observação do mediador e a gravação das discussões. Os encontros ocorreram no Laboratório de Educação do IFMA, Campus Caxias, por oferecer conforto aos participantes e ser um espaço silencioso que viabiliza a atividade proposta.

Foram organizados dois grupos focais, cada um com seis alunos com deficiência (totalidade dos participantes que responderam o roteiro estruturado de entrevista). A composição dos grupos obedeceu ao critério de contraturno escolar e disponibilidade dos participantes. Dessa forma, os alunos matriculados no turno vespertino e noturno compuseram o grupo focal realizado pela manhã. Os discentes matriculados no turno matutino integraram o grupo focal do período da tarde. Os encontros foram mediados pela pesquisadora, gravados em áudio e vídeo. Inicialmente, os participantes foram informados sobre o objetivo do grupo, a questão central da discussão, o papel do moderador e as regras básicas de funcionamento do grupo, conforme orientam Gondim (2002), Gatti (2012) e Barbour (2009).

A entrevista individual e uma das reuniões de grupo focal contaram com a colaboração de uma intérprete de Libras do NAPNE, com o objetivo de atender às especificidades do estudante surdo, traduzir para a pesquisadora as respostas do aluno e sanar as dúvidas apresentadas por ele durante a aplicação do instrumento.

### **3.6 Procedimentos de análise de dados**

Os dados quantitativos foram analisados por meio de procedimentos da estatística descritiva e os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo, definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Assim, a técnica é ancorada na criação de um aporte metodológico, com a finalidade de analisar um rol de conteúdos verbais e/ou não verbais a partir da sistematização dos métodos escolhidos para verificação dos dados coletados.

Neste estudo, optou-se pela análise de conteúdo temática, realizada a partir das transcrições dos dados obtidos nos grupos focais, que serviram de instrumentos para essa etapa. Bardin (1977) orienta as etapas que devem ser consideradas pelo pesquisador ao realizar a análise de conteúdo temática:

- a) Preparação - diz respeito à organização do material coletado para melhor estruturação das ideias que irão compor o corpus das análises;
- b) Codificação - etapa em que são atribuídos códigos a partir da seleção de partes do texto relacionadas aos objetivos da pesquisa;
- c) Categorização - momento em que o pesquisador agrupa os códigos selecionados para a construção das categorias para análise dos dados;
- d) Análise dos resultados – período em que são realizadas as inferências dos dados categorizados, que devem ser alicerçadas em atitudes interpretativas, baseadas nas evidências e indicadores validados pela literatura.

Segundo Bardin (1977), a escolha das categorias e a análise dos dados devem levar em consideração questões relacionadas com a:

- a) Exaustividade - assegura que as partes selecionadas dos documentos realmente são necessárias para compor a análise;
- b) Representatividade - verifica se os dados selecionados permitem uma generalização dos resultados no universo da investigação proposta;
- c) Homogeneidade - garante que os documentos sejam uniformes e obedeçam aos mesmos critérios para a escolha do material utilizado para análise;
- d) Pertinência - certifica se os dados selecionados respondem aos objetivos da pesquisa.

A partir da observância desses critérios, foram instituídas duas categorias para análise dos dados coletados nesta pesquisa: barreiras e situações favorecedoras à inclusão escolar.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi realizada com atenção aos critérios propostos por Bardin (1977), atentando para as orientações peculiares a cada etapa, com o intuito de

construir uma análise de dados com confiabilidade e fidedignidade aos princípios propostos pela técnica em pauta.

#### **4. RESULTADOS: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Neste capítulo serão apresentadas as informações sobre a perspectiva dos alunos participantes referente à acessibilidade no processo de escolarização no Ensino Médio integrado ao ensino técnico.

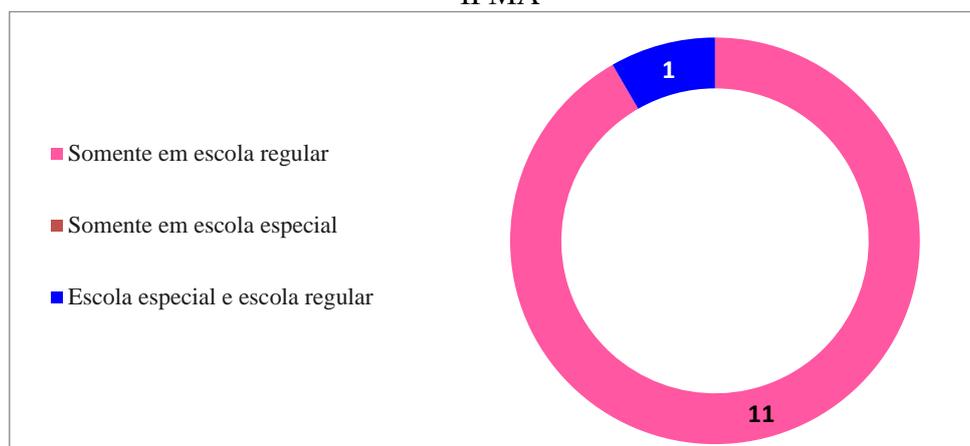
Este capítulo foi estruturado com o objetivo de proporcionar uma visão abrangente dos resultados obtidos e das discussões realizadas. Por meio da triangulação, os dados quantitativos e qualitativos foram apresentados de maneira integrada, de modo que as informações descritivas e exploratórias complementassem os resultados mensuráveis. A abordagem quantitativa contemplou dados relativos à trajetória escolar dos estudantes com deficiência participantes da pesquisa, bem como suas opiniões acerca da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal no Ensino Médio. Por sua vez, a abordagem qualitativa aprofundou a análise dos dados coletados na etapa quantitativa, permitindo uma compreensão mais ampla dos aspectos relacionados à acessibilidade no processo de escolarização desses estudantes no referido nível de ensino.

Os resultados da etapa qualitativa foram organizados em duas categorias: barreiras e situações favorecedoras à inclusão escolar. As barreiras podem ser entendidas como impedimentos ou obstruções que dificultam ou impossibilitam o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Por sua vez, as situações favorecedoras estão relacionadas às estratégias desenvolvidas pela escola para a promoção da equiparação de oportunidades. Essas estratégias estão relacionadas à comunicação, recursos didáticos, atitudes, práticas pedagógicas e políticas institucionais favoráveis à permanência, aprendizagem e êxito no processo de escolarização de alunos com deficiência em instituições educacionais inclusivas (Diniz; Silva, 2021; Wuo; Paganelli, 2022).

##### **4.1 Trajetória Escolar dos alunos com deficiência até o ingresso no Ensino Médio**

Inicialmente, buscaram-se informações sobre a trajetória escolar dos alunos, antes do ingresso no Ensino Médio. São apresentadas no Gráfico 8 as modalidades de escolas frequentadas pelos participantes nos dois primeiros ciclos da Educação Básica.

Gráfico 9 - Modalidades de escolas frequentadas pelos alunos anteriormente ao ingresso no IFMA



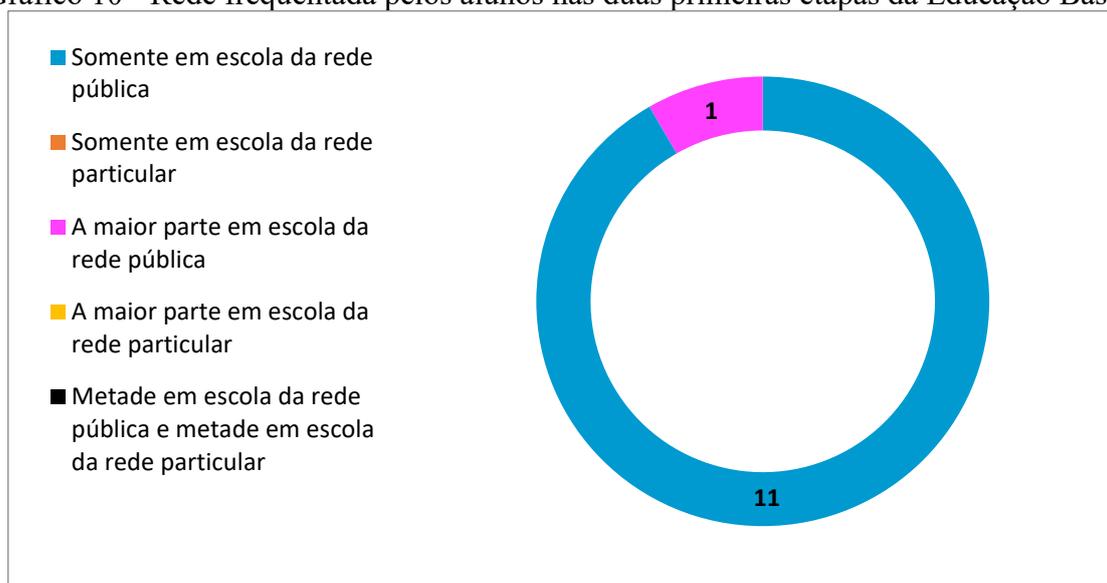
Fonte: Elaborado pela autora

A maioria dos alunos (11) estudou em escola regular durante toda a sua trajetória escolar. Apenas o participante A2 iniciou o processo de escolarização na escola especial. Neste caso, foi realizado processo de transição nos dois primeiros ciclos da Educação Básica, ou seja, o aluno iniciou a vida escolar na escola especial e, posteriormente, migrou para a escola regular.

Os dados corroboram com o processo de migração dos alunos com deficiência para as salas de aula comum, percebido desde o ano de 2007, com maior notoriedade a partir de 2010 (INEP, 2012), reflexo dos documentos normativos que abriram espaço para o ingresso desses alunos nessas salas de aula comum, a exemplo da LDB e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. À exceção de um aluno, os participantes dessa pesquisa iniciaram o processo de escolarização nesse movimento da escola inclusiva, ancorada na premissa de que a escola é um lugar democrático e que, por isso, deve ensinar a todos no mesmo espaço, visando à valorização da diversidade a partir da convivência com a diferença.

Quanto aos tipos de escolas frequentadas pelos alunos antes de ingressarem no Ensino Médio, os dados foram evidenciados no Gráfico 9.

Gráfico 10 - Rede frequentada pelos alunos nas duas primeiras etapas da Educação Básica



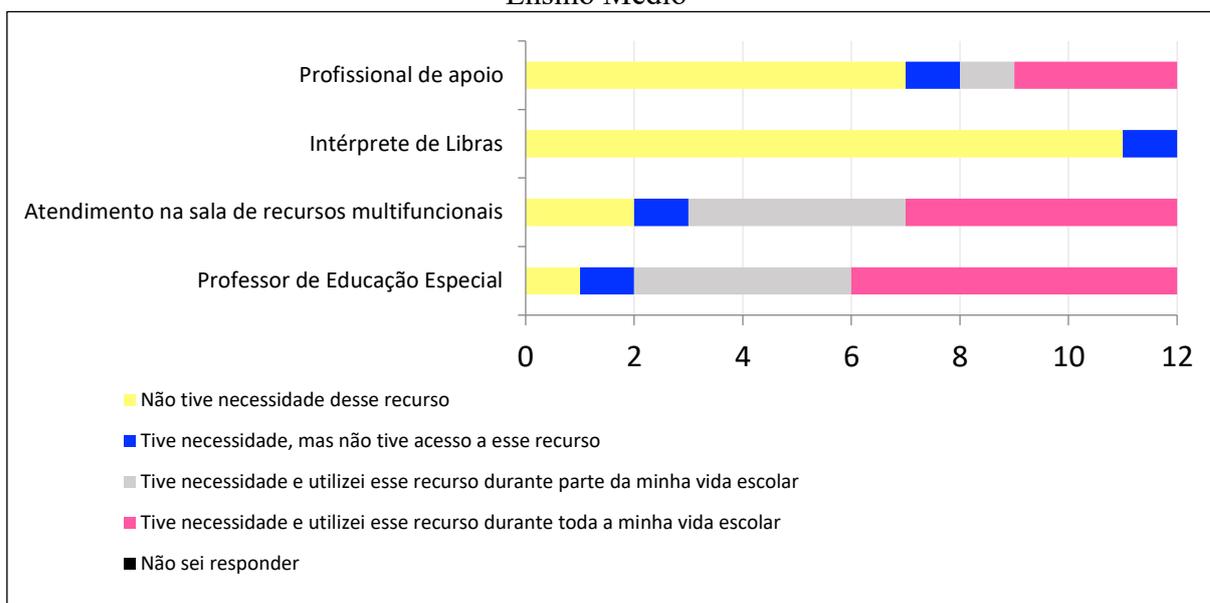
Fonte: Elaborado pela autora

Como pode ser observado, quase a totalidade dos alunos (11) estudou somente em instituições públicas. Apenas o participante A3 frequentou escola particular, mas estudou em escola pública durante a maior parte de sua trajetória acadêmica.

A escolarização na rede pública dos participantes da pesquisa ratifica os dados do censo escolar da Educação Básica que, desde a década de 2000, vem registrando um aumento de matrículas de alunos PAEE na rede pública de ensino. No censo escolar de 2012, o INEP fez uma comparação entre as matrículas na rede particular e pública no período entre 2007 a 2011, quando há um notório declínio nas matrículas na rede particular e ascensão no ingresso desses alunos na rede pública de ensino (INEP, 2012). Essa mudança na escolarização do aluno PAEE está associada à legislação educacional direcionada a esse público, que propôs mudanças no cenário da educação brasileira, melhoria nas condições de atendimento e acessibilidade educacional, propagação de ideias inclusivas, garantia dos direitos das pessoas com deficiência e a efetivação de serviços complementares, como o atendimento educacional especializado, que a partir de 2009 passou a ser oferecido na rede pública de ensino (Laplaine, 2014, Silva; Souza, 2021).

No que tange aos serviços de apoio oferecidos aos alunos durante a trajetória escolar, antes do ingresso no Ensino Médio, o Gráfico 10 apresenta dados relativos ao acesso dos alunos à SRM e aos profissionais que colaboram para a permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular (professor de Educação Especial, profissional de apoio e intérprete de Libras).

Gráfico 11 - Acesso aos serviços de apoio durante a trajetória escolar antes do ingresso no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

Sobre o acesso ao profissional de apoio, sete alunos responderam que não tiveram necessidade desse profissional em seu processo de escolarização até o Ensino Médio. Por sua vez, cinco participantes relataram que tiveram necessidade. Entre eles, três (A2, A6 e A12) afirmaram que as escolas disponibilizaram esse profissional durante as duas primeiras etapas da Educação Básica, um aluno (A1) afirmou que recebeu o serviço apenas durante parte da Educação Básica antes do ingresso no Ensino Médio e o participante A10 indicou que não teve sua demanda contemplada.

O profissional de apoio é uma profissão regulamentada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), que descreve esse profissional como:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 01).

Entende-se que, a partir do aparato legal, os alunos com deficiência têm o direito a um profissional de apoio para colaborar no processo de inclusão escolar. No entanto, as pesquisas evidenciam que, em muitos casos, a presença desse profissional na sala de aula comum é garantida somente pela exigência dos familiares junto à escola ou quando há a judicialização desses casos, que obriga a instituição educacional a contratar esse profissional. Por outro vértice, Mendes e Lopes (2021) lembram a importância de avaliar se esse

profissional é realmente necessário para o aluno com deficiência, pois há casos em que a sua presença é dispensável.

Posto isto, infere-se alguns motivos que explicam o fato de o aluno A1 ter recebido apoio somente durante parte de sua vida escolar, entre eles, a descontinuidade na oferta do profissional de apoio, evidenciada pelo fato de que algumas redes de ensino disponibilizam esse serviço apenas em determinadas etapas da escolarização, com prioridade aos anos iniciais, conforme apontam Osório e Sardagna (2020). Somada a essa questão, há a insuficiência na contratação desses profissionais diante da crescente demanda de alunos que necessitam desse suporte, o que termina comprometendo a efetivação do direito aos serviços de apoio que favorecem a inclusão escolar (Araújo; Xavier; Freitas, 2017). Além disso, alguns alunos, com o passar dos anos, desenvolvem cada vez mais autonomia nas atividades escolares, passando assim a não necessitar de suporte após alguns anos de escolarização.

Diferentemente do aluno A1, o aluno A10 informou que a ele não foram disponibilizados os serviços do profissional de apoio. O fato de o aluno ter cursado os anos iniciais e finais da Educação Básica sem o suporte desse profissional pode ter influenciado negativamente o seu processo de escolarização. A inércia na disponibilização do profissional de apoio em escolas inclusivas também foi constatada por Hass, Baptista e Freitas (2024) ao investigar a demanda por esses profissionais nas redes públicas de ensino de Porto Alegre. A pesquisa apontou um déficit significativo do profissional de apoio nas instituições públicas e a judicialização pelos familiares para a garantia desse serviço no acompanhamento dos alunos.

No que diz respeito ao acesso à SRM, a maior parte dos alunos (10) indicou que teve necessidade do serviço ao longo da trajetória escolar. Entre eles, cinco alunos relataram que tiveram acesso a esse serviço durante toda a sua vida escolar, quatro (A1, A3, A4 e A10) afirmaram que só tiveram acesso durante uma parte de sua vida escolar e um aluno (A8) afirmou que não teve acesso, sendo cerceado a este último o direito ao serviço.

A SRM é um direito garantido aos alunos PAEE, que disponibiliza recursos de acessibilidade e estratégias educacionais para minimizar as barreiras à aprendizagem. Na SRM é ofertado o Atendimento Educacional Especializado, instituído pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para que os profissionais de apoio, professores de Educação Especial e intérpretes de Libras atendessem aos alunos PAEE matriculados na Educação Básica.

Cazzanelli e Klein (2021), ao descreverem as opiniões dos alunos com deficiência visual matriculados em escolas públicas, destacaram que os alunos apontaram a importância dos professores do AEE para a aprendizagem dos conteúdos ministrados na sala de aula comum. No entanto, apontaram a necessidade de uma articulação entre o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE e os docentes das salas inclusivas.

Quanto ao professor de Educação Especial, quase todos os participantes (11) relataram que tiveram necessidade deste serviço. Desse total, seis participantes responderam que tiveram a sua demanda contemplada durante toda a trajetória escolar, quatro (A3, A4, A6 e A10) indicaram que só tiveram acesso ao serviço durante parte de sua trajetória escolar e um aluno (A8) afirmou que teve necessidade, mas as escolas não disponibilizaram esse profissional.

O professor de Educação Especial é o profissional que atua junto ao aluno com deficiência com a função de:

Identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001c, p. 5).

As atribuições estabelecidas pela resolução CNE/CEB nº 2 outorgam ao professor de Educação Especial a responsabilidade de desenvolver estratégias que atendam às necessidades educacionais dos alunos pautadas no ensino colaborativo com o professor regente da sala de aula comum. Também é conferida ao professor de Educação Especial a organização dos serviços de apoio pedagógico nas salas de recursos para auxiliar os alunos nas atividades escolares (Agrelos, 2021).

É importante destacar a presença do professor de Educação Especial na escolarização dos alunos com deficiência, pois sua atuação em escolas inclusivas é essencial para garantir a acessibilidade educacional dos alunos PAEE. Esse profissional atua como interlocutor entre os serviços de atendimento educacional especializado e a sala de aula comum, favorecendo a articulação de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar.

Posto isto, verificou-se que a maior parte dos alunos que sentiram a necessidade do professor de Educação Especial teve acesso a eles de forma contínua, ratificando que as escolas nas quais estudaram atenderam aos dispositivos legais, garantindo-lhes o acesso a esse profissional.

No entanto, tiveram alunos que relataram ter acesso ao professor de Educação Especial apenas por um determinado período de escolarização, ocasionando a descontinuidade dos serviços prestados por esse profissional. Apesar de essa investigação não ter coletado dados que explicassem os motivos pelos quais aos alunos fora cerceado esse direito - por não ser essa a centralidade da pesquisa - sabe-se que a oferta desse tipo de serviço de forma contínua e colaborativa com os professores da sala de aula comum traz benefícios aos alunos com deficiência, pois permite a eles a oportunidade de acesso a um profissional com conhecimentos específicos sobre suas necessidades educacionais, o que possibilita uma organização pedagógica favorável à aprendizagem (Zerbato, 2012; Vilaronga; Mendes, 2017).

Por outro lado, a ruptura nesse tipo de serviço de apoio ou a ausência deste, como observado na resposta do aluno A8, que não teve acesso a esse profissional, deixa lacunas que, a priori, nem sempre podem ser reparadas em anos posteriores de escolarização. Esse cenário é ainda mais preocupante quando os professores da sala de aula comum destes alunos não recebem formação adequada para atuarem junto aos alunos com deficiência ou não se sentem preparados para atendê-los, o que termina ocasionando uma exclusão pedagógica nas escolas inclusivas (Felicio; Pedroso, 2014; Rodrigues; Sales, 2024).

Ainda quanto aos serviços de apoio, o único aluno surdo (A7) participante informou que teve necessidade de intérprete de Libras ao longo de sua trajetória escolar até o Ensino Médio, mas que o profissional não foi disponibilizado.

A presença do intérprete de Libras no acompanhamento do aluno surdo nas escolas foi indicada pela primeira vez na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000), que estabeleceu normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. No ano de 2010, essa ação foi fortalecida pela Lei nº 12.319, que regulamentou a profissão, proporcionando a abertura de concursos e processos seletivos para o cargo de intérprete de Libras, especialmente para a área educacional (Brasil, 2010).

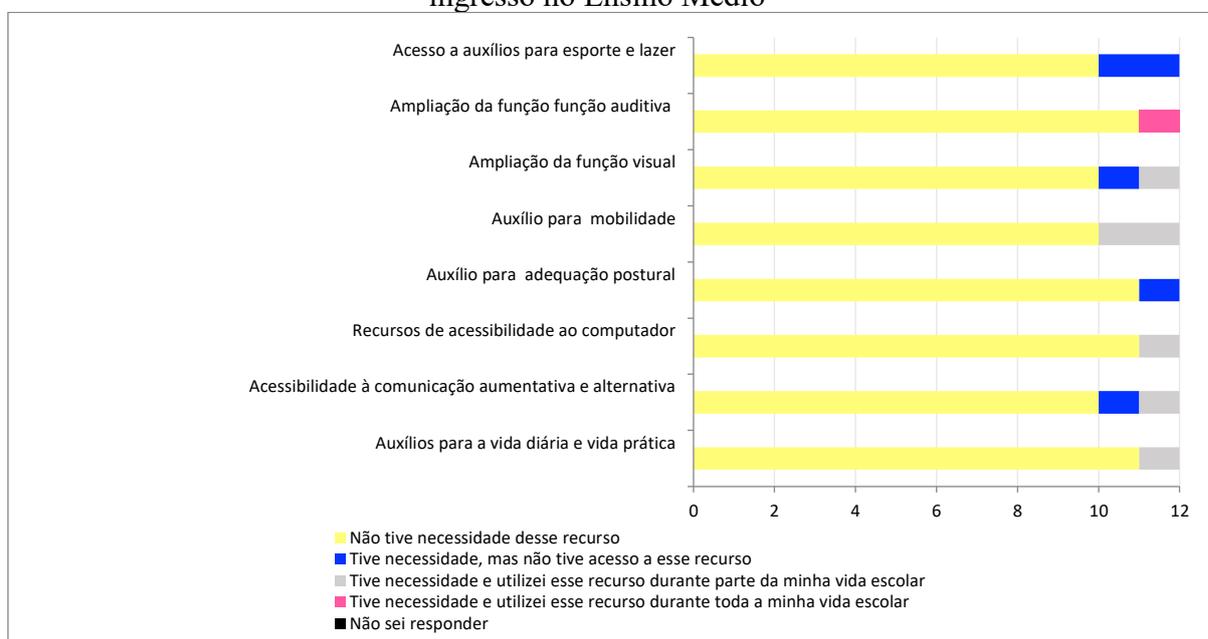
Albres e Rodrigues (2018) explicam que a função primordial do intérprete de Libras no contexto escolar é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os ouvintes. Nesse sentido, a presença desse profissional no processo de inclusão escolar é indispensável, uma vez que a comunicação entre os alunos surdos e os demais atores escolares ocorre por meio do intérprete de Libras, que faz uma interface entre as duas línguas, colaborando para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a ausência desse profissional insurge em prejuízos irrecuperáveis, já que os conteúdos escolares são prioritariamente abordados por

meio da linguagem oral.

Referente aos serviços de apoio, as respostas dos alunos que necessitaram dos profissionais revelaram que o suporte pedagógico oferecido antes do ingresso no Ensino Médio foi intermitente e, por vezes, ausente, o que demonstra que, no contexto investigado, o suporte educacional necessário nem sempre foi ofertado aos alunos com deficiência.

Os alunos também responderam questões relacionadas aos recursos disponibilizados pelas escolas nas quais estudaram durante o primeiro e segundo ciclos da Educação Básica. No Gráfico 11, são apresentadas informações referentes a esses recursos.

Gráfico 12 - Acesso aos recursos durante o processo de escolarização antecedente ao ingresso no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito ao acesso aos recursos durante o processo de escolarização, a maioria dos participantes afirmou não ter tido necessidade de tais recursos. Entre os respondentes que assinalaram precisar de auxílio, os alunos A3 (pessoa com deficiência intelectual) e A12 afirmaram que tiveram necessidade de recursos destinados ao esporte e lazer, mas as escolas não disponibilizaram.

Quanto aos auxílios para ampliar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais, o único aluno surdo participante dessa pesquisa respondeu que teve necessidade e foi contemplado com tais recursos durante toda a trajetória escolar.

Referente aos auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem

conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, os dois participantes com deficiência visual responderam que tiveram necessidade de tais recursos. O aluno A12 informou que foi contemplado com esses recursos durante parte da vida escolar e o aluno A4 respondeu que não teve acesso a eles.

A respeito dos recursos que auxiliam na mobilidade da pessoa com deficiência (bengalas, muletas, andadores, cadeiras de rodas), dois alunos, um com deficiência física e outro com cegueira, sinalizaram que tiveram necessidade e foram atendidos durante todo o processo de escolarização. No que tange aos recursos para a adequação postural, o aluno A3, que apresenta deficiência intelectual, indicou que teve necessidade, mas não teve acesso a esses suportes.

Sobre o acesso aos recursos para a utilização de computadores, o participante A12 afirmou ter necessitado e utilizado o recurso durante parte de sua escolarização. Quanto às questões relacionadas à comunicação aumentativa e alternativa, os participantes A8 (pessoa com deficiência intelectual) e A12 manifestaram que tiveram necessidade. O aluno A12 indicou ter tido acesso a esse recurso durante parte de sua escolarização e o participante A8 afirmou que não teve sua demanda contemplada.

No que se refere aos recursos para a vida diária e vida prática (barras de apoio, plano inclinado, pulseira estabilizadora de mão e engrossadores de lápis, por exemplo), o participante A5 (pessoa com deficiência física) afirmou que necessitou e utilizou esses recursos durante uma parte de sua vida escolar.

Os resultados evidenciam que, na primeira e segunda etapas da escolarização dos alunos com deficiência, a acessibilidade aos recursos necessários à aprendizagem foi oferecida de forma fragmentada àqueles que necessitaram desses recursos, como observado nas respostas dos participantes A12 e A5. A descontinuidade no acesso a esses recursos pode ocasionar prejuízos a esses alunos, que ficam desprovidos de auxílios que promovem a participação nas atividades escolares em condições de equidade com os pares.

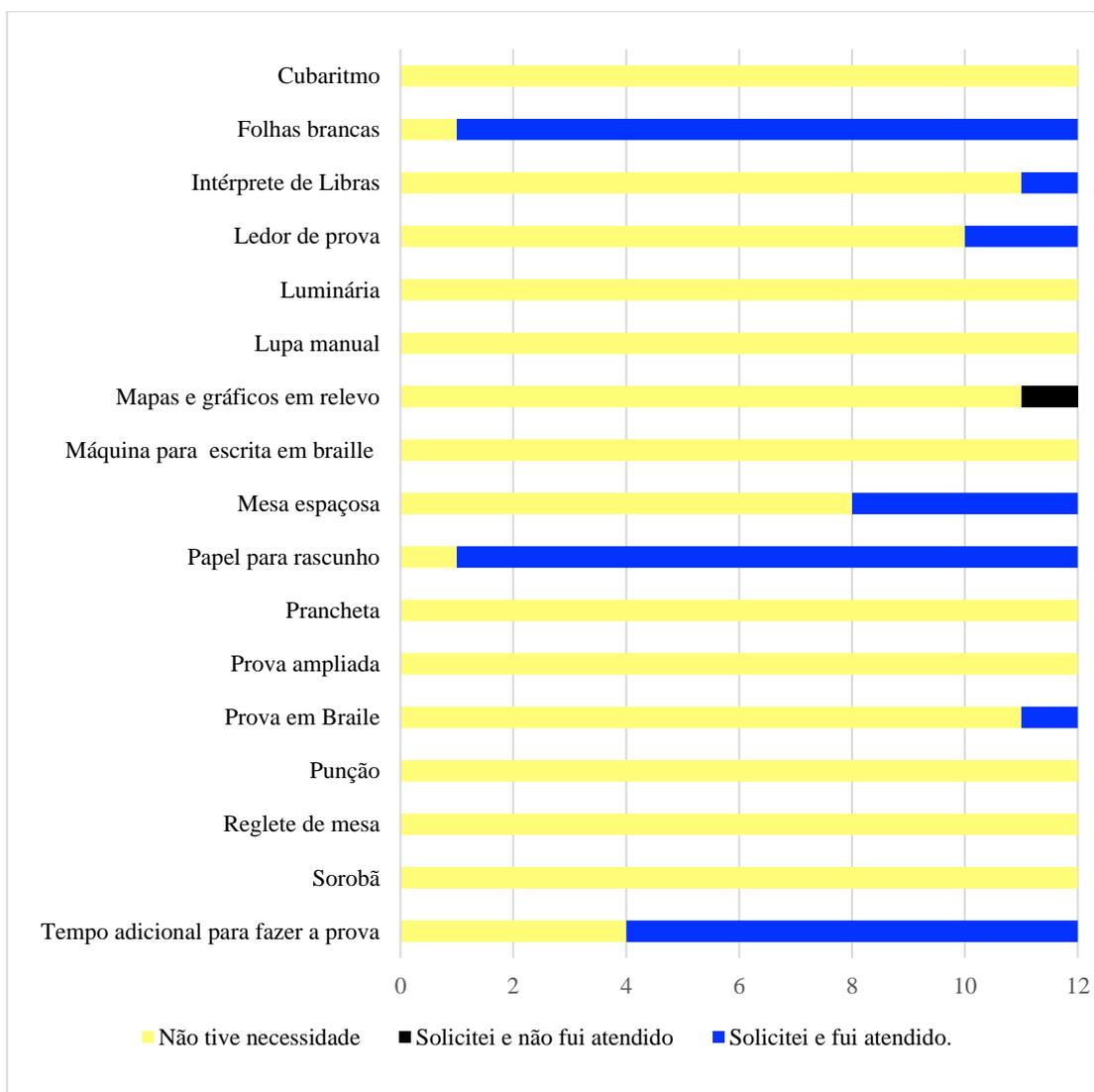
No que se refere aos alunos que sinalizaram não terem tido acesso aos recursos de esporte e lazer (A3 e A12), de ampliação visual (A4), de mobilidade (A3) e de acessibilidade aos computadores (A8), a situação é ainda mais preocupante, uma vez que estudar nos dois primeiros ciclos da Educação Básica sem esses suportes, entre outros aportes aos quais esses alunos têm direito, pode resultar em uma aprendizagem parcial dos conteúdos basilares para a continuidade e conclusão dos estudos com mais autonomia, equidade e protagonismo nas salas de aula (Rosa, 2017; Silva, 2018).

Quanto ao aluno A3, que indicou não ter acesso aos recursos que auxiliam na mobilidade e na comunicação aumentativa e alternativa, acredita-se que o aluno pode não ter compreendido o que foi perguntado, uma vez que seu tipo de deficiência (intelectual) não necessita desses tipos de recursos.

Além das informações levantadas sobre as escolas nas quais os alunos estudaram anteriormente ao ingresso no Ensino Médio, os participantes também foram questionados sobre a atual instituição de ensino onde estão matriculados. Buscou-se por informações a respeito do processo de seleção para ingresso no IFMA, da atuação do Napne, assim como da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal disponibilizadas aos alunos com deficiência. Optou-se por apresentar os resultados levantados por meio da entrevista estruturada (dados quantitativos) mesclados com os resultados alcançados a partir das reuniões de grupo focal (dados qualitativos).

No Gráfico 12, estão reunidas as informações concernentes ao atendimento ofertado pela instituição durante a prova de seleção para admissão dos alunos. Cabe mencionar que os alunos tiveram a opção de assinalar mais de uma alternativa.

Gráfico 13 - Atendimento oferecido pelo IFMA na prova de seleção



Fonte: Elaborado pela autora

O atendimento oferecido pelo IFMA na prova de seleção é solicitado pelo candidato no ato da inscrição para concorrer a uma vaga na instituição, mediante apresentação de laudo médico, atendendo aos direitos da pessoa com deficiência concedidos pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, conforme prevê o edital de seleção para o Ensino Médio da instituição. Os itens do Gráfico 12 referem-se ao atendimento ao pedido realizado pelos candidatos para a realização da prova.

Os dados indicaram que a quase totalidade das demandas apresentadas por candidatos com deficiência foi atendida, demonstrando o compromisso da instituição com o atendimento das necessidades específicas deste público no processo seletivo. Na análise

qualitativa, os depoimentos dos alunos demonstram também o apoio dos servidores do IFMA Campus Caxias durante o processo seletivo, como a disponibilização de leitores, por exemplo.

No dia da prova, os funcionários do IFMA me ajudaram [...] (Grupo 1).

No dia da prova, eu tive uma pessoa para ler a prova para mim [...] (Grupo 2).

Os resultados obtidos nesta pesquisa sobre a acessibilidade no ingresso de alunos com deficiência evidenciam que a instituição tem procurado assegurar os direitos previstos nos documentos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas ações são particularmente perceptíveis no âmbito dos processos seletivos e provas de ingresso, que vêm sendo progressivamente adaptados para garantir igualdade de condições aos candidatos com deficiência. Nesse sentido, é pertinente questionar: os recursos, as adequações e o suporte profissional ofertados no processo seletivo são mantidos pela instituição ao longo da escolarização desses alunos? Ou a instituição tem se preocupado mais em atender as necessidades desse público apenas na etapa de ingresso?

Ainda quanto ao ingresso, observando os resultados quantitativos e qualitativos, o participante A12, pessoa com deficiência visual, foi o único aluno que afirmou não ter sido atendido em um dos 17 itens referentes ao atendimento oferecido pelo IFMA Campus Caxias no processo seletivo para ingresso na instituição. Ele não foi contemplado na solicitação de mapas e gráficos em alto relevo.

O fato de o aluno A12 não ter sua solicitação acolhida referente às adequações específicas para a realização da prova de ingresso na instituição incide em prejuízo no desempenho do aluno e desvantagem em relação aos demais candidatos que concorriam a uma vaga no certame, uma vez que os materiais grafo-táteis são essenciais para o aluno com cegueira compreender questões que envolvem informações visuais.

Quanto aos mapas e gráficos em alto relevo, é possível inferir os motivos pelos quais a instituição não oferece esse recurso de acessibilidade ao aluno cego, entre eles, ausência de infraestrutura material e humana para elaborar e distribuir esses materiais. A produção de mapas e gráficos em alto relevo requer equipamentos específicos e profissionais especializados em cartografia tátil para que o material oferecido possa ser decodificado pelo aluno cego, atendendo, assim, suas necessidades (Ventorini; Silva; Rocha, 2015).

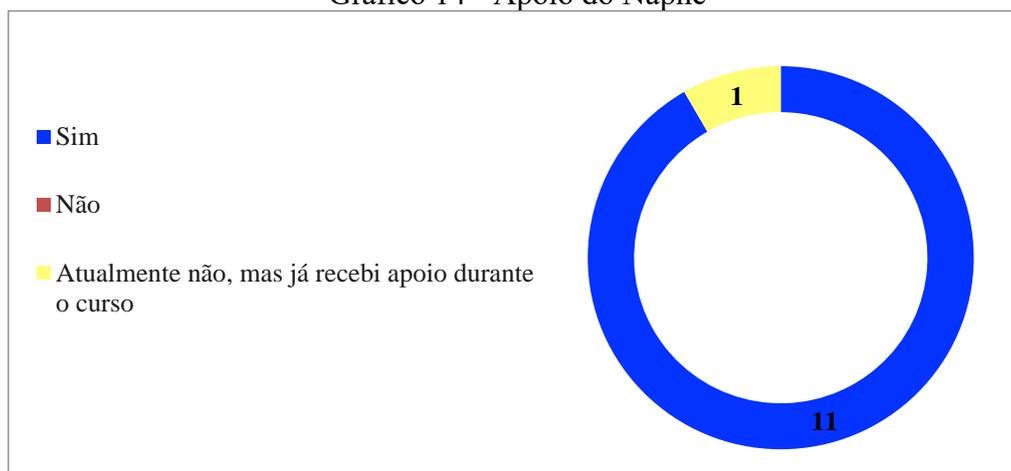
No entanto, esses percalços já poderiam ter sido solucionados, se considerado o

tempo que foi garantido a acessibilidade em concursos e processos seletivos a pessoas com deficiência, com a promulgação da Lei nº 10.098 (Brasil, 2000) e reforçada em documentos normativos posteriores, entre eles, a LBI, que estabelece a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. A lei assegura a oferta de adaptações razoáveis para permitir que os candidatos com deficiência possam participar de forma justa e equitativa de certames. No entanto, assim como verificado nessa pesquisa, situações de violação a esse e outros direitos ainda ocorrem quando as pessoas com deficiência concorrem a uma vaga pública, como constatado nas investigações de Selau, Damiani e Costas (2017). Os autores pesquisaram as dificuldades enfrentadas por alunos cegos no Ensino Superior e verificaram a existência de barreiras no ingresso e permanência desses alunos. Quanto ao ingresso, os alunos apontaram a falta do material em braille. Segundo os participantes da pesquisa, nem todos os alunos cegos se adequam a provas orais, preferem a prova em braille, revelando que as instituições de ensino atenderiam melhor suas demandas se tivessem contato prévio com os alunos para conhecer suas necessidades específicas.

Os resultados sobre acessibilidade no ingresso no ensino público indicam que essas instituições têm concentrado esforços para garantir os direitos dos alunos com deficiência, no entanto, percebe-se que ainda há precariedade na acessibilidade do ingresso de alunos cegos, questão que poderia ser minimizada ou sanada a partir da escuta desses sujeitos. Essa ação proporcionaria maior assertividade na organização das instituições para atender às peculiaridades desse público, proposta defendida pelo modelo social da deficiência, que entende que não há acessibilidade sem que os sujeitos que dela necessitam façam parte das decisões para tornar sua participação na sociedade mais autônoma equânime.

No Gráfico 13, estão as informações concernentes ao Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas, no que diz respeito ao apoio oferecido ao aluno com deficiência para a sua permanência na instituição.

Gráfico 14 - Apoio do Napne



Fonte: Elaborado pela autora

O Napne tem como uma de suas funções desenvolver ações promotoras da acessibilidade do aluno com deficiência na instituição (IFMA, 2015). Entre essas ações estão a oferta de computadores adaptados para pessoas com deficiência visual, assim como a adequação de materiais solicitados pelos professores. O núcleo também disponibiliza aos alunos profissionais de apoio, professores de AEE, intérprete de Libras e tradutor de braille, que imprime em braille as atividades solicitadas pelos alunos, além das provas, que são impressas tanto em braille quanto em letras adequadas à necessidade dos alunos com baixa visão. O setor oferece ainda espaço para o aluno estudar e fazer as atividades escolares e também realiza um trabalho voltado para a mobilidade dos alunos nos espaços da instituição.

Quase a totalidade dos alunos (11) afirmou que recebe apoio do Napne. Apenas o estudante A1, matriculado no 1º ano do Ensino Médio no momento da coleta de dados, informou que já foi atendido pelo núcleo durante um período do curso, mas que atualmente não recebe mais esse suporte.

As respostas em relação ao apoio do Napne indicam que o núcleo tem desenvolvido ações favoráveis à escolarização dos alunos com deficiência, sendo visto como referência para esse público. A opinião dos pesquisados corrobora com Bernardo (2022). Ele também investigou o apoio oferecido aos alunos com deficiência visual nas aulas de matemática de instituições públicas, entre elas, um instituto federal, onde o Napne foi referenciado pelos alunos como um lugar onde recebem apoio para superar as dificuldades na aprendizagem da matemática.

As ações de acolhimento e suporte aos alunos são fatores que contribuem para menção positiva ao Napne. No entanto, é necessário ressaltar que o núcleo não se limita apenas a ofertar o atendimento junto aos alunos. Tem outras atribuições, como promover

ações de sensibilização e formação de servidores para as práticas inclusivas e articular o estreitamento dos familiares dos alunos PAEE com a instituição (IFMA, 2015).

Nas reuniões de grupo focal, os participantes da pesquisa ratificaram que se sentem acolhidos pelo núcleo, sinalizaram que o Napne trabalha coletivamente, buscando a colaboração dos professores para fazer os atendimentos individualizados, visando oferecer apoio no processo de inclusão escolar. O aluno A12 (pessoa com cegueira) destacou ainda que, para além dos recursos humanos, o núcleo também disponibiliza materiais didáticos, que servem de apoio para que eles consigam fazer as atividades escolares.

O Napne convida a professora para me explicar a matéria/bom, o Napne sempre nos orienta, fala com os professores sobre a nossa dificuldade, também nos ajuda na nossa dificuldade, e também ajuda no nosso desenvolvimento (Grupo 1).

A coordenadora do Napne me chamou lá e explicou muita coisa/O Napne está comigo a semana toda/No outro instituto que eu estudava, não fui procurado, mas quando cheguei aqui, fui procurado por uma professora, que informou para minha mãe sobre o Napne e aí minha mãe me orientou a ir procurar o Napne. Foi quando comecei a receber o apoio de lá (Grupo 1).

Lá no Napne tem reglete, tem a máquina braille, tem impressora e outros materiais de apoio e lá também tem duas profissionais para auxiliar a pessoa com deficiência visual (Grupo 2).

Eu gosto muito do Napne, sempre que eu fico aqui no IFMA eu vou para lá, lá é um lugar muito bom, lá eu já tive apoio na disciplina de física, o professor deu um reforço para a gente/Eu também fico lá para estudar para as provas, também eu fico lá para ter um reforço com a professora de Português toda quarta porque eu estou tendo muita dificuldade (Grupo 2).

O Napne tem como objetivo desenvolver ações que sensibilizem a comunidade acadêmica para acolhimento, acessibilidade e permanência dos alunos PAEE na instituição, visando oportunizar a esse público um ambiente educacional que valorize suas diferenças e atenda às suas especificidades.

Posto isto, observou-se que os alunos dos dois grupos concordaram que recebem suporte do Napne, corroborando com os dados quantitativos dessa pesquisa, onde a quase totalidade dos alunos sinalizou que é apoiada pelo setor. Os alunos citaram os professores da sala de aula comum como parte desse apoio, enfatizando que os docentes se mostram sensíveis em atender às solicitações do Napne para oferecer orientações aos alunos extraclasse e divulgar as ações do núcleo junto aos alunos e familiares. Nesse sentido, percebe-se que o núcleo busca desenvolver ações de acessibilidade pedagógica por meio do ensino colaborativo, experiência também relatada por Capellini e Mendes (2007), Zerbato (2012), Vilaronga e Mendes (2017) e Drosdoski (2020) como um modelo favorável ao sucesso escolar do aluno com deficiência.

Ademais, o trabalho colaborativo entre profissionais da Educação Especial e

professores da sala de aula comum é recomendado pela instrução normativa do IFMA nº 09/2024, que orienta o trabalho de parceria entre esses profissionais na condução do ensino do aluno PAEE.

Ainda sobre o apoio do Napne, os relatos dos participantes demonstram que o setor é acolhedor e que se sentem à vontade para ficar no ambiente nas horas vagas, expressando um sentimento de pertencimento ao lugar, o que, segundo Bruniera et al. (2018), também é favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

## **4.2 Situações favorecedoras e barreiras à participação nas atividades no IFMA Campus Caxias**

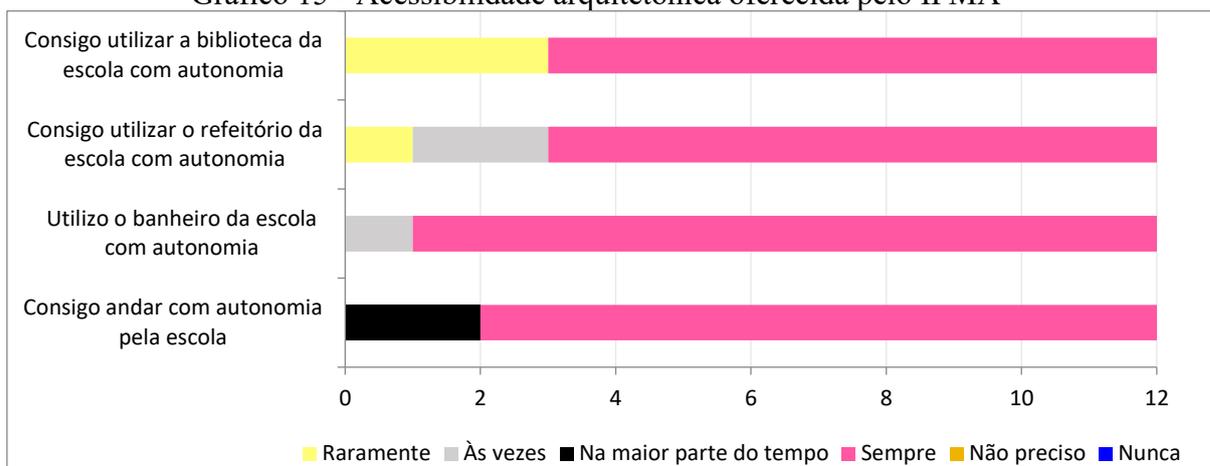
A acessibilidade no IFMA campus Caxias dos alunos com deficiência revela, a partir da opinião desses sujeitos, as barreiras e situações facilitadoras relacionadas à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Ao enfatizar uma abordagem social da deficiência, há o reconhecimento de que as condições de exclusão ou inclusão são construídas historicamente e se manifestam nas estruturas organizacionais e culturais da instituição.

A seguir serão apresentadas e discutidas as opiniões dos alunos, com o intuito de compreender como as situações facilitadoras e as barreiras atuam no contexto específico do IFMA campus Caxias e quais suas implicações para a promoção da inclusão escolar.

### **4.2.1 Acessibilidade Arquitetônica**

No Gráfico 14, são abordadas questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, direcionadas à utilização com autonomia da biblioteca, banheiros, refeitório e locomoção pelos demais espaços do IFMA campus Caxias.

Gráfico 15 - Acessibilidade arquitetônica oferecida pelo IFMA



Fonte: Elaborado pela autora

Em cada um dos aspectos investigados, mais da metade dos participantes afirmou que sempre há acessibilidade arquitetônica, sinalizando que os espaços físicos da instituição são acessíveis às pessoas que têm deficiência física ou mobilidade reduzida.

Os resultados dos dados quantitativos coadunam com as opiniões dos alunos coletadas nos grupos focais.

Em todos os lugares que já andei aqui tem as rampas para quem tem necessidade física, e os demais lugares também estão repletos de acessibilidade (Grupo 1).  
A gente consegue andar aqui sem dificuldade/ Acho que o espaço aqui é bom, amplo, dá para andar sem problemas (Grupo 2).

A triangulação dos dados sugere uma predominância entre os respondentes quanto à presença de adaptações favoráveis à mobilidade nos espaços institucionais.

No entanto, é pertinente destacar que as manifestações favoráveis à acessibilidade física e arquitetônica no IFMA Campus Caxias foram postas pelos alunos com deficiência que não demandam, ou demandam minimamente, adaptações específicas para garantir sua mobilidade com autonomia na instituição. Nesse sentido, observa-se que a opinião é mais positiva entre os alunos cuja condição funcional não é significativamente impactada por irregularidades como estradas de calçamento, rampas desniveladas ou pisos táteis incompletos. Ademais, é possível que tais avaliações positivas estejam relacionadas a uma valorização dos elementos mais visíveis da infraestrutura, como banheiros adaptados com barras de apoio, corredores amplos e portas largas, conforme as diretrizes estabelecidas pela NBR 9050, recursos que, embora importantes, não suprem integralmente as necessidades de acessibilidade para todos os tipos de deficiência que precisam de adaptações físicas e arquitetônicas. Outro ponto relevante é que a presença de rampas, corrimãos ou elevadores

não garante, por si só, que tais elementos estejam em conformidade com as normas técnicas vigentes ou que sejam utilizados de forma eficiente no cotidiano dos alunos que necessitam dessas adaptações.

A seguir, serão apresentados e discutidos os itens nos quais os alunos afirmaram que a acessibilidade arquitetônica no IFMA Campus Caxias ocorre às vezes, raramente ou nunca.

Seis participantes indicaram que há fragilidades na acessibilidade arquitetônica do IFMA campus Caxias. Os participantes A6 (pessoa com deficiência múltipla) e A12 (pessoa com cegueira) afirmaram que raramente conseguem transitar com autonomia pela instituição. A concordância entre esses alunos está relacionada diretamente com suas deficiências, uma vez que, quando há necessidade e esta não é atendida, pode gerar uma sensação de insatisfação e vulnerabilidade, levando os sujeitos que passam por essas situações a comunicar essas demandas de maneira mais clara e assertiva.

O participante A6 utiliza cadeira de rodas para se locomover. O estudante A12 tem suas especificidades inerentes à cegueira. Para , a acessibilidade arquitetônica contribuiu significativamente para tornar o ambiente inclusivo, funcional e acolhedor, permitindo que eles se movimentem com mais segurança e confiança, e assim possam ter a liberdade de ir e vir com independência. A opção raramente, sinalizada pelos alunos ao responder o instrumento, indica a existência de barreiras à locomoção no IFMA Campus Caxias.

As limitações estruturais que dificultam a transição dos estudantes com mobilidade motora reduzida não apenas negam a garantia da efetivação do direito, mas sobretudo comprometem a liberdade de locomoção com independência e segurança. Entre os ajustes que facilitam a locomoção do aluno cego estão o piso tátil, sinalização em braille nos setores, adequação das calçadas e disposição adequada dos móveis. Nessa direção, o aluno A12 apontou o piso tátil e as calçadas como obstruções ao seu deslocamento com autonomia no IFMA Campus Caxias.

[..] na questão da acessibilidade, quanto ao piso, está ruim, se fosse depender do piso tátil a gente nem andava porque está soltando todo, em alguns pontos nem tem mais piso tátil, eu consigo andar pelo piso normal porque já conheço a instituição, mas se fosse uma pessoa nova na instituição não ia conseguir andar sozinha, só se tivesse um acompanhante, esse é um apoio que poderia melhorar, as calçadas poderiam ser mais acessíveis também (Grupo 2).

Os apontamentos do aluno com cegueira indicaram que a instituição buscou atender às orientações dos documentos normativos, colocando piso tátil, entretanto a falta de manutenção transformou o que era acessível em inacessível, conforme ratificou o aluno.

Tão importante quanto a adequação do espaço à acessibilidade de seus usuários é a manutenção para garantir que haja continuidade no acesso com segurança a esses ambientes. O piso tátil é uma espécie de “guia” que auxilia na locomoção independente, permitindo que a pessoa cega se oriente no ambiente e identifique trajetos e pontos de referência com mais facilidade, segurança e liberdade, garantindo-lhe o direito a um espaço acessível e inclusivo. E esse direito não é apenas para quem já conhece o espaço, mas para todos que precisam utilizá-lo, quer seja por um longo período ou um curto espaço de tempo.

Nessa direção, é salutar lembrar que a acessibilidade deve ser pensada com equidade, valorizando as pessoas com deficiência que já fazem parte da instituição, bem como aquelas

Referente aos alunos que fazem uso de cadeira de rodas, as rampas com inclinação adequada e sem rachaduras, portas e corredores alargados, pisos nivelados e banheiros adaptados colaboram para a mobilidade com independência de alunos com deficiência física.

A acessibilidade arquitetônica prevê a construção de escolas a partir da concepção do desenho universal, que prima por espaços que possam ser utilizados por todos, sem que sejam necessárias modificações posteriores, pois já foram pensados para contemplar a diversidade, permitindo que as pessoas, ao utilizarem esses lugares, não tenham dificuldade pela sua condição ou limitação (Queiroz, 2023).

No entanto, sabe-se que o real ainda está distante do ideal. A maioria das escolas ainda apresenta diversas inadequações, pois foram originalmente planejadas para atender às necessidades da maioria dos alunos, desconsiderando as especificidades da minoria, que também utiliza esses espaços. Diante desse cenário, as adequações realizadas pela escola para atender um público cada vez mais diverso parecem não atender às especificidades de seus usuários, e as barreiras, que continuam desfavorecendo a inclusão, causam ou acentuam a deficiência (Rech, 2018).

Nessa perspectiva, a deficiência do aluno A6 torna-se ainda mais acentuada quando ele não consegue exercer plenamente seu direito de ir e vir, não porque a cadeira de rodas seja inadequada, mas porque o ambiente não é acessível. Da mesma forma, o aluno A12 não consegue transitar pelos espaços da instituição, que, prioritariamente, fornece informações visuais. Assim, entende-se que a deficiência está na sociedade e não no indivíduo, como bem pontua Shakespeare (2006).

No que se refere à acessibilidade dos banheiros do IFMA Campus Caxias, o aluno A6 referiu que às vezes tem dificuldade para utilizar o banheiro da instituição com

autonomia. A falta de acessibilidade no uso de banheiros por pessoas que fazem uso de cadeira de rodas em instituições de ensino é um resultado recorrente na literatura (Silva Filho; Kassar, 2019, Cardozo; Schneider, 2021; Savi, et al., 2020). Os motivos estão relacionados a obstáculos, como degraus, portas estreitas que impossibilitam a passagem da cadeira de rodas, inadequação na amplitude das dimensões dos banheiros, barras de apoio mal posicionadas e pia com altura incompatível. Essas adaptações nos banheiros são necessárias para pessoas com deficiência física que utilizam cadeiras de rodas, uma vez que essas adequações garantem o uso desse espaço com autonomia e dignidade pelos alunos com mobilidade reduzida.

No que diz respeito à acessibilidade ao refeitório, os alunos A8 e A3 (pessoas com deficiência intelectual) e A12 sinalizaram ter dificuldade para utilizar esse espaço, sendo que o aluno A8 informou que é raro utilizar o refeitório com autonomia, e os alunos A12 e A3 responderam que somente às vezes isso ocorre.

Os refeitórios são espaços públicos que devem oferecer acessibilidade a todos que utilizam esse espaço. No caso do aluno A12 (pessoa com cegueira), a afirmação de só conseguir utilizar o refeitório com autonomia às vezes pode estar associada a alguns fatores, entre eles, profissionais capacitados para oferecer suporte necessário nos dias em que o aluno precisa utilizar o refeitório, para que se sinta acolhido e confortável ao utilizar o espaço.

Cabe notar que os alunos do Ensino Médio do IFMA campus Caxias têm direito à alimentação nos dias em que têm atividade no contra turno. Essas atividades ocorrem uma a duas vezes por semana e são estabelecidas previamente ou quando o professor das disciplinas técnicas julgar necessário. Para além das questões relacionadas à qualificação profissional, há também aquelas inerentes à infraestrutura acessível, como disponibilidade de audiodescrição no aplicativo de autorização da refeição, sinalização tátil ou sonora e orientação espacial, que facilitam a localização e utilização de áreas de circulação, indicando o caminho a ser percorrido em espaços mais amplos, conforme orientação da NBR 9050.

As pesquisas direcionadas à acessibilidade para alunos cegos em refeitórios de instituições de ensino ainda são incipientes quando comparadas às pesquisas sobre outros tipos de acessibilidade. Dos estudos encontrados, as investigações de Silva (2021) e de Porte, Rocha e Pereira (2022) coadunam com a afirmação do aluno A12. Embora essas investigações não tenham centralidade nos refeitórios, abordam questões relacionadas à preparação do ambiente educacional para alunos cegos, onde o refeitório é mencionado. Os estudos de Silva (2021) versam sobre a educação infantil e a pesquisa de Porte, Rocha e

Pereira (2022) investigou o ensino superior. Em ambos os estudos foram relatadas as dificuldades dos alunos com deficiência visual para utilizarem o restaurante da instituição. Nesses estudos, a falta de acessibilidade estava relacionada às barreiras arquitetônicas da estrutura física e à falta de profissionais capacitados para o atendimento às especificidades desse público.

Os alunos A3 e A8 também referiram manifestaram dificuldade para utilizar o restaurante com autonomia. A deficiência intelectual é definida como limitações no funcionamento intelectual para a aprendizagem, raciocínio ou resolução de problemas; com limitações no comportamento adaptativo, que compreende, entre outras habilidades, as sociais e práticas, conhecidas como as habilidades adaptativas presentes em atividades da vida diária (Fonseca, 2022).

A alimentação em lugar público e movimentado, como os restaurantes escolares, é uma atividade de vida diária, que requer adaptação desses espaços para a utilização com autonomia pelos alunos com deficiência intelectual. Essas adaptações devem priorizar as singularidades desse público, visando o desenvolvimento de suas habilidades práticas para que possam utilizar esses ambientes. É mister lembrar que alunos com a mesma deficiência apresentam demandas diferenciadas, como percebido nos dois alunos com deficiência intelectual participantes dessa pesquisa, que apresentaram opiniões diferenciadas sobre a acessibilidade do refeitório. Nesse sentido, destaca-se um dos pilares do modelo social da deficiência: valorização das demandas apresentadas por cada indivíduo para implementar ações que favoreçam a acessibilidade (Teixeira, 2008).

Posto isto, entende-se que é necessário aprofundar as investigações a respeito da acessibilidade nos refeitórios das instituições educacionais para alunos com deficiência intelectual, com a finalidade de ouvi-los e, a partir desse processo de escuta, compreender quais são as adaptações necessárias para tornar esses ambientes mais acessíveis.

Nesse ínterim, ressaltam-se as orientações de acessibilidade que poderiam minimizar as barreiras na utilização desses espaços por alunos com deficiência intelectual, contudo, ratificando que essas sugestões serão mais assertivas se provenientes dos sujeitos que necessitam dessas adequações.

Entre as sugestões, estão instruções escritas com apoio visual, diminuição de ruídos, indicação de sinais visuais para identificar as bandejas, pratos e lugares de assento. A presença de monitores - mesmo que por um determinado tempo - para auxiliar os alunos no refeitório também se mostra uma alternativa viável. Eles podem atuar nas orientações

específicas demandadas pelos alunos e colaborar para o cumprimento das normas de fila preferencial, para evitar uma possível instabilidade emocional desses alunos ao utilizar o refeitório da instituição, sempre cheio e com filas demoradas.

Quanto à acessibilidade à biblioteca, os participantes A6 (pessoa com deficiência física), A7 (pessoa surdo) e A12 (pessoa com deficiência visual) afirmaram que raramente conseguem utilizá-la com autonomia.

Acredita-se que a menção do aluno A7 quanto à dificuldade de utilizar a biblioteca pode estar associada às questões comunicacionais e não arquitetônicas, uma vez que a intérprete disponibilizada pela instituição acompanha o aluno somente nas aulas e eventos. Além disso, sabe-se que ainda não é de praxe a presença de intérpretes nas bibliotecas públicas, e que a maioria dos funcionários que atua nesse setor não domina a Libras para a efetiva comunicação com a pessoa surda, o que pode justificar a resposta do aluno. Ademais, a ausência de acervo bilíngue (Português/Libras) nas bibliotecas também deve ser considerada (Carvalho; Andrade, 2022).

A ausência de acessibilidade na biblioteca referida pelos alunos A6 e A12 está relacionada à dificuldade para chegar ao setor, uma vez que eles dependem de adequações que permitam independência ao se locomoverem até a biblioteca, que fica distante das salas de aula, e o acesso é por meio de rua de calçamento, que liga o setor às demais dependências do campus, afirmação confirmada nos depoimentos dos alunos no grupo focal.

O que queria de apoio era melhorar as ruas, porque isso dificulta para mim que sou cadeirante. As ruas são de pedrinhas, aí dificulta porque os pneus da cadeira são fininhos, aí a cadeira fica tremendo, aí tem horas que prende a cadeira [...] para mim seria melhor se a rua fosse toda asfaltada, assim eu ia poder me locomover melhor (Grupo 2).

Para o aluno com deficiência física (A6), que faz uso de cadeira de rodas para se locomover, as ruas externas do campus são as maiores barreiras arquitetônicas, isso porque elas são feitas de calçamento. A locomoção de cadeirantes em ruas de calçamento, especialmente as pavimentadas com paralelepípedos (material utilizado nas ruas do IFMA Campus Caxias), é um grande desafio, devido às condições irregulares desse tipo de superfície. Os declives tornam alguns trechos impossíveis de percorrer sem ajuda. A irregularidade, característica das ruas de calçamento, dificulta a movimentação em cadeira de rodas, exigindo mais força para manobrá-la. Esses desníveis também podem causar dor e desconforto, fazendo com que os alunos cadeirantes evitem andar por essas ruas.

Nesse sentido, a substituição de ruas de calçamento por ruas de asfalto contribuiria

para a mobilidade das pessoas cadeirantes, uma vez que esse tipo de material proporciona mais segurança, conforto e autonomia para esse público, como opinou o aluno A6.

Para a pessoa com deficiência visual, as irregularidades das ruas de calçamento também dificultam a identificação de obstáculos e caminhos seguros no trajeto percorrido. Esses desníveis podem dificultar a orientação espacial e favorecer tropeços e quedas, o que traz insegurança ao aluno ao transitar por esses lugares.

A adequação arquitetônica para livre acesso e locomoção das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida foi a primeira barreira à inclusão a ser discutida para a promoção da acessibilidade. O documento marco dessas ações foi a NBR 9050 (Brasil, 1994), que determinou os parâmetros a serem considerados na execução de projetos de construção, instalação e adaptação de edificações. Seis anos após a criação da NBR 9050, foi sancionada a Lei nº 10.098 (Brasil, 2000), estabelecendo as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade a esse público. Esses dois documentos foram utilizados como norteadores da acessibilidade arquitetônica em ambiente educacional pelo Decreto Nº 5.296/2004, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No entanto, mesmo com o aparato dos documentos normativos, as barreiras ainda se fazem presentes, conforme indicaram os participantes deste estudo e os resultados das pesquisas de Costa et al. (2018) e Santos e Capellini (2021).

Em suas investigações sobre acessibilidade no ambiente educacional, Castro et al. (2018) e Santos e Capellini (2021) também verificaram que a escola apresenta barreiras que dificultam a mobilidade e a autonomia dos alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida.

Castro et al. (2018) investigaram as condições de acessibilidade e adaptações da estrutura física em 14 escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, nas quais estão matriculados alunos com deficiência física, auditiva, visual e intelectual. Nesse estudo, os autores investigaram prioritariamente a acessibilidade oferecida aos alunos com deficiência física, com foco na adaptação de portões, corredores, rampas, banheiros, barra de segurança e mobiliário. A coleta de dados foi realizada por meio de observação *in loco* e aplicação de questionário aos diretores. Os resultados apontaram que as escolas possuem acessibilidade nas rampas, portões e corredores. 50% tinham vaso sanitário adaptado com barras de segurança e tinham acesso com corrimãos e apenas 21,43% a possuíam mobiliário adaptado.

Com os mesmos procedimentos metodológicos de Castro et al. (2018), Santos e Capellini (2021) investigaram as condições da infraestrutura física de acessibilidade para alunos PAEE de 16 escolas de ensino fundamental da cidade de Bauru-SP. Na observação *in loco* foram avaliados a acessibilidade de 34 itens de espaço e recursos inclusivos do contexto escolar. Entre os itens, estavam a sinalização em braille e Libras, piso tátil, rampas, adaptação de refeitório, biblioteca, salas de aula e mobiliário.

Os resultados indicaram que as escolas estão parcialmente adequadas aos alunos PAEE. Dos 34 itens avaliados, uma média de 14 foi considerada adaptada ao público investigado. Entre os itens que precisam de melhoria na adequação, foram indicados piso antiderrapante e tátil, sinalização, eliminação de obstáculos, ampliação das portas e maior disponibilidade de materiais adaptados para a sala comum.

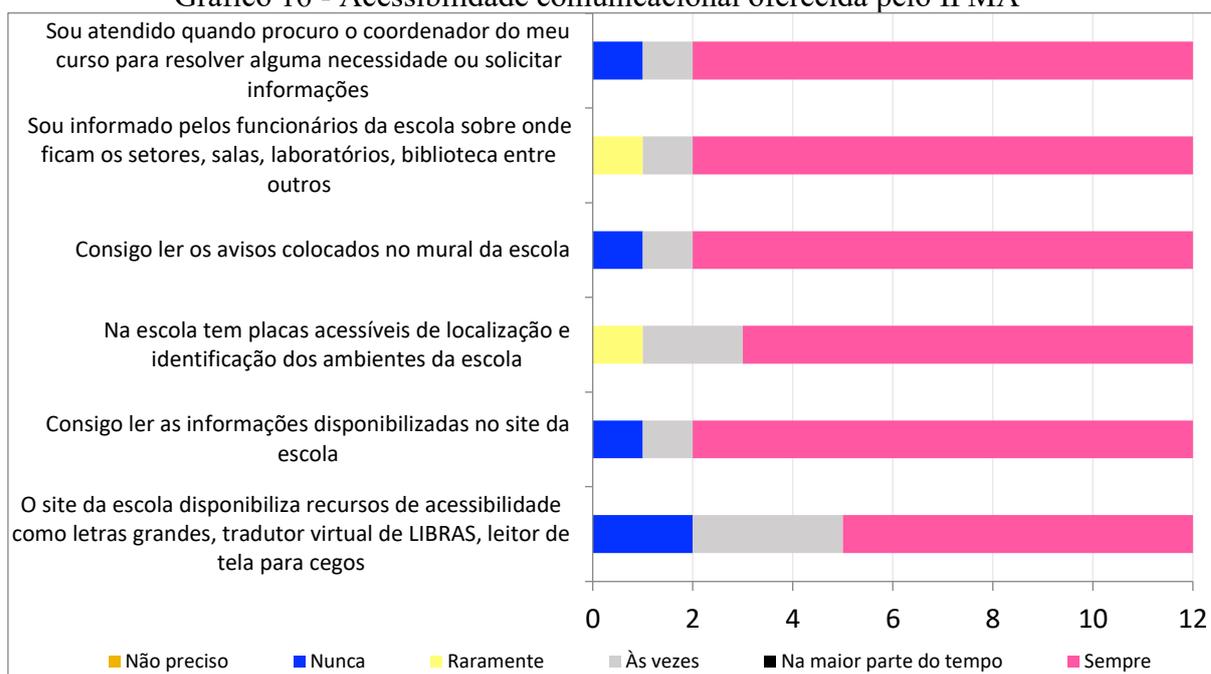
As autoras confrontaram os dados da observação *in loco* com os resultados das entrevistas realizadas com os diretores. Constataram divergência entre a opinião dos gestores, onde a maioria considerou a escola satisfatória e adequada para os alunos PAEE, e as observações realizadas pelas pesquisadoras nesses espaços escolares.

#### **4.2.2 Acessibilidade Comunicacional**

Na acessibilidade comunicacional, buscou-se conhecer como o IFMA campus Caxias atende às necessidades de informações dos alunos. Nesse quesito, foi pesquisado se os sistemas de comunicação da instituição oferecem acesso às informações de acordo com a diversidade dos alunos.

A acessibilidade comunicacional é entendida como a ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual, por meio da oferta de atividades, recursos e bens culturais favoráveis à autonomia e independência dos indivíduos que necessitam de serviços específicos para ter acesso a essas informações. Posto isto, buscou-se averiguar, para além das tecnologias de informações acessíveis previstas nos dispositivos normativos, a efetividade da comunicação interpessoal com a coordenação e funcionários da instituição, por entender que esse tipo de comunicação contribui para tornar o ambiente escolar acolhedor, favorecendo a permanência dos alunos na instituição, pois nela encontram um ambiente favorável às relações humanas (Antunes, 2014). As respostas referentes à acessibilidade comunicacional podem ser observadas no Gráfico 15.

Gráfico 16 - Acessibilidade comunicacional oferecida pelo IFMA



Fonte: Elaborado pela autora

Em cada um dos aspectos investigados, mais da metade dos participantes afirmou que sempre há acessibilidade. A seguir, serão abordados os itens nos quais os alunos afirmaram que há acessibilidade às vezes, raramente ou nunca.

Os dados sugerem que há problemas quanto à acessibilidade comunicacional entre parte das coordenações e os alunos com deficiência, já que um aluno com deficiência intelectual (A3) apontou que somente às vezes é atendido quando procura o coordenador do seu curso para resolver alguma necessidade ou solicitar informações, e um aluno com deficiência visual (A12) indicou que nunca é atendido quando procura o seu coordenador.

Importa ressaltar que os mesmos coordenadores apontados pelos alunos A3 e A12 como barreiras à acessibilidade comunicacional foram bem avaliados por outros alunos do mesmo curso na abordagem qualitativa.

Os coordenadores também estão sempre envolvidos com a questão da acessibilidade (Grupo 1).

No meu caso, recebo apoio, até mesmo na aula inaugural fui procurado pelo coordenador do curso que explicou direitinho como funcionava o IFMA, como funcionavam alguns departamentos (Grupo 2).

A divergência na opinião dos alunos a respeito de um mesmo coordenador pode sinalizar a existência de práticas inconsistentes na acessibilidade comunicacional, bem como a presença de uma variabilidade na experiência individual dos alunos com esse setor da gestão institucional.

Investigações específicas sobre acessibilidade comunicacional da coordenação de curso e do aluno com deficiência não foram encontradas. Esse setor é mencionado em pesquisas gerais sobre acessibilidade, onde os alunos com deficiência também avaliaram que os coordenadores não atendem as suas solicitações (Anache; Cavalcante, 2018).

Posto isto, cabem algumas inferências para compreender o porquê da concordância dos alunos A3 e A12 quanto às falhas de acessibilidade comunicacional nas coordenadorias dos seus cursos. Geralmente, os alunos procuram a coordenação quando necessitam resolver pendências e esperam brevidade. Quando isso não ocorre, o aluno pode avaliar que sua solicitação foi ignorada. Também é preciso considerar que o aluno pode, ainda, encontrar dificuldades para acessar o coordenador, em razão da indisponibilidade deste em atendê-lo no momento em que procura o setor. Importante sublinhar também a dificuldade de alguns coordenadores em compreender as necessidades individuais dos alunos com deficiência, uma vez que há determinados tipos de deficiência que demandam uma linguagem de fácil entendimento, como é o caso da aluna A3, que possui deficiência intelectual e requer uma comunicação mais clara e direta, de modo a favorecer sua compreensão.

Concernente à acessibilidade de informações dos setores do IFMA disponibilizadas pelos funcionários da instituição, a maioria dos alunos concordou que os servidores atendem as suas solicitações e ajudam a localizar os setores da instituição, opinião também externalizada pelos alunos no grupo focal.

Eu recebi apoio mais dos servidores, eles sempre falaram que se eu precisar de alguma coisa eu posso falar (Grupo\_2).

As respostas dos participantes revelam que há certa efetividade na comunicação com os funcionários, indicando que eles conseguem dialogar com os servidores e obter as informações das quais necessitam no dia a dia.

No entanto, dois participantes afirmam ter problemas quanto à acessibilidade comunicacional com os funcionários. O aluno A11 (pessoa com deficiência intelectual) afirmou que somente às vezes os funcionários disponibilizam as informações solicitadas e o aluno A7 (surdo) assinalou que raramente isso ocorre.

Os dois alunos, cujas respostas foram consonantes, têm suas especificidades relacionadas à comunicação. A deficiência intelectual apresenta prejuízo no domínio social, que envolve as habilidades relacionadas à comunicação interpessoal, e também apresenta lentidão na associação de informações e julgamentos adequados. Esses déficits ocasionam

prejuízo no uso funcional da comunicação (Duarte; Veloso, 2017). Considerar essas especificidades pode colaborar para uma comunicação mais efetiva com esse público. Nesse sentido, os momentos dialógicos devem priorizar a objetividade e serem apresentados de forma simplificada, evitando termos complexos e conceitos abstratos, que possam dificultar a compreensão.

Adicionalmente, o uso de expressões faciais, gestos e fala pausada pode contribuir para reforçar a mensagem, tornando-a mais acessível. Também é importante que o interlocutor solicite *feedback* para averiguar se a informação foi compreendida, atitude que colabora para que o aluno se sinta confortável para expressar suas dúvidas. Algumas dessas sugestões são expostas no livro “Mude seu falar que eu mudo o meu ouvir”, produzido por pessoas com deficiência intelectual (Fujihira, Carolina Yuki et al., 2012), na qual os autores oferecem subsídios práticos para que as pessoas sem deficiência consigam estabelecer uma interlocução efetiva com esse público.

Os autores destacam que há uma necessidade inerente às pessoas com deficiência intelectual quanto à efetividade do processo comunicativo, indicando que essa demanda será melhor atendida se forem observados os caminhos apontados pelos sujeitos envolvidos nesse processo, ratificando a expressão “nada sobre nós sem nós”, ecoada pelo modelo social como bandeira de luta e afirmação do protagonismo das pessoas com deficiência.

O aluno A7 (surdo), cuja especificidade está relacionada à comunicação, também afirmou que os funcionários do IFMA Campus Caxias têm dificuldade de se comunicar com ele, provavelmente por não conhecer a Libras.

A presença de funcionários com capacitação básica em Libras em instituição federal é prevista no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina um percentual de cinco por cento do contingente de funcionários que devem estar habilitados para se comunicar com o surdo. O Decreto orienta, ainda, que cabe à comunidade escolar oferecer cursos de Libras para professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares para difundir o uso da Libras e favorecer a efetivação da comunicação entre a comunidade surda e o ouvinte.

Quando a instituição dispõe de pessoas que conhecem Libras para estabelecer uma comunicação com a pessoa surda, as barreiras impeditivas à acessibilidade comunicacional relacionadas a esse público são minimizadas. Essa iniciativa contribui para tornar o ambiente educacional mais inclusivo, pois oferece meios favoráveis à comunicação, não somente em sala de aula, quando há a presença do intérprete de Libras, mas também em outros espaços

da instituição, onde o intérprete não tem a obrigatoriedade de acompanhar o aluno.

No que diz respeito às informações disponibilizadas no site da escola, o participante A7 (surdo) referiu que às vezes consegue ler tais informações e o participante A12 (pessoa com deficiência visual) afirmou que nunca consegue ler.

Quanto ao fato de o site do IFMA Campus Caxias disponibilizar recursos de acessibilidade comunicacional (letras grandes, tradutor virtual de Libras e leitor de tela para cegos), os participantes A6 (pessoa com deficiência múltipla), A7 (surdo) e A8 (pessoa com deficiência intelectual) indicaram que os recursos são disponibilizados somente às vezes, e os participantes A3 (pessoa com deficiência intelectual) e A12 (pessoa com deficiência visual) avaliaram que o site do IFMA não oferece esse tipo de acessibilidade.

As respostas dos seis participantes quanto à acessibilidade comunicacional revelam que a instituição não oferece acessibilidade satisfatória para alguns tipos de deficiência. A resposta do aluno A12, sobre nunca ter acesso às informações disponibilizadas no site do IFMA Campus Caxias, indica que o site eletrônico da instituição precisa ser reestruturado para oportunizar acessibilidade na leitura das informações que são disponibilizadas para a comunidade.

As pessoas com cegueira e surdez são comumente as que apresentam maior demanda por adaptação de recursos de acessibilidade comunicacional nas plataformas digitais. Nesse sentido, é consenso que já houve avanços na promoção da acessibilidade digital para esse público. No entanto, as pesquisas indicam fragilidades na acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiências sensoriais em sites eletrônicos, sobretudo de instituições públicas (Grilo et al, 2017; Minski, 2020; Albuquerque et al., 2024), corroborando com os resultados encontrados nesta pesquisa.

As respostas dos alunos A6 (pessoa com deficiência múltipla), A3 e A8 (pessoas com deficiência intelectual) revelam que o IFMA Campus Caxias também não está contemplando as necessidades específicas deste público. No caso desses três participantes, suas deficiências comprometem os aspectos relacionados à recepção de mensagens e, apesar de não necessitarem dos recursos sugeridos no enunciado da pergunta referente à acessibilidade comunicacional do site da instituição, suas respostas podem indicar a falta de suportes de acessibilidade digital que atendam às suas singularidades para a recepção da comunicação em ambiente virtual.

A acessibilidade comunicacional é um dos direitos previstos na Lei Brasileira de Inclusão, que orienta os órgãos públicos e privados a suprimir as barreiras que dificultam ou

impossibilitam as pessoas com deficiência de ter acesso, com autonomia, as informações disponibilizadas por essas instituições. O artigo 3º do capítulo I da referida lei explicita o que considera uma comunicação acessível aos usuários.

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, p. 2).

As orientações da LBI sobre acessibilidade comunicacional não somente contemplam o acesso à informação para pessoas com deficiências sensoriais, mas também orientam que essas informações devem evitar ambiguidades, facilitando, assim, a compreensão da mensagem, que deve ser a mais simplificada possível para alcançar as pessoas com diferentes níveis de escolaridade, deficiência e outras necessidades do público ao qual se destina, como é o caso das pessoas com deficiência intelectual, para as quais as adaptações textuais colaboram para a compreensão da mensagem. Nesse sentido, a linguagem deve ser clara e direta, usando um vocabulário do cotidiano, com frases curtas e concisas, quesitos favoráveis à inclusão na comunicação, garantindo que todos tenham acesso à informação de forma equitativa.

No que se refere estritamente à acessibilidade comunicacional nos sites de instituições, o Art. 63 do capítulo II da LBI estabelece:

É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente (Brasil, 2015, p. 36).

No intento de avaliar o cumprimento da lei e dos documentos normativos sobre acessibilidade digital, Minski (2020) pesquisou sobre a acessibilidade nos portais de ingresso de todos os 38 Institutos Federais de Educação do Brasil. A avaliação desses sites foi realizada por ferramenta automatizada e por grupos de voluntários com deficiência física, visual e cegueira. O autor constatou que a maioria dos sites dos IFs foi avaliada com nota inferior aos padrões mínimos de acessibilidade estabelecidos pela WCAG e o eMAG para atender as necessidades das pessoas com deficiência. A WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) é um conjunto de diretrizes internacionais sobre acessibilidade para conteúdos

disponíveis na internet, que apresenta recomendações para tornar o conteúdo acessível aos usuários, sobretudo às pessoas com deficiência. Por sua vez, o eMAG (Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico) é um documento nacional com recomendações de acessibilidade para os sites e portais do governo brasileiro.

Nas investigações de Minski (2020), o Instituto Federal do Maranhão foi inserido na primeira fase da pesquisa, quando os Ifs foram avaliados de forma automatizada. O IFMA não atendeu aos padrões mínimos de acessibilidade estabelecidos tanto pela WCAG quanto pela eMAG.

Um resultado interessante da pesquisa diz respeito à discrepância entre a avaliação automatizada e a humana, mostrando que, mesmo quando um site do IF apresentava uma nota aprovativa para a acessibilidade na avaliação automatizada, era avaliado pelas pessoas com deficiência como inadequado, evidenciando que aqueles que necessitam dessa acessibilidade podem indicar melhores caminhos para tornar esses sites mais próximos das especificidades de quem precisa de adaptações para as informações virtuais. Os resultados apontados por Minski (2020) reforçam a importância de estudos que busquem avaliar a acessibilidade a partir da opinião dos alunos com deficiência, como proposto nesta pesquisa.

Os estudos de Albuquerque et al. (2024) sobre acessibilidade nos sites dos IFs corroboram com as investigações de Minski (2020). Por meio de ferramentas automatizadas, os autores avaliaram os *websites* de 27 institutos federais para identificar as principais barreiras que restringem o uso desses recursos educativos. Constataram que, apesar de essas instituições terem avançado no cumprimento das diretrizes de acessibilidade, ainda existem problemas significativos que dificultam a autonomia na utilização desses sites pelas pessoas com deficiência. Entre essas lacunas de acessibilidade estão a ausência de alternativas textuais para imagens, descompasso na organização das estruturas de cabeçalho, contraste inadequado entre o fundo e exposição dos textos, descompasso na organização semântica e inexistência de descrições textuais para conteúdos visuais, como imagens e vídeos.

Nesse estudo, o IFMA foi bem avaliado no item contraste de cores entre texto e fundo, no entanto, o site apresentou falhas de acessibilidade referente ao conteúdo/informação, entre elas, a inexistência de descrições textuais para conteúdos visuais, como imagens e vídeos, que impedem a pessoa com deficiência visual de ter acesso às informações importantes, como cursos oferecidos pela instituição, formulários de inscrição, calendários das atividades escolares e materiais didáticos disponibilizados nos portais.

Os resultados de Albuquerque et al. (2024) indicam que as fragilidades na acessibilidade dos sites dos institutos federais investigados prejudicam, sobretudo, as pessoas com deficiência visual e cegueira, que dependem de tecnologias assistivas para interagir com conteúdos digitais. A ausência das ferramentas de acessibilidade digital é uma barreira que impossibilita o acesso a informações de conteúdos educacionais importantes para quem estuda ou pretende ingressar na instituição.

Importante ressaltar que os resultados de Minski (2020) e Albuquerque (2024) validam os resultados referentes à acessibilidade comunicacional no site do IFMA Campus Caxias apontados nesta pesquisa pelos alunos que necessitam de adaptações para tornar acessíveis as informações disponibilizadas no portal da instituição, sobretudo os alunos surdos (A7) e com cegueira (A12), que indicaram falhas significativas na acessibilidade do site da instituição.

No que diz respeito à acessibilidade nas placas de localização e identificação dos ambientes do IFMA – Campus Caxias, os alunos A3 (pessoa com deficiência intelectual) e A7 (surdo) optaram pela alternativa às vezes, por entender que há lugares no campus que não possuem placas de localização acessíveis. No caso do aluno surdo, a resposta pode ser explicada pelo fato de que, em alguns locais da instituição<sup>19</sup>, há placas de localização espacial transcritas em Libras, mas essa acessibilidade não está presente em sua totalidade.

O participante A3 tem especificidades referentes à recepção de mensagem, que também comprometem a localização de setores do campus por meio das placas indicativas, quando estas não atendem aos critérios de acessibilidade para esse público.

Sobre as ações que contribuem para a acessibilidade das pessoas com deficiência intelectual, os estudos de Cardoso e Koltermann (2010) trazem recomendações contributivas para a sinalização favorável à acessibilidade desse público. Eles ressaltam que as placas indicativas devem primar pela linguagem simples e objetiva, com letras em tamanho visível, com contraste entre texto, imagem e fundo para facilitar a compreensão e a orientação nos ambientes. Os autores destacam ainda que a sinalização de ambientes que se preocupam com a acessibilidade deve ser pensada a partir do desenho universal, que busca atender as necessidades de todos. Assim, para os autores, quando se pensa em acessibilidade para a pessoa com deficiência, ao mesmo tempo as pessoas sem deficiência também são

---

<sup>19</sup> A constatação foi feita a partir da própria vivência da pesquisadora que é docente no IFMA – Campus Caxias.

contempladas, o que faz com que o mesmo ambiente seja acessível a todos, independente de suas condições ou singularidades.

Ainda referente às placas de localização dos ambientes do IFMA Campus Caxias, o aluno A12 afirmou que nunca são acessíveis, mostrando que a instituição não tem placas de localização dos setores com sinalização tátil, o que indica ausência de acessibilidade para esse tipo de deficiência, nesse item.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas - NBR 9050 (2004) estabelece as diretrizes para garantir a acessibilidade na locomoção dos cidadãos, entre eles as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, para as quais a liberdade de ir e vir deve ser priorizada, por meio da organização desses espaços que deve primar por um:

Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência (NBR 9050, p. 4).

Nesse sentido, Dischinger, Ely e Piardi (2014) acrescentam que a orientação espacial para as pessoas com deficiência depende das configurações arquitetônicas e dos suportes informativos das placas, sinais e letreiros adaptados as suas necessidades, o que contribui para o deslocamento dessas pessoas nos ambientes públicos. Para as autoras, tais ações promovem a autonomia e a liberdade da pessoa com deficiência, ao possibilitar seu deslocamento de forma independente e segura nos ambientes de sua escolha.

Referente à acessibilidade nas informações disponibilizadas no mural do IFMA Campus Caxias, o aluno A7 (surdo) informou que somente às vezes consegue ter acesso a essas informações, e o aluno A12 (pessoa com cegueira) disse que nunca tem acesso.

A especificidade linguística da pessoa surda requer adaptações nos processos comunicacionais, que possibilitem a interação social desses sujeitos para além da sala de aula. Quando o aluno A7 afirma que somente às vezes tem acesso aos avisos do mural, permite algumas colocações: essa acessibilidade comunicacional ocorre quando a intérprete está por perto e faz a tradução dos avisos? Alguns avisos são disponibilizados em Libras? Ou somente às vezes a linguagem dos avisos é escrita de uma forma simples, possibilitando o entendimento da mensagem pelo aluno?

No entanto, independentemente da justificativa, a questão maior remete ao fato de que apenas às vezes não atende aos critérios de elegibilidade para a inclusão, principalmente na dinâmica do ambiente escolar, onde o quadro de avisos é constantemente renovado.

Ao investigar a acessibilidade comunicacional para alunos surdos do Instituto

Federal do Espírito Santo, Silva (2025) também encontrou barreiras à comunicação desse público nas mídias escritas. Apesar de não ter incluído em sua pesquisa os murais de avisos, o autor encontrou falhas nas informações disponibilizadas pela instituição para esse público, sobretudo em editais. E, apesar de reconhecer avanços nas ações institucionais direcionadas aos alunos surdos, o autor reconhece que os serviços ofertados apresentam falhas significativas de acessibilidade comunicacional, que impedem o aluno surdo de se apropriar de uma educação equânime.

É importante sublinhar que os avisos colocados nos murais das escolas devem considerar o respeito às diferenças linguísticas do aluno surdo. Para a maioria deles, a Língua Portuguesa é uma segunda língua, assim, se os avisos estiverem em linguagem rebuscada, com frases longas e com termos técnicos, a compreensão pode ficar comprometida. A inserção de imagens e pictogramas é um auxílio necessário para que o aluno compreenda a mensagem escrita, especialmente para aqueles que têm menor fluência no português escrito.

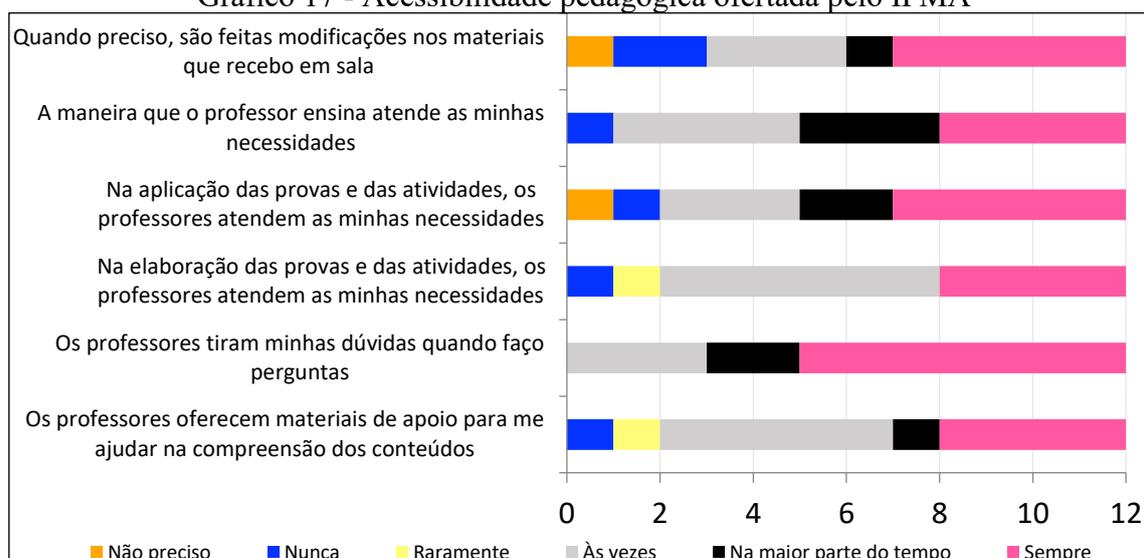
Outra adequação que pode ser inserida no quadro de avisos para compressão dos textos escritos pelos alunos surdos é a utilização do *QR code*, uma tecnologia que proporciona ao aluno o acesso a vídeos sinalizados em Libras em tempo real, oferecendo acesso às informações sem a presença de um intérprete.

Quanto ao aluno A12, para o qual os avisos do mural nunca são acessados, essa opinião indica que o IFMA Campus Caxias não oferece essas informações em braille e também não disponibiliza outras adaptações para que o aluno possa ter acesso aos avisos, como exemplo cita-se o uso do *QR code*, colocado ao lado dos avisos impressos para que seja feita a leitura de textos e a audiodescrição de imagens (Estevão et al. 2022). Há ainda as tecnologias de reconhecimento óptico de caracteres (OCR). Essa ferramenta converte o texto impresso em formato digital, permitindo que os softwares de síntese escaneiem o material para convertê-lo em áudio. Nos dois casos, é necessário que o aluno tenha o celular para acessar essas ferramentas.

### **4.3.3 Acessibilidade Pedagógica**

Na sequência, serão abordados os resultados concernentes à acessibilidade pedagógica, que diz respeito às práticas docentes favoráveis as singularidades dos alunos. As informações relacionadas a essas questões podem ser visualizadas no Gráfico 16.

Gráfico 17 - Acessibilidade pedagógica ofertada pelo IFMA



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto à adequação dos materiais didáticos utilizados em sala de aula, nove alunos responderam que os professores fazem adequações. Entre eles, cinco concordaram que os docentes sempre entregam o material com as modificações necessárias, o aluno A12 afirmou que as adequações são feitas na maior parte do tempo e os participantes A4, A7 e A8 disseram que isso ocorre somente às vezes. Os alunos A2 e A3 responderam que os docentes nunca fazem as adequações necessárias às suas especificidades.

A partir dos resultados, percebe-se que dois alunos com deficiência intelectual são os mais prejudicados com a ausência de materiais didáticos adaptados para ajudar na compreensão das aulas, fato também verificado no discurso dos alunos nos grupos focais.

O professor também às vezes chega na sala e diz que não preparou material, aí a gente fica fora das atividades, eu estou com dificuldade nessa turma [...] (Grupo 2).

O discurso dos alunos indica uma falha no planejamento docente que leva a uma prática de improviso. Essa ausência de planejamento afeta o engajamento do aluno com a turma, ocasiona uma ruptura na aprendizagem e prejuízo no rendimento educacional. Os depoimentos dos alunos levam ao entendimento de que há uma exclusão, representada simbolicamente quando os alunos referiram que não participam das atividades.

Em suas investigações sobre a prática pedagógica de professores de alunos com deficiência intelectual, Santos e Martins (2015) também constataram a prevalência de uma prática de cunho tradicional, com poucas adequações curriculares, entre elas, a não utilização de materiais didáticos adaptados, mesmo quando a escola disponibiliza material pedagógico

e tecnológico. Para as autoras, isso demonstra que há uma necessidade de aquisição de conhecimentos didático e pedagógico sobre como trabalhar com alunos com deficiência intelectual, que pode ser minimizada com a formação continuada para os professores e demais educadores que lidam com a diversidade dos alunos com deficiência.

Em relação ao professor adequar o modo de ensinar para atender às necessidades dos alunos com deficiência, quatro participantes responderam que os docentes sempre realizam adequações, os alunos A2, A11 e A12 concordaram que isso ocorre na maior parte do tempo, A3, A4, A6 e A7 opinaram que as adequações são realizadas às vezes e o aluno A8 afirmou que as adequações metodológicas nunca ocorrem.

Ao direcionar a atenção para as respostas dos alunos A3, A4, A8 (pessoas com deficiência intelectual), A6 (pessoa com deficiência múltipla) e A7 (surdo), percebe-se que eles não se sentem contemplados em suas necessidades durante as aulas. A opinião desses alunos traz à memória o pensamento de Zabala (1988), para o qual não se pode ensinar sem buscar compreender como os alunos aprendem. Essa atenção às particularidades dos alunos valoriza o processo de aprendizagem e permite ao professor desenvolver sua prática em sala de aula com intencionalidade pedagógica, adaptando as abordagens de ensino para atender à diversidade. Dessa forma, direciona sua atenção não apenas para o que ensinar, mas também para como ensinar.

A barreira pedagógica relacionada com as estratégias utilizadas por uma parcela dos professores ao abordar os conteúdos foi ratificada pelos alunos nos grupos focais. Os participantes apontaram a falta de adequações durante a explicação dos conteúdos e estratégias metodológicas desfavoráveis ao aprendizado e ao desempenho nas provas.

[...] seria bom se melhorasse a metodologia do repasse dos conteúdos também, porque aí acho que eu iria responder à prova melhor/ [...] Os professores ficam falando e eu não entendo direito (Grupo 1).

Alguns professores chegam e já vão falando o conteúdo, não têm metodologia, porque tem nível, não só na matemática, mas em qualquer matéria. O conteúdo do nível básico a gente entende, mas quando chega em um nível elevado, é necessário fazer uma adaptação para a gente aprender/ Eu também acho que a forma como alguns professores ensinam eu não consigo aprender, isso é uma barreira para eu aprender. Se eles melhorassem a forma de ensinar, seria melhor para eu aprender[...] (Grupo 1).

É inquestionável que a prática docente tem uma importância vultuosa para o sucesso na escolarização dos alunos com deficiência. Quando um professor entende que sua forma de ensinar deve transcender a visão minimalista de ensinar a todos do mesmo jeito, passando a ampliar sua prática docente para atender às particularidades dos alunos, consegue oferecer

um ensino mais eficaz, pois reconhece que cada aluno é único e possui formas diferentes de aprender (Glat; Estef, 2021). Para os alunos com deficiência, essa abordagem na prática docente proporciona a equidade de acesso ao currículo, por meio da adaptação na apresentação dos conteúdos, bem como nas avaliações.

Nesse contexto, cabe a nota de que a metodologia é o caminho escolhido pelo professor para ensinar, ao passo que o material didático tem a função de garantir que esse caminho seja concretizado. Assim, a metodologia e os recursos didáticos estão intrinsicamente ligados ao processo de ensino e relacionados à coerência entre teoria e prática. Desta forma, a escolha da metodologia de ensino deve estar diretamente relacionada à forma como o professor seleciona e adapta os materiais didáticos, sendo que esta escolha e adaptação devem seguir as diretrizes pedagógicas que regem a prática educacional (Libânio, 1994).

Ao verificar as respostas dos participantes referentes à acessibilidade pedagógica, cinco alunos afirmaram que os professores fazem a adequação de material didático e onze alunos concordaram que os docentes adequam a forma de ensinar para favorecer suas especificidades. No entanto, não se podem negligenciar as diferentes formas de respostas dos alunos a esses itens, sobretudo quando essas afirmações evidenciam que somente às vezes isso ocorre, resposta escolhida pelos pesquisados A4, A7 e A8 para adequação de recursos didáticos e A3, A4, A6 e A7 para as adequações no modo de ensinar do professor.

Observando ainda a alternativa às vezes, observou-se que os alunos A4 e A7 optaram por essa alternativa nos dois itens. Esse resultado indica a ausência de um trabalho linear de acessibilidade pedagógica, o que pode levar o aluno a uma instabilidade no acesso aos conteúdos e, conseqüentemente, à aprendizagem. Essas situações colocam os alunos em desvantagem em relação aos colegas, prejudicando seu desempenho acadêmico, uma vez que, a depender da aula, do professor e do material oferecido, eles conseguirão ou não acessar os conteúdos em situação de equidade com os pares. A partir da concordância dos alunos A4 e A7, pode-se inferir ainda que os materiais didáticos oferecidos a esses alunos seguem a mesma linha da metodologia adotada pelo professor, e ambos não atendem às demandas desse público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva asseguram que as escolas devem oferecer uma metodologia e recursos necessários para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Quando isso não acontece, esses direitos são violados, e a escola não cumpre seu papel de promover

a equidade educacional entre os alunos.

Com o objetivo de oferecer estratégias metodológicas inclusivas a alunos com deficiência do Ensino Médio, Drosdoski (2020) e Borges (2020) desenvolveram um estudo de pesquisa-ação que envolveu alunos com deficiência visual e intelectual.

A pesquisa de Drosdoski (2020) investigou a contribuição de jogos e modelos didáticos no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. O autor utilizou modelos didáticos, quebra-cabeça, dominó de associação e quadro interativo para trabalhar conteúdos de Biologia em sala de aula comum. Ao mensurar o desempenho dos alunos, observou que eles apresentaram melhores resultados na assimilação dos conteúdos nas aulas ministradas com os recursos didáticos adaptados.

A pesquisa de Borges (2020) abordou a estratégia de recursos didáticos para alunos com cegueira nas aulas de matemática. O autor construiu recursos tridimensionais e utilizou impressões em braille para serem utilizados durante as aulas de geometria. Observou que os alunos apresentaram melhores resultados na sondagem da aprendizagem na fase de pós-teste em relação ao pré-teste.

Drosdoski (2020) e Borges (2020) pontuaram que a utilização de recursos didáticos adaptados às necessidades dos alunos colaborou também para a promoção da interação e comunicação entre os alunos com e sem deficiência.

Referente ao item aplicação das atividades e provas, seis alunos responderam que os docentes sempre atendem às suas necessidades. Os participantes A7 e A8 afirmaram que os docentes consideram as necessidades dos alunos na maior parte do tempo, os alunos A2, A3 e A12 assinalaram que isso ocorre somente às vezes e o aluno A10 afirmou que isso nunca ocorre.

Em se tratando de alunos com deficiência, a aplicação de provas e atividades em sala deve ser conduzida de forma a atender aos critérios favoráveis a esses momentos. Observando as respostas dos participantes, dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com cegueira informaram que não se sentem atendidos nesses itens.

Concernente aos alunos com deficiência intelectual, são recomendáveis algumas ações na aplicação das provas e atividades que podem favorecer as suas singularidades, entre elas, permitir respostas na forma oral, com desenhos ou atividades práticas, principalmente quando há dificuldades na leitura e escrita. A presença de um profissional de apoio também colabora para que os alunos se sintam seguros nas provas e nas demais atividades escolares. Esse profissional pode auxiliar lendo os enunciados das questões para ajudar o aluno a

compreender o que está sendo solicitado. Também pode ajudar na organização do tempo e transcrição das respostas.

Quanto ao aluno com cegueira, é importante que o professor ofereça alternativas como respostas em braille ou oral, digitadas em computador com leitor de tela ou mesmo gravadas em áudio. A presença de um leitor também pode contribuir, sobretudo, na aplicação de provas.

O professor também pode conceder ao aluno com deficiência um tempo ampliado para fazer as provas e atividades, permitindo pausas, quando necessário, para respeitar o tempo de concentração do aluno.

As provas também foram mencionadas pelos alunos na abordagem qualitativa. Eles apontaram caminhos para minimizar as barreiras pedagógicas nesse item. Suas colocações revelam a percepção de que poderiam alcançar melhores resultados caso as provas fossem adaptadas às suas necessidades, evidenciando a consciência sobre os prejuízos causados pela falta de adequações nas avaliações.

[...] uma das coisas que vejo com muita dificuldade são as provas, acho muito difíceis [...] / Se a prova de matemática fosse menor, de uma forma mais simples, eu conseguiria desenvolver melhor [...] / Se o professor adaptasse a prova, seria melhor, porque o conteúdo que ele está dando é muito avançado, aí a gente não consegue compreender [...] / Não gosto quando os professores fazem prova surpresa, nem eu nem os meninos da sala, para mim isso é uma dificuldade, uma barreira [...] / Se o professor avisasse com antecedência que ia ter prova, seria melhor para a gente se preparar (Grupo 1).

Negligenciar a adequação de avaliações para o aluno com deficiência refuta o que preconizam os documentos legais que regem a escolarização desses sujeitos (Brasil, 2001b; Brasil, 1996; Brasil, 2008b). O que dizer então quando, além de as provas não serem adaptadas, ainda são aplicadas sem aviso prévio, impedindo que os alunos possam se preparar para esse momento? No mínimo, desastroso, uma vez que provavelmente esses alunos já apresentam dificuldade em responder às provas que não foram pensadas para eles, e ainda são surpreendidos nesse momento, considerado um dos mais estressantes no processo de escolarização. Importante frisar que os alunos com deficiência não são os únicos que se sentem prejudicados com a imposição da prova surpresa, os pares também demonstram insatisfação com a aplicação de provas sem aviso prévio, de acordo com a opinião externalizada pelos alunos.

No caso especificamente dos institutos federais, é irrefutável a necessidade de formação contínua dos professores na escolarização do aluno com deficiência, dado o fato de

que a maioria dos docentes da instituição são bacharéis (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020), cursos desprovidos de oferecer condições de compreender os saberes necessários à docência com toda a sua complexidade. Nesse cenário, tanto o investimento em formação de professores como a implementação de um ensino colaborativo trazem contribuições valiosas para a promoção de uma prática docente que construa novos saberes e ressignifique os saberes já existentes, com a adoção de estratégias de ensino favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência.

Importa destacar que, no modelo de ensino colaborativo, uma das estratégias contributivas para adaptar o ensino e a avaliação de alunos com deficiência é o PEI, que alinha os objetivos do currículo com o processo de ensino das disciplinas, colaborando para a organização do suporte e recursos disponibilizados ao aluno. O documento é construído numa ação conjunta de professores e profissionais do AEE e permite delinear, monitorar e avaliar o desenvolvimento do aluno (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020, Pletsch; Glat, 2013, Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

O IFMA aprovou a implantação do PEI em abril de 2024, por meio da instrução normativa nº 9/2024, que também regulamenta o atendimento educacional especializado e o acompanhamento do PEI na instituição. A iniciativa abre espaço para melhoria das estratégias de ensino direcionadas ao aluno com deficiência, que poderão ser observadas posteriormente, quando os professores experienciarem os resultados das ações planejadas. O PEI traz como proposta a flexibilização e adaptação curricular, levando em consideração a importância dos conteúdos básicos, dos métodos de ensino, dos recursos educativos diferenciados e dos processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do aluno com deficiência.

A implantação do PEI é, sem dúvida, considerada um avanço na escolarização do aluno com deficiência nos institutos federais, no entanto, sua implementação tem sido vista como um desafio, devido às limitações que dificultam a otimização da acessibilidade curricular demandada pelo PEI dentro dos institutos. Entre elas, a falta de códigos de vaga para a contratação de professores de Educação Especial, formação continuada dos professores da sala de aula comum e o desenvolvimento da cultura do ensino colaborativo, visando ao planejamento e avaliação do ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa proposta pedagógica colaborativa também aponta para a participação do aluno como protagonista de sua aprendizagem (Sonza; Vilaronga; Mendes, 2020; Soares; Medeiros, 2022).

No entanto, é importante mencionar que, durante o período de coleta de dados desta

pesquisa, no IFMA Campus Caxias, o aluno ainda não participava da elaboração do PEI e os familiares também não eram convidados a contribuir com o documento. A construção colaborativa do PEI, com a participação do aluno e de seus responsáveis, passou a ser prevista em 2024, na instrução normativa 09/24 do IFMA, que estabelece as diretrizes operacionais de acompanhamento do PEI da instituição. O documento estabelece ainda que o PEI só poderá ser colocado em prática com a autorização dos pais ou responsáveis e do próprio aluno.

A participação dos pais e dos alunos PAEE na construção do PEI tem sido vista como um caminho promissor, uma vez que possibilita o estabelecimento de um programa educacional para o aluno com objetivos e metas de aprendizagem a serem alcançados de forma clara e articulada. Nesse sentido, esta perspectiva de elaboração coletiva entre a família e os demais agentes educacionais permite a construção de processos decisórios com corresponsabilização entre os envolvidos (Costa; Schmid; Camargo, 2023).

No que diz respeito à elaboração das provas e atividades, quatro alunos avaliaram que suas necessidades são contempladas sempre. Os participantes A1, A2, A3, A6, A7 e A12 concordaram que às vezes isso ocorre. O aluno A10 sinalizou que raramente isso ocorre e o participante A8 respondeu que os professores nunca fazem adequações na elaboração das provas e atividades.

Nesse item, cinco alunos com deficiência intelectual sinalizaram que não se sentem contemplados na elaboração das provas e atividades, indicando que as adaptações nesses itens são mínimas para esse tipo de deficiência.

A acessibilidade pedagógica para alunos com deficiência intelectual na elaboração de provas e atividades colabora com o processo de aprendizagem. Entre essas adaptações, o professor pode priorizar a elaboração de enunciados simples e curtos para evitar ambiguidade, favorecer a compreensão e evitar dúvidas desnecessárias. A utilização de imagens, pictogramas ou objetos concretos também colabora para que o aluno consiga responder o que está sendo solicitado.

A organização das provas e atividades também é um ponto favorável aos alunos. Um *layout* com fonte das letras em tamanho maior, com espaçamento entre as linhas, negrito nas palavras-chave dos enunciados e questões com apoio visual contribui para uma melhor disposição visual do texto. Essa organização colabora para orientar a atenção para os pontos principais do texto, facilitando a leitura e a interpretação do que é solicitado na atividade.

É importante destacar que essas adaptações também podem atender às especificidades dos alunos A6 (pessoa com deficiência múltipla) e A7 (surdo), que também

referiram que somente às vezes a elaboração da prova e atividades é acessível às suas necessidades.

Quanto ao aluno A12 (pessoa com cegueira), os ajustes na elaboração das provas e atividades devem primar pelos enunciados claros, objetivos e diretos, evitando descrições excessivamente visuais. Os gráficos e pictogramas devem estar em alto relevo para favorecer a leitura da informação. A organização das respostas também deve ser considerada, podendo ser adaptada para formatos mais acessíveis, como associação de colunas e respostas de verdadeiro ou falso. Respostas curtas e de múltipla escolha, quando bem direcionadas, também podem favorecer a compreensão do aluno para que ele possa responder da melhor forma ao que foi requisitado.

As respostas dos participantes revelam que é oferecida aos alunos uma maior acessibilidade pedagógica na aplicação das atividades e provas em comparação à elaboração das provas e atividades, apontando para a indicação de que, dentro das práticas pedagógicas, os docentes têm mais dificuldade na adequação das avaliações e demais atividades desenvolvidas em sala de aula. Dois alunos com deficiência intelectual e o aluno com deficiência visual externalizaram que nem sempre são contemplados com adequações, e um aluno com deficiência intelectual informou que nunca foi beneficiado nesse sentido.

Concernente à fragilidade na adaptação das provas e atividades de sala de aula apontadas pelos alunos, esse fato pode estar relacionado a alguns fatores, entre eles, a ausência de formação específica em processos avaliativos; escassez de recursos, suporte e profissionais especializados que colaborem na adaptação de provas e atividades que atendam às necessidades específicas dos alunos e desconhecimento das especificidades desse público (Mazzotta, 2005; São Paulo, 2007).

Luckesi (2011) defende que a avaliação deve ser uma prática inclusiva, construída num processo dialógico, o que implica em romper com o paradigma das avaliações tradicionais, no qual o professor é o único responsável por essa ação. Para o autor, ao avaliar, deve-se considerar os ritmos e as particularidades de aprendizagem do aluno.

É oportuno frisar que as adaptações pedagógicas são previstas nos documentos normativos que orientam a inclusão de alunos com deficiência em escola comum e devem fazer parte da práxis docente (Brasil, 2008). Concernente à avaliação da aprendizagem desses alunos, deve-se levar em consideração os aspectos relacionados ao desenvolvimento biológico, motor, emocional e de comunicação, o nível de competência curricular e o estilo de aprendizagem (Brasil, 1999).

Posto isto, é importante sublinhar que as adaptações de provas e atividades não devem ser genéricas, devem considerar as demandas do aluno, que são diferenciadas, mesmo quando apresentam o mesmo tipo de deficiência. Nesse sentido, é imprescindível que o professor busque conhecer essas demandas para que possa fazer as adaptações de modo a contemplar as especificidades dos alunos.

Ainda sobre essa questão, Nunes e Manzini (2020) afirmam que a avaliação de alunos com deficiência sempre foi um grande desafio, e que os professores ainda apresentam dúvidas em relação a essa prática pedagógica, o que termina ocasionando uma divergência referente à avaliação, que permeia entre uma avaliação padronizada para todos os alunos da sala e avaliação diferenciada para os alunos com deficiência. Os autores ressaltam que essa diferença de opinião indica uma demanda por formação contínua sobre esse tema, visando minimizar essa falha no sistema de ensino.

No que se refere à disponibilidade do professor para dirimir dúvidas e questionamentos, a maior parte dos alunos (sete) relatou que os docentes sempre são solícitos e respondem quando eles não compreendem o que está sendo explicado ou perguntam sobre o assunto. Os alunos A7 e A12 afirmaram que isso ocorre na maior parte do tempo e os participantes A2, A3 e A10 concordaram que somente às vezes os professores respondem suas dúvidas e questionamentos.

É imperioso evidenciar que, no processo de aprendizagem, a dúvida é uma parceira da aprendizagem. Ao responder diretamente às dúvidas, o professor pode adaptar sua resposta às necessidades e ao nível de compreensão de cada aluno. Isso promove uma aprendizagem mais personalizada e eficaz, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e ritmos individuais. Ademais, a resposta direta do professor fornece *feedback* imediato, o que é essencial para corrigir erros ou mal-entendidos logo no início do processo de aprendizagem, colaborando para que o aluno continue participando ativamente das aulas.

Importante lembrar também que responder às dúvidas fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e colaborativo, no qual os alunos se sentem à vontade para expressar suas dificuldades e aprender de maneira mais efetiva, pois percebem que o professor valoriza suas incertezas, estabelecendo, a partir delas, um diálogo, sua principal ferramenta de ensino (Freire, 1996; Segundo, 2007).

Apesar de a maioria dos alunos assinalar que os professores são solícitos aos seus questionamentos, três alunos, todos com deficiência intelectual, fizeram a opção por às vezes. Quando o professor ignora as perguntas do aluno, pode levá-lo a acreditar que suas

dificuldades não têm relevância, e, a partir desse momento, o aluno pode se sentir desmotivado para participar ativamente das aulas e, conseqüentemente, desestimulado para aprender. Adicionalmente, as dúvidas fortalecem a prática dialógica, promovendo confiança e respeito mútuo. Essa interação consolida os vínculos afetivos e pedagógicos, necessários para a construção de um ambiente propício à aprendizagem (Gomes, 2018).

Quanto à oferta de materiais de apoio para contribuir com a compreensão dos conteúdos, quatro participantes indicaram que os professores disponibilizam tais materiais sempre, o aluno A12 afirmou que recebe material de apoio na maior parte do tempo e os participantes A1, A2, A3, A6 e A7 concordaram que somente às vezes isso acontece. Por outro lado, o aluno A10 afirmou que raramente recebe material de apoio e o aluno A11 informou que nunca tem acesso a esse recurso.

O material de apoio é um aliado importante para complementar o processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos pedagógicos são um suporte adicional às atividades realizadas em sala de aula, para facilitar a compreensão de conteúdos e tornar a aprendizagem mais acessível. O material de apoio é significativo para o aluno com deficiência, bem como para os alunos sem deficiência, uma vez que possibilita o acesso a um recurso para revisar os conteúdos, sendo este um complemento que o aluno pode consultar em casa para estudar e fazer as atividades propostas pelo professor. Nessa direção, disponibilizar material de apoio aos alunos é um dos pilares da acessibilidade pedagógica, que contribuirá para uma aprendizagem mais efetiva.

A diferenciação das práticas pedagógicas é prevista nas políticas de Educação Inclusiva como meio de promover a permanência e sucesso do aluno com deficiência na escola comum. Em alguns tipos de deficiência, como a intelectual, essas práticas pedagógicas são imprescindíveis, pois quem tem essa condição apresenta limitações no funcionamento intelectual, que afetam a aprendizagem, uma vez que apresentam dificuldade para entender conceitos abstratos e resolver problemas de maior complexidade (Fonseca, 2022).

Ao observar os sete alunos que afirmaram que somente às vezes, raramente ou nunca tiveram acesso ao material de apoio, verificou-se que todos os alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa (cinco) estão entre os que optaram por essas alternativas, indicando que esses alunos são os mais prejudicados nesse quesito.

A ausência dessa prática pedagógica compromete significativamente o acompanhamento da dinâmica do ensino pelos alunos com deficiência, sendo essa ação

pedagógica excludente incompatível com a educação inclusiva e desfavorável não somente à aprendizagem, mas também à participação e à permanência na escola comum (Glat; Estef, 2021).

Ainda sobre a acessibilidade pedagógica, na reunião de grupo focal, os alunos referenciaram sobre o apoio pedagógico, entendido por Toti e Dias (2020) como ações que buscam acolher, acompanhar e orientar os alunos, visando atender suas necessidades educacionais, colaborando para o fortalecimento da autonomia no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa mencionaram que sentem falta de um professor para acompanhá-los nas atividades escolares em sala de aula e também nos laboratórios.

Também não tem um profissional para ajudar a gente no laboratório, só tem o professor mesmo. Se tivesse um profissional junto com a gente na sala de aula e no laboratório que entendesse a minha necessidade, ia ajudar muito na aprendizagem/Eu já tenho problema para receber apoio, semana passada eu tinha que fazer uma atividade, aí não me repassaram a atividade e aí eu não fiz [...]/ Vou falar com a direção, principalmente para ter um profissional me acompanhando do jeito que tem no Napne, para mim um apoio na sala de aula seria bom (Grupo 2).

A lacuna indicada pelos alunos representa um entrave ao processo de inclusão escolar, uma vez que a presença de professores de Educação Especial, que atuam com a função de mediação pedagógica, é importante para o trabalho em colaboração com o professor da sala de aula comum. Ainda sobre o apoio pedagógico, os alunos apontaram a ausência de computadores, materiais de laboratório e livros de literatura, recursos que, segundo eles, potencializariam a aquisição de conhecimentos durante o curso.

Na minha opinião, poderia melhorar a questão dos recursos que são direcionados aos alunos, por exemplo, alguns computadores que não funcionam e os laboratórios que às vezes faltam algumas coisas, porque essas coisas estão diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos. Quando falta alguma dessas coisas, termina prejudicando o aprendizado. Por exemplo, no curso de informática, a turma é grande, e quando vamos para o laboratório, faltam computadores. Aí uns funcionam e outros não/ Só acho que na biblioteca deveria ter livros de entretenimento, porque a literatura ajuda muito na questão da aprendizagem. Tinha que ter esses livros para poder levar para casa para a gente ler (Grupo 1).

Os recursos materiais favorecem e potencializam a aprendizagem, do aluno, independente de sua condição. Ao oferecer esses recursos, a escola enriquece e diversifica as estratégias de ensino e aprendizagem. Nas escolas técnicas, os recursos materiais têm uma importância ainda maior, pois o ensino técnico é uma modalidade de educação que combina

teoria e prática para capacitar alunos em habilidades específicas, que, necessariamente, precisam ser treinadas durante a sua formação, visando qualificá-los profissionalmente para o mercado de trabalho.

Em relação ao aluno com deficiência, a necessidade desses recursos é reconhecida e amparada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão e pela Resolução nº 30, de 11 de junho de 2014 do IFMA, documentos que indicam a oferta de recursos materiais como favoráveis ao aprendizado desse público.

A ausência ou escassez dos recursos materiais pode acarretar desvantagens aos alunos, como o não acesso a conteúdos completos do currículo escolar e falta de motivação e interesse, uma vez que, sem os recursos necessários à relação teoria-prática, o engajamento e a motivação pelo estudo são afetados, o que termina ocasionando prejuízos à aprendizagem, uma vez que essas são ferramentas favoráveis ao ato de aprender (Freitas, 2017).

No caso do aluno que relatou ausência de computadores e alguns materiais de laboratório, esses recursos incidem diretamente na sua aprendizagem, isso porque o curso em que está matriculado é técnico em informática, no qual o computador e recursos tecnológicos são imprescindíveis à sua formação profissional.

É importante ressaltar que os estudantes dos demais cursos técnicos não apontaram fragilidades na oferta de recursos materiais. Tal fato pode indicar que, nesses cursos, a instituição tem disponibilizado adequadamente os recursos necessários, favorecendo, assim, uma experiência mais satisfatória nas atividades práticas voltadas à formação técnica.

Por meio da análise dos dados qualitativos, também foi possível compreender as opiniões dos alunos que manifestaram concordância em relação à acessibilidade pedagógica no IFMA campus Caxias. As informações obtidas permitiram identificar aspectos relevantes das práticas pedagógicas inclusivas.

Esse grupo de alunos percebe os professores como acessíveis, especialmente quando são procurados para dialogar sobre os conteúdos das disciplinas. Ressaltaram que os docentes demonstram preocupação com suas necessidades acadêmicas e se mostram disponíveis para auxiliá-los na compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. Os alunos relataram ainda que os professores se empenham em diversificar suas práticas pedagógicas, utilizando recursos didáticos com o objetivo de potencializar o processo de aprendizagem. Foi mencionado também que os docentes demonstram sensibilidade e

acolhimento ao atender solicitações de atividades domiciliares em situações de doença, demonstrando um compromisso com a promoção de uma educação inclusiva e humanizada.

Os professores foram conversando sobre minhas necessidades, me perguntam sobre as minhas necessidades e como podiam me ajudar em algo mais especializado para que eu compreendesse as atividades. Eles compreendem que o aluno precisa de um auxílio maior que os demais da turma/ Eu também sinto o apoio dos professores, eles conversam com a gente, fazem material para apoiar o estudo da gente. Agora mesmo que estou afastada do IFMA por causa da cirurgia que fiz, recebo os materiais na minha casa para me ajudar a estudar as matérias (Grupo 1).

Tenho dificuldade na matemática e na química, que são avançadas, aí eu pedi para os professores adaptarem para mim, aí eles adaptaram/ Os professores usam as metodologias de ensino, no caso, quando eles recebem os alunos com necessidades especiais, eles adequam o ensino para esses alunos (Grupo 1).

Os professores sempre perguntam se eu estou precisando de alguma coisa, principalmente a de biologia e a de inglês, a de história./ Os professores me dão um prazo maior para entregar as atividades porque eu não digito com as duas mãos/No meu caso, eu não vejo barreiras nas aulas porque eles adaptam o material para a minha necessidade, que é baixa visão (Grupo 2).

A prática docente acessível anunciada aponta para três dimensões favoráveis à escolarização do aluno com deficiência: ensino centrado no aluno, adequação dos materiais didáticos e das metodologias de ensino.

O ensino centrado no aluno é referido pelos participantes quando mencionam que os professores se interessam em conhecer suas necessidades educacionais para ajudá-los a ter êxito na assimilação dos conteúdos. Essa ação é denominada por Ebersold (2021a) como acessível, quando o docente considera as condições de aprendizagem demandadas pelos alunos e busca atendê-las, validando as práticas de ensino que favorecem a aprendizagem diferenciada. Nessa direção, o professor ressignifica sua forma de ensinar para atender ao estilo cognitivo de aprendizagem do aluno, respeitando suas singularidades.

A atitude do professor em ouvir os alunos e, a partir dessa escuta, reconstruir sua prática docente remonta ao modelo social da deficiência, que defende o interesse pelo outro para a desativação de barreiras à acessibilidade, por meio da valorização das falas dos sujeitos que vivenciam no cotidiano escolar as práticas excludentes, e, portanto, são as pessoas mais indicadas para apontar os caminhos que impedem ou dificultam a permanência e o sucesso escolar desses alunos.

A adequação dos materiais didáticos e das metodologias de ensino apontada pelos alunos indica que alguns docentes da instituição demonstram atenção e sensibilidade a um ensino que valoriza e respeita o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Quando o professor desenvolve suas práticas pedagógicas nessa direção, ensina a todos, ao mesmo tempo em

que promove uma personalização do ensino e uma aprendizagem individualizada, que busca contemplar as variadas formas de aprender. Nesse caminho, ao direcionar o olhar para o aluno, o professor compreende que cada sujeito é único e, portanto, tem estilos e modos singulares de aprender (Zebarto; Mendes, 2017).

Os alunos também referenciaram o apoio acadêmico favorável à acessibilidade pedagógica. Esse apoio está relacionado ao atendimento feito pelos alunos dos cursos de licenciatura da instituição, selecionados por meio do edital do aprimoramento discente. Nesse edital, foram destinadas vagas para os graduandos atuarem no serviço de apoio aos alunos com deficiência, devido ao aumento de matrículas desse público na instituição e ao número reduzido de profissionais para atendê-los. O programa tem como principal objetivo oportunizar o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos sobre alunos PAEE<sup>20</sup> nos cursos de licenciatura, contribuindo para a otimização do processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação prática dos conhecimentos teóricos obtidos no decorrer do curso. Na reunião de grupo focal, alguns alunos (Grupo 1) avaliaram como positivo o apoio ofertado pelos graduandos selecionados no programa de aprimoramento discente.

Aqui tem uns acadêmicos que são especializados em necessidade especial e também voltados para a área de acessibilidade. Eles me ajudaram muito antes do profissional de apoio chegar aqui (Grupo 1).

A iniciativa do IFMA em encontrar um caminho para oferecer suporte aos alunos com deficiência é vista como benéfica pelos alunos, uma vez que eles se sentiram amparados pela instituição. O projeto teve duração de dois anos, quando iniciou a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado na instituição e a contratação de profissionais que integram a equipe do AEE.

No entanto, não se deve negligenciar o fato de que, mesmo sendo uma experiência que aproxima o futuro licenciado da prática educativa junto aos alunos PAEE, a função de apoio pedagógico não deve ser exercida por alunos que estão em processo de formação. Cabe a nota de que o AEE nas escolas regulares já é prevista há dezesseis anos, quando foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nos institutos federais, não foi prevista a implantação de salas de AEE nas ações voltadas à inclusão do aluno PAEE (Vilaronga; Silva; Franco; Rios, 2021), sendo essa

---

<sup>20</sup> Para atuar junto aos alunos com deficiência, os licenciandos receberam treinamento da equipe do Napne e setor pedagógico da instituição. Também participavam de reuniões periódicas para dirimir as dúvidas e apresentar relatório da atuação junto aos alunos com deficiência.

uma conquista alcançada na instituição nos últimos cinco anos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão iniciou a implantação das salas de AEE em 2022, quando os profissionais que atuam junto aos alunos PAEE começaram a atuar por meio de projeto de ensino.

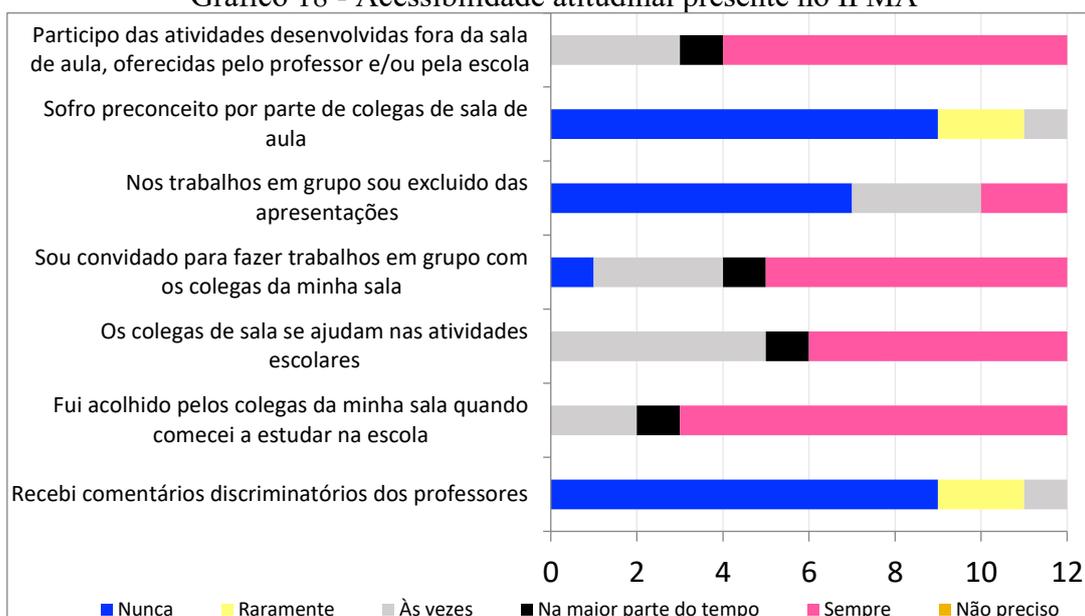
Posto isto, cabe refletir que, embora a atuação dos licenciandos tenha sido avaliada positivamente pelos alunos, é imprescindível salientar que tal avaliação indica que esses alunos necessitam de apoio e valorizavam o único serviço disponibilizado pela instituição naquele momento. Nessa direção, entende-se que, como eles, à época, não tinham acesso ao serviço adequado, consideravam importante o que lhes era oferecido.

É importante defender que a adoção sistemática dessa prática deve ser inibida no âmbito das instituições de ensino. Isto porque o fomento à concepção equivocada de que profissionais em formação podem substituir aqueles devidamente habilitados para atuar com alunos PAEE configura-se como negligência no oferecimento do suporte especializado a esse público. Ressalta-se, ainda, que essa prática inadequada extrapola o contexto dos institutos federais, sendo também identificada em outras instituições escolares, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que assegurem o atendimento qualificado e a valorização dos profissionais especializados (Ziliotto; Burchert, 2020).

#### **4.2.4 Acessibilidade Atitudinal**

Em seguida, no Gráfico 17, são apresentados os resultados sobre a acessibilidade atitudinal, que se refere às práticas, comportamentos e atitudes que colaboram para a participação de pessoas com deficiência nos espaços sociais, entre eles, a instituição educacional.

Gráfico 18 - Acessibilidade atitudinal presente no IFMA



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No item participação nas atividades extraclasse, a maior parte dos alunos (oito) relatou que sempre participa das atividades promovidas pela escola e/ou pelo professor, desenvolvidas fora do ambiente de sala de aula. O aluno A8 informou que participa na maior parte do tempo e os participantes A2, A4 e A7 concordaram que às vezes participam dessas atividades.

A participação nas atividades extraclasse possibilita ao aluno o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Essas atividades complementam o aprendizado teórico com experiências práticas, que reforçam o conteúdo aprendido em sala, permitindo aos alunos a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais. Adicionalmente, essas atividades colaboram para o desenvolvimento social e pessoal do aluno, uma vez que nesses espaços são promovidas atividades que estimulam a interação entre os pares e outras pessoas indiretamente ligadas à escola (Bardagi; Hutz, 2012).

Nessa questão, os alunos A2, A4 e A7 (pessoa com deficiência intelectual, baixa visão e surdo, respectivamente) afirmaram que somente às vezes participam das atividades extraclasse. Em se tratando de cursos técnicos, como os ofertados pelos institutos federais, a ausência nessas atividades pode prejudicar diretamente o desempenho escolar desses alunos. Isso se deve principalmente ao fato de esses cursos terem como práxis educativa as atividades práticas como parte da formação profissional do aluno.

Assim, visitas técnicas, cursos práticos e outras atividades extraclasse, oferecidos em parceria com indústrias e empresas, e a participação em eventos na área de formação do

aluno fazem parte das práticas pedagógicas da instituição, como forma de complementar a educação formal em espaços não formais. Nesse sentido, é importante buscar compreender o porquê da não participação efetiva desses alunos nas atividades extraclasse, tão necessária à sua formação técnica e ao desenvolvimento de habilidades sociais.

A exclusão das atividades extraclasse deixa lacunas à aprendizagem específica, que será aplicada no futuro campo de atuação profissional desse aluno, uma vez que essas atividades complementam o currículo formal ao oferecer experiências práticas que consolidam o aprendizado teórico e colaboram para o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Antunes, 2021). A não participação nessas atividades pode estar relacionada a alguns fatores pedagógicos, como a falta de planejamento visando incluir o aluno com deficiência, ausência de rede de apoio em espaços não formais, como intérprete de Libras, professor de Educação Especial e profissional de apoio, o que termina ocasionando uma vulnerabilidade à participação desses alunos nessas atividades.

Na prática educacional, esses profissionais acompanham o aluno em todas as atividades da escola, no entanto, nas ações fora do ambiente educacional, eles devem ser informados previamente para que possam comparecer a essas atividades, haja vista que elas geralmente são realizadas em horários diferenciados do habitual e, muitas vezes, em fins de semana. Nesse sentido, é importante lembrar que o professor tem um papel importante nesse processo, tanto para garantir a presença dos profissionais que acompanham os alunos, por meio de um planejamento para as atividades extraclasse, como para estimular os alunos com deficiência ao engajamento nessas atividades, que devem ser pensadas a partir de adaptação curricular favorável a esse público.

Por outro vértice, deve-se considerar as questões inerentes ao aluno que também influenciam na exclusão das atividades extraclasse, como desmotivação e dificuldade de socialização.

Em relação aos participantes terem recebido comentários discriminatórios por parte dos professores, nove alunos informaram que isso nunca ocorreu, dois (A7 e A12) confirmaram que raramente os professores fazem comentários discriminatórios e um aluno (A3) disse que às vezes isso ocorre.

Receber um tratamento imparcial e desprovido de discriminação sinaliza que estamos caminhando (mesmo a passos lentos) para construir uma sociedade mais justa e equitativa, fortalecendo, assim, os direitos humanos. Esse ambiente que busca respeitar a diversidade oferece aos vulnerabilizados o mesmo tratamento dispensado a todos, o que

causa no outro o sentimento de aceitação e acolhimento. Na escola, a atitude do professor em relação aos alunos é um divisor de águas, visto que esse profissional é o condutor e mediador do ensino e da aprendizagem, sendo essa relação “[...] primariamente uma relação interpessoal dialética entre quem ensina e quem aprende” (Vieira; Omote, 2021). Assim, quando o professor adota atitudes positivas em relação aos seus alunos, favorece uma maior receptividade ao diálogo, à interação e à aprendizagem. Ademais, o comportamento do professor sempre será um modelo para a turma.

Entretanto, apesar de a maioria dos alunos concordar que não recebe comentários discriminatórios dos professores, os alunos A3, A7 e A12 afirmaram já ter recebido esses tipos de comentários, manifestados por tratamento desigual e falas preconceituosas, que inferioriza e estereotipa o outro.

O tratamento desigual dos professores para com os alunos com deficiência corrobora com a pesquisa de Rosa (2017). Ao investigar o processo de escolarização de alunos com deficiência visual em escolas comuns, a autora registrou depoimentos que enfatizaram a discriminação por parte dos docentes, bem como alunos da mesma escola que sinalizaram a não ocorrência dessa situação.

Em relação à acessibilidade atitudinal envolvendo os colegas de sala, os resultados indicaram que a maior parte dos participantes relatou não sofrer preconceito por parte dos pares. No entanto, houve registros dos alunos que revelam que o preconceito está sendo manifestado, sinalizando que há desafios quanto à acessibilidade atitudinal envolvendo os colegas de sala. A seguir, serão descritos os resultados que direcionam para as barreiras atitudinais dos alunos da turma.

Sobre o acolhimento dos colegas quando começaram a estudar no IFMA Campus Caxias, os alunos A12 e A3 informaram que na maior parte do tempo sentiram-se acolhidos e o aluno A2 disse que somente às vezes isso ocorreu.

No que se refere à colaboração para a realização das atividades escolares, o participante A12 afirmou que essa cooperação acontece na maior parte das vezes e os alunos A1, A2, A3, A6 e A11 concordaram que somente às vezes são ajudados pelos colegas de sala.

Em relação a sofrer preconceito por parte dos pares, os alunos A1 e A12 informaram que raramente isso ocorre e o aluno A2 confirmou que às vezes é discriminado pelos alunos da turma.

Quanto ao convite para fazer trabalhos em grupos, um aluno (A12) afirmou que isso

ocorre na maior parte do tempo, três (A1, A3 e A11) afirmaram que somente às vezes, e um aluno (A2) revelou que nunca é convidado pelos pares.

No que diz respeito à exclusão na apresentação de trabalhos, os participantes A1, A3 e A7 afirmaram que às vezes isso ocorre e os alunos A4 e A12 confirmaram que sempre são excluídos.

Quando esses alunos são excluídos de fazer trabalhos em grupo ou, mesmo sendo convidados para esses trabalhos, são retirados das apresentações, ocorre a imposição de barreiras à participação nessas atividades escolares, tirando-lhes o direito à igualdade, que deve ser dado a todos, independentemente de serem ou não alunos com deficiência.

Ao pensar na rotina de sala de aula, onde os trabalhos em grupos são solicitados pelos professores quase diariamente, os alunos com deficiência que são tratados com indiferença podem sentir aversão por esse tipo de atividade. A situação torna-se ainda mais excludente quando há outros alunos com deficiência na mesma sala de aula (caso desses alunos) que são chamados para fazer e apresentar os trabalhos, o que pode incorrer em outros prejuízos, além do acadêmico, como isolamento, sensação de não pertencimento ao lugar onde estuda, comparação negativa em relação aos pares e dificuldade em estabelecer vínculos (Rosa, 2017; Bernardo; Vianna, 2022).

No que se refere especificamente aos alunos com deficiência visual e cego (A4 e A12), que afirmaram sempre serem excluídos das apresentações dos trabalhos, os dados corroboram com a pesquisa de Rosa (2017). Ao investigar alunos com deficiência visual, a autora também encontrou atitudes excludentes à participação nas atividades escolares.

No quesito colaboração nas atividades escolares, as barreiras atitudinais se mostram ainda mais presentes. De todas as perguntas relacionadas aos pares de sala, a resposta a esse item teve o maior número de alunos que concordaram que os colegas são pouco solícitos em ajudá-los.

Em contraposição, os itens referentes ao acolhimento e preconceito dos pares foram os que menos apresentaram barreiras atitudinais. Nesses quesitos, houve congruência nas respostas dos alunos A2 e A12, expondo uma relação entre esses itens. Nesse interim, a partir da opinião dos alunos, entende-se que a receptividade é um dos caminhos para construir um ambiente desprovido de discriminação e favorável à diversidade humana, sendo o acolhimento considerado um facilitador à acessibilidade.

De modo geral, os resultados indicaram que as barreiras atitudinais estão presentes no IFMA Campus Caxias, embora não tenham sido relatadas pela maior parte dos

participantes. A partir do olhar dos alunos, os resultados apontaram que a instituição ainda apresenta uma prática que inclui ao mesmo tempo em que exclui, acolhe e despreza, valoriza e despreza, é empática e, ao mesmo tempo, avessa. Essas práticas contraditórias revelam uma instituição desprovida de unidade no processo de escolarização do aluno com deficiência, que dificultam a permanência, o aprendizado e êxito desses alunos, que, envoltos nessa instabilidade, terminam sendo desprovidos de ações pedagógicas equânimes que façam jus aos documentos normativos inclusivos.

Esse cenário também foi observado nas pesquisas de Marcones (2022), Almeida (2015), Matos e Mendes (2014) e Costa (2013). Os participantes desses estudos relataram que a escola comum ainda é um espaço dicotômico, no que se refere à acessibilidade do aluno com deficiência, um desafio que ainda precisa ser vencido para a desconstrução de discursos excludentes e preconceituosos em torno da pessoa com deficiência, que ainda é vista com um olhar capacitista.

Complementando os dados quantitativos, nas reuniões de grupo focal, os alunos mencionaram a relação interpessoal negativa com os pares em sala de aula. Para Antunes (2014), a relação interpessoal é um conjunto de atitudes que facilitam a comunicação e estabelecem laços sólidos nas relações entre os seres humanos. Essa habilidade colabora para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que amplia e aprimora comportamentos para a convivência em sociedade.

Posto isto, alguns alunos afirmaram que a relação com os pares de turma não ocorre de maneira satisfatória, principalmente no que se refere aos trabalhos em grupo, atividade rotineira em quase todas as disciplinas ofertadas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

[...] tem alunos que têm necessidades, tipo visual, auditiva. Alguns alunos da sala não querem fazer contato porque não conseguem se comunicar, então esses alunos se sentem meio que isolados (Grupo 1).

Tenho dificuldade de fazer trabalhos em grupos porque não me colocam, só quando eu procuro por eles, isso é complicado, ficar dependendo da turma/A barreira que vejo mais é no caso da socialização da sala, quando tem trabalho em grupo/Teve uma vez que tive que fazer um trabalho sozinho, a professora passou o trabalho numa segunda-feira e eu passei a semana toda perguntando se tinha vaga no grupo para eu entrar, aí ninguém me respondeu. Outras pessoas também perguntaram ao mesmo tempo que eu perguntei, aí foram respondidas, entraram nos grupos e ninguém respondeu às minhas mensagens, aí eu tive que fazer o trabalho sozinho/Sou da mesma sala dele e o que ele falou é verdade, eu não tenho barreiras para fazer minhas atividades, mas o que ele falou é verdade, percebo que às vezes ele não consegue entrar nos grupos (Grupo 2).

Os depoimentos dos alunos convergem com as respostas escolhidas por alguns dos

entrevistados na coleta de dados quantitativa, onde quatro discentes concordaram que são excluídos dos trabalhos em grupo. A não aceitação do aluno com deficiência nessas atividades escolares evidencia uma exclusão na inclusão, paradoxo também observado nas pesquisas de Castro e Almeida (2014) e Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022), que, ao propiciarem ressonância às vozes dos alunos com deficiência, verificaram que no contexto educacional eles são vítimas de ações excludentes dos colegas de sala.

As barreiras atitudinais observadas nas opiniões dos participantes trazem à tona uma situação já bastante exposta nas pesquisas realizadas em escolas regulares: a exclusão velada, uma forma sutil e indireta de rejeitar a convivência com o outro (Silva, 2018, Castro; Almeida, 2014). Nesse tipo de exclusão, ainda que o aluno esteja fisicamente presente no ambiente escolar e participe de algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, ele não é aceito em atividades que exigem dinâmicas e interações mais significativas, como é o caso dos trabalhos realizados em grupo. Essas ações excludentes podem ocasionar sentimento de rejeição, desmotivação e sensação de inadequação e não pertencimento à escola.

Assim, entende-se que os colegas estão impondo barreiras impeditivas à participação dos alunos nas atividades que são desenvolvidas coletivamente, comprometendo a aprendizagem por meio da convivência social.

Especificamente, destaca-se o relato de um dos participantes do Grupo 2. Ele revelou que fez trabalho sozinho após várias tentativas, sem sucesso, de entrar em um dos grupos. Sua fala denuncia que a rejeição à sua participação em atividades grupais não ocorreu pela falta de vaga, uma vez que outro colega da turma foi aceito no grupo após suas solicitações.

O desabafo desse aluno expõe como a escola ainda é impregnada pelas barreiras atitudinais, revelando o quanto ainda precisa avançar enquanto instituição educacional que faz jus à sua missão: educar para a vida. Nesse sentido, cabem algumas reflexões: como a escola tem percebido as barreiras impostas ao aluno com deficiência e o que tem sido feito para desconstruí-las? E os alunos, têm consciência das implicações de suas ações sobre o outro? Indagações que precisam de respostas, inquietudes que merecem ser esquadrihadas para confrontar a problemática da desumanização entre os humanos.

Importante citar ainda a dupla discriminação exposta pelo aluno excluído dos trabalhos em grupo. Seu colega de sala, que também tem deficiência, mencionou que não tem dificuldade para ser inserido nas atividades propostas pelo professor, no entanto percebe que ao colega é refutada essa aceitação. Esses resultados sugerem que as barreiras atitudinais

não se apresentam da mesma maneira para todos os alunos com deficiência, já que alguns são convidados para participar dos trabalhos em grupo.

A situação exposta instiga questionamentos: por que alguns alunos com deficiência são aceitos pelos pares enquanto outros são rejeitados? Diante dessas situações excludentes, quais medidas têm sido adotadas pelo professor para superar as barreiras atitudinais em sala de aula? A instituição tem desenvolvido uma política educacional voltada à promoção da aceitação das diferenças e ao incentivo de atitudes positivas diante da diversidade? São muitas as indagações e insuficientes as respostas, o que nos leva a afirmar que é necessário um aprofundamento nas investigações, que busquem não somente explicações, mas caminhos viáveis para diminuir as barreiras atitudinais, ainda tão presentes na escola. Nesse sentido, algumas pesquisas, embora ainda incipientes, indicam caminhos para a construção de uma escola que prime pela desconstrução do estigma social e perspectivas negativas em relação às capacidades dos alunos com deficiência.

Seguindo essa perspectiva, Mcpherson e Collins (2019) pesquisaram um grupo de alunos com deficiência para entender quais as ações poderiam ser implementadas para a efetiva participação nos trabalhos em grupos. Por meio de diálogos com os alunos e outros agentes educacionais, constataram os fatores que influenciavam a exclusão desses alunos dos trabalhos em grupo, entre eles, rótulos baseados nas deficiências, promovendo estereótipos negativos e estigmatizantes e as dificuldades em reconhecer o valor da diversidade e das contribuições individuais de cada aluno dentro do grupo.

A partir das conclusões, os pesquisadores propuseram estratégias educacionais para potencializar a participação dos alunos com deficiência nos trabalhos em equipe. Entre as ações, estão a organização dos grupos pelo professor, monitoramento da dinâmica das atividades em equipe e a divisão de tarefas, adequando-as às habilidades dos alunos para garantir que todos possam participar de forma equitativa.

Mcpherson e Collins (2019) ressaltam ainda a importância de incorporar as vozes de alunos com deficiência na investigação sobre dinâmicas de trabalho em grupo. Para os autores, ao considerar as experiências e os desafios enfrentados por esses alunos, adota-se uma abordagem participativa, que valoriza o protagonismo e garante a implementação de práticas pedagógicas educacionais mais assertivas, uma vez que são elaboradas a partir de vivências reais.

Ainda sobre as barreiras atitudinais no ambiente escolar, Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022) apontam que uma das alternativas para a efetivação da inclusão está na

própria escola, que precisa ser ressignificada para uma formação humana, que valorize a convivência com o outro, respeitando suas singularidades. Para tanto, lembram os autores, é necessário que se trabalhe com foco na mudança de atitude consciente e intencional, para superar a omissão diante das questões que envolvem o desrespeito dos direitos das pessoas com deficiência. Essa transformação requer o reconhecimento das barreiras atitudinais como formas sutis, porém persistentes, de exclusão, que precisam ser contestadas, mesmo na sua forma mais velada.

Nesse contexto, é relevante destacar as contribuições de Valle e Connor (2014), os quais afirmam que a superação das barreiras atitudinais representa um dos maiores desafios no contexto educacional, pois exige profundas transformações culturais e comportamentais nas formas de interação com o outro.

Por outro vértice, uma parte dos alunos concordou que têm uma relação interpessoal positiva com os pares de sala de aula. Expressaram que se sentem acolhidos pelos colegas e percebem que essa relação tem sido aperfeiçoada com o passar do tempo, revelando uma maior aceitação da diversidade pelos pares, a partir da convivência. Também referiram que sempre foram incluídos nas atividades escolares que são desenvolvidas em grupo.

Aqui, desde quando cheguei, percebi que cada vez mais vai melhorando o convívio com os meus colegas de sala de aula (Grupo 1).

Na minha sala de aula, todo mundo se respeita, eu tenho respeito pelas pessoas e elas têm por mim, nunca deixou a desejar a esse respeito, nas atividades eu sempre sou incluído (Grupo 2).

No meu caso, tenho bastante contato com a turma, eu não gosto de falar muito, mas me sinto incluído, nos avisos para a turma, nos trabalhos e nas atividades em geral, eu não posso dizer que nunca fui incluído porque eu sempre estou incluído (Grupo 2).

As opiniões dos alunos coadunam com os dados quantitativos dessa pesquisa, os quais indicam que a maioria dos participantes concordou que é acolhida pelos colegas de turma. Considera-se que a manifestação de empatia entre os alunos favorece um ambiente escolar seguro, pautado pelo respeito mútuo e pela valorização individual. Essas atitudes contribuem significativamente para o fortalecimento das relações interpessoais e para o estímulo à cooperação entre os pares, elementos importantes à efetivação de práticas inclusivas no contexto educacional (Almeida, 2015; Costa, 2013).

Adicionalmente, quando os alunos são acolhidos, podem se sentir mais motivados ao engajamento nas atividades escolares, a fazer perguntas e expressar suas ideias sem medo de julgamentos, o que pode contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar.

Importante destacar, ainda, que a relação positiva com os colegas ocorre para além

das atividades de sala, como pode ser verificado nos depoimentos de alguns alunos do grupo 2, quando referem que se sentem incluídos nas atividades em geral. Em se tratando da modalidade de Ensino Médio Integrado ao Técnico, a menção dos alunos remete à ideia de que eles são inseridos nas ações extraclasse, entre elas, as visitas técnicas, intercâmbio com outras escolas e nas ações extracurriculares - atividades culturais e artísticas e trabalho voluntário - que fazem parte da práxis educativa dos cursos profissionalizantes dos institutos federais. A inclusão dos alunos com deficiência nas experiências para além da sala de aula colabora para o estabelecimento de novos vínculos e relacionamentos, os quais favorecem o desenvolvimento social e profissional.

Os resultados apresentados nesta pesquisa ratificam a importância do modelo social da deficiência para minimizar as barreiras impeditivas a esse público, cujo princípio de igualdade e evolução social só é possível quando se dá voz a quem vive diariamente a vulnerabilização. Nesse sentido, ao ouvir o aluno com deficiência, há uma melhor compreensão das demandas a serem contempladas para que essas pessoas possam ter uma acessibilidade na escola, que atenda à necessidade de cada um e, assim, beneficie a coletividade. Esse entendimento sobre a acessibilidade alinha-se ao que Omote (2021) denomina de compreensão sociológica da deficiência, a qual transcende a dimensão orgânica da deficiência, direcionando o olhar para os aspectos sociais, culturais e institucionais que influenciam no modo como a deficiência é percebida. Essa perspectiva possibilita compreender como os sujeitos com deficiência constroem e vivenciam suas identidades no contexto escolar.

Nessa direção, a compreensão e o enfrentamento das questões relacionadas à deficiência não podem ser dissociados da análise crítica da própria estrutura social. Isso significa reconhecer que a deficiência não se limita a uma condição individual ou biomédica, mas está profundamente enraizada nas formas como a sociedade organiza seus espaços, relações e valores. Assim, compreender a deficiência implica necessariamente refletir sobre os mecanismos de exclusão, normalização e desigualdade que perpassam o tecido social e contribuem para a marginalização desses sujeitos.

Posto isto, o processo de escuta desses alunos configura-se como uma prática fundamental para a identificação das barreiras à acessibilidade ainda presentes na instituição educacional, evidenciando também os obstáculos que já foram superados. Esse cenário, direcionado a partir da opinião dos alunos, aponta para as demandas específicas e, conseqüentemente, para a formulação de estratégias pedagógicas e institucionais voltadas à

equiparação de oportunidades.

Ao considerar a deficiência como uma construção social, a escuta ativa não é apenas um instrumento de coleta de dados, torna-se um mecanismo de valorização da voz desses sujeitos em busca da promoção de uma cultura escolar inclusiva, pautada na equidade e no reconhecimento da diversidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar e analisar as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar, sob a ótica dos alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio integrado aos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus Caxias.

Com base nos resultados, pode-se concluir que a instituição tem maior acessibilidade na fase de ingresso dos alunos (processo seletivo), sendo que essa acessibilidade não se mantém ao longo processo de escolarização desse público.

Dessa forma, entende-se que a acessibilidade na instituição está em construção, com avanços paulatinos em algumas áreas e em processo embrionário em outras. Adicionalmente, percebe-se ainda que os resultados apontaram para a dicotomia em determinadas subcategorias, que ora se apresentaram como barreiras, e em outros momentos foram apontadas pelos alunos como situações favorecedoras à inclusão escolar.

Na categoria situações favorecedoras, as atitudes positivas dos professores, o Napne, os arranjos metodológicos e o acolhimento dos pares sinalizaram que as acessibilidades pedagógica e atitudinal estão sendo praticadas por parte dos professores e alunos sem deficiência da instituição, colaborando para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

Nesse sentido, intenta-se que o IFMA campus Caxias tem percebido o aluno com deficiência enquanto sujeito para além da deficiência, colaborando para o desenvolvimento de um ambiente escolar que está em processo de construção da equidade educacional.

A menção aos professores e às adequações metodológicas como situações favorecedoras indica que uma parte dos docentes está engajada para atender às condições de aprendizagens demandadas pelos alunos. Essas ações convergem para a construção de uma instituição acessível, que se preocupa em organizar o ensino que atenda a todos, a partir de um olhar atento às particularidades de seus alunos.

No entanto, paradoxalmente, na categoria barreiras à acessibilidade, a prática docente, os processos avaliativos, adaptação metodológica e os colegas de sala de aula também foram apontados como entraves à permanência e aprendizagem.

Essa dicotomia possibilita a inferência de que no IFMA Campus Caxias não há uma ressonância coletiva de uma escola que atenda às diferenças. As ações de acessibilidade ainda estão pulverizadas, sendo mais evidentes em disciplinas do núcleo comum da área de humanas, onde todos os alunos, independentemente do curso técnico em que estão

matriculados, são atendidos pelos mesmos professores. No entanto, é salutar ponderar que não há unanimidade nessa questão. Por outro vértice, a pesquisa apontou que as barreiras à acessibilidade pedagógica estão mais presentes na área de ciências exatas, mais especificamente na disciplina de matemática, mencionada pelos alunos durante as reuniões de grupo focal.

Outro ponto a ser considerado diz respeito às diferenças nas respostas, observando o curso técnico no qual o aluno está matriculado. Alunos pertencentes ao mesmo curso tiveram divergência de respostas quanto à acessibilidade, ao passo que outros apresentaram convergência. Tal fato pode indicar que as barreiras e as situações favorecedoras podem estar associadas ao preparo da instituição em atender melhor determinados tipos e níveis de deficiência. Pesquisas futuras podem responder a essa hipótese. No entanto, é importante salientar que a instituição educacional deve voltar-se para atender às especificidades de todos e não apenas de uma parte dos alunos. Quando isso ocorre, há um favorecimento inegável a alguns e prejuízos a outros, que não se sentem atendidos em suas necessidades, o que configura uma segregação dentro do processo de inclusão.

Adicionalmente, é pertinente inferir que o Ensino Médio integrado ao técnico tem suas particularidades, entre elas, disciplinas específicas da formação profissional, ministradas na sua grande maioria por professores com formação inicial em bacharelado, cursos que não contemplam em sua grade curricular disciplinas que abordem a prática docente. Um caminho possível para superar essa lacuna está na formação continuada dos docentes, sobretudo no que diz respeito à educação inclusiva, o que pode contribuir para a promoção de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. É importante mencionar que a instituição, por meio do Napne, oferece cursos de formação continuada ofertados por meio de oficinas, projetos de ensino, cursos de extensão e eventos direcionados ao ensino de alunos com deficiência. Nesse sentido, o fortalecimento de uma cultura inclusiva, por meio do ensino colaborativo, parece ser um meio viável e possível para construir, junto aos docentes, uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos alunos com deficiência.

Ainda sobre as barreiras à acessibilidade, é pertinente frisar as limitações apontadas pelos alunos e as sugestões para minimizar os obstáculos à escolarização desse público.

Na acessibilidade arquitetônica, as adaptações para alunos com deficiência física, intelectual e visual são insuficientes. Os ajustes no piso tátil, sinalização em braille nos setores, a substituição das ruas de calçamento e a adequação das calçadas e dos banheiros são ações que o IFMA Campus Caxias pode viabilizar para melhorar a locomoção dos alunos

pela instituição com autonomia.

Quanto às barreiras de acessibilidade ao refeitório apontadas pelo aluno com deficiência visual, a disponibilização de audiodescrição no aplicativo de autorização da refeição, sinalização tátil e orientação espacial são estratégias que podem favorecer a localização e utilização do refeitório.

Para os alunos com deficiência intelectual, as instruções escritas com apoio visual e indicação de sinais visuais para identificar as bandejas, pratos e lugares de assento são mudanças simples que poderiam tornar o ambiente mais acessível a esses alunos.

Quanto à acessibilidade comunicacional, o site do IFMA Campus Caxias foi mencionado pelos alunos como a maior barreira nessa categoria, sobretudo para os alunos com deficiências sensoriais, que também sinalizaram falhas comunicacionais nos murais de aviso da instituição.

Para os alunos com deficiência visual, a utilização de descrição textual clara e objetiva para imagens e vídeos com audiodescrição iria colaborar para a acessibilidade comunicacional. Por sua vez, os alunos surdos podem ser beneficiados com o uso de *layouts* coloridos, vídeos com tradução em Libras e com legendas em português sincronizadas e com diagramação e frases curtas, com vocabulário claro e estrutura textual direta. A escuta dos alunos com deficiência para identificar falhas de acessibilidade nos sites institucionais também é uma alternativa viável para a melhoria dessas plataformas

No que se refere aos quadros de aviso da instituição, a utilização do *QR code*, para acesso a vídeos sinalizados em Libras e leitura de textos e a audiodescrição de imagens em tempo real são ações que podem favorecer a acessibilidade dos alunos com deficiências sensoriais.

No que se refere às barreiras pedagógicas, os alunos apontaram dificuldades especialmente na elaboração e aplicação de atividades e avaliações, bem como na disponibilização de materiais didáticos por parte dos professores.

As barreiras pedagógicas indicadas pelos alunos podem ser minimizadas por meio do trabalho colaborativo entre os professores da sala de aula comum e os professores de Educação Especial. Juntos, eles podem pensar em estratégias para flexibilizar o ensino e a avaliação dos alunos com deficiência, organizadas por meio do PEI.

Algumas modificações na prática pedagógica docente contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Entre elas, ampliar o prazo para a entrega das provas e atividades; considerar as respostas na forma oral para atividades avaliativas;

organizar as atividades escritas com fonte das letras em tamanho maior, com negrito nas palavras-chave dos enunciados, além das questões com apoio visual, com respostas curtas e de múltipla escolha. Essas diferenciações favorecem a compreensão do aluno para responder ao que foi solicitado.

No que diz respeito à acessibilidade atitudinal, alguns alunos relataram barreiras em atividades desenvolvidas coletivamente, mencionando comportamentos discriminatórios por parte de seus colegas, que os excluem dos grupos e das apresentações de trabalho.

O combate às barreiras atitudinais é um dos principais desafios na escolarização do aluno com deficiência, uma vez que as atitudinais negativas em relação ao outro estão enraizadas em comportamentos, preconceitos e estigmas muitas vezes velados. Nesse sentido, a instituição educacional deve estar atenta à necessidade de desenvolver uma política que promova a aceitação das diferenças e incentive atitudes positivas em relação à diversidade.

Na sala de aula, o professor pode desenvolver ações pedagógicas que irão minimizar as barreiras atitudinais, como a organização dos grupos, monitoramento da dinâmica das atividades em equipe e a divisão de tarefas entre os grupos, visando à participação de todos os alunos. O professor também pode desenvolver atividades em grupo que valorizem a cooperação, evitando a competição.

Além disso, a instituição pode desenvolver ações educativas que promovam a acessibilidade atitudinal, como rodas de conversa e debates com alunos sobre a valorização das diferenças, criação de projetos pedagógicos sobre diversidade, palestras sobre capacitismo e promoção da escuta ativa dos alunos para identificar atitudes excludentes.

Por fim, é pertinente indicar as limitações do estudo. Por questões pragmáticas, optou-se por, entre os 29 campi do IFMA, realizar o estudo no Campus Caxias, de modo que os resultados alcançados não representem um panorama amplo sobre as condições de acessibilidade no Instituto Federal do Maranhão. No entanto, os resultados dessa investigação podem servir como base para futuras pesquisas relacionadas à acessibilidade nos demais campi do IFMA, contribuindo para a ampliação do conhecimento sobre o tema. Além disso, tais dados podem oferecer subsídios aos gestores da instituição, tanto para o aprimoramento das políticas públicas inclusivas já existentes quanto para a implementação de novas ações voltadas à eliminação de barreiras que comprometem a permanência, a aprendizagem e o sucesso educacional do aluno com deficiência.

Outra lacuna identificada no presente estudo refere-se à coleta dos dados qualitativos.

Acredita-se que as reuniões de grupo focal poderiam ter sido melhor conduzidas caso tivessem sido realizadas após a análise dos resultados quantitativos, de modo a garantir maior compreensão e aprofundamento dos dados coletados.

Dessa forma, abrem-se novas possibilidades para as futuras investigações relacionadas à acessibilidade no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, bem como em outros institutos federais e instituições de ensino profissionalizante.

## REFERÊNCIAS

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da grande Dourados**. Dissertação. Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos. Universidade Federal da Grande Dourado. 2021. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTTEIRAS/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/CamilaDaSilvaTeixeiraAgrelos%20-%20dissertacao.pdf>. Acesso em 12 de mar 2025.

ALBUQUERQUE, Danyllo; SANTOS, Diego; COSTA, Lucas; SANTOS, Diogo; BARBOSA, Heitor; SILVA, Felipe; JÚNIOR, Estevão. Avaliação da Acessibilidade Digital nos Websites dos Institutos Federais Brasileiros. *In: Workshop sobre as implicações da computação na sociedade (WICS)*. Brasília/DF. Anais. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 47-58. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wics/article/view/29508>. Acesso em 09 de out.2024.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, p. 16-41, set./dez. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtPnKvwskKLQD5mb5ZK/?format=pdf>. Acesso em 16 de set. 2024.

ALMEIDA, Vânia Lima de. **A inclusão escolar sob a perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio**. Dissertação. 89p. 2015. Corumbá. Disponível em [http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2016/01/RF\\_V%C3%A2nia\\_disserta%C3%A7%C3%A3o-1.pdf](http://ppgecpan.sites.ufms.br/files/2016/01/RF_V%C3%A2nia_disserta%C3%A7%C3%A3o-1.pdf). Acesso em: 07 nov. 2022.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 115–125, 2018. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6HgX4ZfLdkgRPhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 abr 2025.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa Tec Nep: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UFSCAR, 2006, 91 p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 de jul. 2024.

ANTUNES, Andrey Felício. **A influência da participação em atividades extraclasses e o engajamento escolar no desempenho acadêmico de alunos do Colégio Militar de Salvador**. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2021. 88 f. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35673/1/Andrey%20Felicio%20Antunes.pdf>. Acesso em 05 abr 2025.

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral**. Petrópolis: Vozes, 10 ed. 2014.

ARANHA, Maria Saete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ARAÚJO, Luana Adriano; XAVIER, Beatriz Rego; Freitas, Raquel Coelho de. A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE I **Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e aprendizagem em discussão**. 2017. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-4.pdf>. Acesso em 07 mar.2025.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Rev. Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Michelle Aline; LUCIANO, Tatiane Santos; DE PAULA, Laura Neves; BORGES, Paula Aparecida. A Preparação do Profissional de Educação Física para a Inclusão de Alunos com Deficiência. **PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 152–167, 2013. DOI: 10.5585/podium.v2i1.41. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/podium/article/view/9143>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BERNARDO, Fábio Garcia; VIANNA; Claudia Coelho de Segadas. Em busca do desenvolvimento e da consolidação de Culturas Inclusivas nos espaços escolares: contribuições de professores e de estudantes com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e5/1-21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X66454. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66454>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BERNARDO, Fábio Garcia. Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de

inclusão escolar. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**. v.36, n.72.p.47-70, jan. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 27, n. 1, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa> Acesso em: 04 fev. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.3, p. 07 -19. Marília. 1995.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 24. Edição Especial. p. 69–84, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 mar.2023.

BORGES, Fabio **Narrativa adaptada para o ensino de semelhança de triângulos para aluno com deficiência visual em situação de inclusão**. 144p. 2020. Disponível em <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5287/1/narrativaensinotriangulosdeficienciavisual.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusão: desenvolvendo aprendizagem e participação na escola**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em [hrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf](https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf). Acesso em 05 abr 2025.

BUENO, Silveira José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 1.606**, de 20 de dezembro de 1908. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4. 244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.**  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 4.024/ 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.795, de 20 de agosto de 1965.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria Ministerial n.º 239, de 3 de setembro de 1965.** Instruções normativas sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil. Capital Federal [Rio de Janeiro], Secção I, parte I, p. 9370, 13 set. 1965.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1968. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.872,** de 04 de novembro d 1985. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91872-4-novembro-1985-442053-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto 93.481,** de 29 de outubro de 1986. institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93481-29-outubro-1986-444057-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal.** 1988. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989.** Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7863-31-outubro-1989-365534-norma-pl.html>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 13 de jan.2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.984, de 7 de fevereiro de 1995.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8984.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8984.htm), Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1e\\_d.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf). Acesso em: 10 jul.2023.

BRASIL. **Adaptações curriculares em ação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/ SEEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 2000a.

BRASIL, **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=585532&filename=LegislacaoCitada%20PL%203703/2008#:~:text=D%C3%A1%20prioridade%20de%20atendimento%20%C3%A0s,priorit%C3%A1rio%2C%20nos%20termos%20desta%20Lei](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=585532&filename=LegislacaoCitada%20PL%203703/2008#:~:text=D%C3%A1%20prioridade%20de%20atendimento%20%C3%A0s,priorit%C3%A1rio%2C%20nos%20termos%20desta%20Lei). Acesso em: 11 de fev. 2022.

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, e dá outras providências. 2000c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** 2001a. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** 2001c. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf>. Acesso em 09 set.2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Aceso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.225 de 1º de outubro de 2004.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm). Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA. 2005a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm). Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. 2005b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm). Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais. 2005c. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnkcbppcglcflfndmkaj/https://www2.ufjf.br/cis/files/2009/10/lei-11.091-05-atualizada.pdf>. Acesso em 01 de set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 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 26 de set. 2024.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de junho de 2008a.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008c.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. 2008d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009c**. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 36 de jul. 2024.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria 1.170 de 21 de setembro de 2010**. Autoriza, em conformidade com as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a promover o funcionamento dos seus respectivos Campuses. [https://www.ifms.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/portaria\\_1-170-2010\\_funcionamento\\_campus\\_nova\\_andradina.pdf](https://www.ifms.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/historia/portaria_1-170-2010_funcionamento_campus_nova_andradina.pdf) Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011a**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/962/1/Decreto%20n%c2%ba%207612.htm>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Governo anuncia expansão na Rede Federal de Educação Superior e Profissional**. Brasília, DF, 16 ago. 2011b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/estruturaadm/presidencia/galeriapresidentes/marco-maia-2011-2012/noticias-marco-maia/governo-anuncia-expansao-na-redefederal-de-educacao-superior-e-profissional> Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 01 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 - Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13005-2014-06-25.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 13 jan.2024.

BRASIL. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal><http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 11 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 44, DE 21 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a redistribuição de Cargos de Direção e Funções Gratificadas entre o Ministério da Educação e as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-44-de-21-de-janeiro-de-2022-375565076> Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Itinerário de formação técnica e profissional**: Guia de implementação. Ministério da Educação. Brasília. 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia\\_FTP\\_2021\\_VF4\\_final5.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm). Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <https://novopnp.mec.gov.br/app/login/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **100 novos institutos federais**. Planalto. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/03/lula-e-com-a>

educacao-que-a-gente-vai-ser-um-pais-de-primeiro-mundo/info\_12032024\_institutosfederais.jpg/view. Acesso em: 28 mar.2024.

BONOTTO, Renata; CORRÊA, Ygor; CARDOSO, Eduardo; MARTINS, Daianne Serafim. Oportunidades de aprendizagem com apoio da Comunicação Aumentativa e Alternativa em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1730–1749, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13945. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13945>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRODAY, Elis Regina; CRUZ, Gilmar de Carvalho; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad. Inclusão educacional: a avaliação psicoeducacional no contexto escolar e as adaptações curriculares de pequeno porte. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 71–88, 2022. DOI: 10.36311/2358-8845. 2022.v. 9n.1.p71-88. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10519>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. In: **Jornada Nacional do Histedbr**, 10., 2011, Ponta Grossa. Anais. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

BRUNIERA, David Salvador; OLIVEIRA, Francismara Neves de; GODOI, Guilherme Aparecido; BIANCHINI, Luciane Guimarães. Pertencimento à escola: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental II. **Revista Educação em análise.**, Londrina, v.3, n.1, p. 133-154, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educanalise,+Gerente+da+revista,+7+-34375-166936-2-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/educanalise,+Gerente+da+revista,+7+-34375-166936-2-CE%20(1).pdf). Acesso em 12 de nov. 2024.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **As Propostas Educacionais Maranhenses no Império (1834-1889)**. 1982. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/917fe5a0-c440-4491-b920-d483769bb23e/content>. Acesso em: 1 mar. 2024.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2024.

CASTRO, Gisélia Gonçalves de; ABRAHÃO, Cesar Augusto França; NUNES, Ângela Xavier e; NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes do; FIGUEIREDO, Glória Lúcia Alves. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, | jan./mar. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590/pdf>, Acesso em 28 mar 2025.

CAIADO, Moreno Katia Regina. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CALADO, Ana Margarida. História da teratologia. **Revista História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 25, p. 305-319, set. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/57954/40506>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAMPELLO, Ana Margarida. Acesso e permanência de alunos de escolas públicas nos cursos técnicos do Cefet-RJ: estudo de caso do curso pró-técnico. **Boletim Técnico Do Senac**, 25(3), 54-65, 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/618>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CAMPOS, Regina, Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p.109-231, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vrRrrTKm57vsYZvqDVpsgbx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista Educere et educare**, vol. 2 nº 4, 2007, p. 113-128. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+1659-5857-1-CE.pdf>. Acesso em 16 de out. 2024.

CARDOSO, Eduardo; SILVA, Tânia Luísa Koltermann da. Recursos para acessibilidade em sistemas de comunicação para usuários com deficiência. **Design e Tecnologia**, 1(02), 8-21, 2010. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67701/000764738.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 abr 2025.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 31 mar. 2023.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 34-48, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CARVALHO, Talita Cristina Raiol; MARQUES, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira. Educação inclusiva e ensino de química em escolas públicas: uma análise em contexto real. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 27 n. 1, 01-19, março, 2022. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7782/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães de; ANDRADE, AnnyKelly Pacheco de. Acessibilidade para surdos nas bibliotecas da UFG. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, v. 1, n. 1. 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasls/article/view/6800>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CASTRO, Gisélia Gonçalves de; ABRAHÃO, Cesar Augusto França; NUNES, Ângela Xavier e; NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes do; FIGUEIREDO, Glória Lúcia Alves. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>. Acesso em: 24 set. 2024.

CAZZANELLI, Paola; RAMOS, Klein Rejane. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o atendimento educacional especializado – AEE. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 62. 2021. Disponível em <https://revista.ibr.gov.br/index.php/bc/article/view/797>. Acesso em 25 mar 2025.

COSTA, Maria Freire da. **A inclusão sob a ótica do aluno com surdez: subsidiar reflexões para a psicologia e educação**. Dissertação. Porto Velho, Rondônia, 2013. Disponível em: [https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1285/1/Maria%20F.%20da%20Costa\\_A%20inclus%3%a3o%20escolar.pdf](https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1285/1/Maria%20F.%20da%20Costa_A%20inclus%3%a3o%20escolar.pdf). Acesso em: 07 maio 2022.

COSTA, Daniel Da Silva. SCHMIDT, Carlo, CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28, p. 1-25. 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 de jul. 2024.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 111, p. 47-70, dez., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n.º 141, p. 303-321, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy#>. Acesso 23 nov. 2022.

CRISTO, Fábio de; GÜNTHER, Hartmut. Hábito: Por que Devemos Estudá-lo e o que Podemos Fazer? **Revista Psicologia** Porto Alegre, v. 46, n. 2, pp. 233-242, abr.-jun., 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/55999/Downloads/Dialnet-Habito-5161589%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55999/Downloads/Dialnet-Habito-5161589%20(2).pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

DALMONECH, Jaqueline Zanotti. **Ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)**. 2023. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2023.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMID, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28. 2023. Disponível em chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 05 abr. 2025.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; PIARDI. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**: programa de acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas edificações de uso público. 1. ed. Florianópolis: Atual, 2014. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://documentos.mpsc.mp.br/portal/cont\_eudo/cao/ccf/Manual/Manual%20Acessibilidade\_2014\_web.pdf. Acesso em 6 out. 2024.

DE OLIVEIRA, Francélio Ângelo; DE FIGUEIREDO, Rita Vieira; GOMES, Lima Verde, Adriana Leite. Mudanças, motivos e (re)significações: um estudo sobre a construção dos novos olhares de uma instituição educacional especializada frente à inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 189-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13620>. Acesso em: 1 fev. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Etienne Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1609>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DINIZ, Etienne Paula da Silva; SILVA, Aline Maira da. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2021. v 27. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FLCBLwkz3vxFJJY6jnCNpPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 abr 2025.

DE FELICIO, Natália Costa; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. inclusão escolar no contexto do ensino médio: análise das produções em periódico científico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1710–1720, 2017. DOI: 10.21723/riaee. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8516>. Acesso em: 06 de marc. 2023.

DOS SANTOS, Thais Cristina ; TONEZER, Camila. As percepções dos docentes de Física sobre materiais e instrumentos metodológicos para o Ensino de alunos com deficiência visual. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 6, p. 453-470, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13371/909626>. Acesso em: 03 jan. 2024.

DROSDOSKI, Jennefer Bortoluzzi Pereira. **Uma experiência docente no ensino de biologia para estudantes inclusos em sala de aula regular**. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/24628/1/experienciadocenteensinobiologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

DAVID, Kaio de Sousa; BRITO, Pedro Henrique Tajra Hidd Pearce; COSTA, Maria Bertolina, NETO Eziqio Barros, LEAL Cláudio Valentim Rocha; CUNHA, Rayana Patrícia da Costa. The industrial heritage of caxias, maranhão: history stage. **Revista ReOnFacema**. v.6.out-dez. 2022. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcgclefindmkaj/<https://unifacema.edu.br/storage/5211/O-PATRIM%C3%94NIO-INDUSTRIAL-DE-CAXIAS,-MARANH%C3%83O---Palco-da-Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 17 fev.2025.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida de Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **Revista História, Ciências, Saude-Manguinhos**.v.20, nº 4, p. 1713-1734. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/#>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DUARTE, Cintia Perez; VELLOSO, Renata de Lima. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4034>. Acesso em: 3 abr. 2025.

EBERSOLD, Serge. **Capacitismo e a Gramática da Acessibilidade**. Palestra. 9º Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9MJQH5MPNQ> Acesso em: 03 dez. 2022.

EBERSOLD, Serge. **The Grammar of Accessibility**. In *Accessibility or Reinventing Education*, S. Ebersold (Ed.). 2021b. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781119817956.ch11>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ESTEVIÃO, Ana Paula Sodré da Silva; SOUZA, Caroline Oliveira de, PENCO, Vanessa de Souza Nogueira, SILVA, Aires da Concei o. Adapta o de QR Codes em materiais didáticos de Química para pessoas com deficiência visual: um recurso de acessibilidade. **Revista Concilium**, v. 22, n  4. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/6084/8a12cf6e4a9d6200e62cbaefd363b695427c.pdf>. Acesso em 10 abr 2025.

FELICIO, N. C. de; PEDROSO, C. C. A. O ensino do aluno com deficiência na escola regular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa o**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 447–458, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7048>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FERNANDES, Lucimar; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. professor de apoio e suas atuações na rede estadual de minas gerais: exemplo de caso. **Revista Mirante**, Anápolis., v. 13, n. 2, dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cumbica,+164-188+professor+de+apoio.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cumbica,+164-188+professor+de+apoio.%20(1).pdf). Acesso em 12 de jul.2024.

FERRARI, Isadora Peresi; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ELIAS, Nassim Chamel. Ensinando professores de sala comum a fazer adaptação curricular. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p. 67-77, jul. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-35202019000200008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202019000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 maio 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FERREIRA, Carla Santiago; ALMEIDA, Tharcila de Abreu; LEGEY, Ana Paula. História em Quadrinhos na aprendizagem: uma proposta de Sequência Didática Inclusiva no Ensino Fundamental. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e23404, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23404. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23404>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo. v.24, n.2, p.183-198, abr.-jun., 2018.

FUJIHIRA, Carolina; PAIVA, Ana Beatriz; ANANIAS, Beatriz; MAIA, Carolina; GOLEBSKI, Carolina; ARRUDA, Claudio; RODRIGUES, Thiago. **Mude seu falar que eu mudo meu ouvir**. São Paulo: Associação Carpe Diem/Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2012.

FREITAG, Isabela Hrecek. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, v. 21, nº 2. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/arqmudi/article/view/38176>. Acesso em 25 abr 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 19 out.2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS Jordan Rodrigues dos. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ. 2018.

FOWLER, Floyd J. Jr. **Pesquisa de levantamento**. Tradução: Rafael Padilha Ferreira. 4. ed. Porto Alegre. Ed. Penso, 2011.

FONSECA, S. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. DE .; OLIVEIRA, M. S. DE .. Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.28.2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtpZKMvnjM5YBd/#>. Acesso em 20 out.2024.

FUINI, Lucas Labigalini; HORI, Ivana Iyulka. **Os arranjos produtivos locais na região de Ourinhos – SP – Brasil: dinâmica socioprodutiva e desenvolvimento territorial**. REDES - Rev. Des. Regional, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 236 - 57, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5520/552056833013.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 nov.2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Líber Livro, 2012.

GAZELI, Pedro. As políticas para educação profissional de nível médio no período do governo Lula. In ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral**. 2. ed. Porto Alegre, 2021.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 27. Bauru, p.157–170. jan./dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Drrarg>. Acesso em: 25 out. 2021.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Manoel Mesias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Revista de Educação Pública**. 2018. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>. Acesso em 13 abr 2025.

GONZAGA, Luciano Luz. A lei 13.415/2017 e o "novo" Ensino Médio: inquietações pertinentes. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, p. 215–225, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.62047. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62047>. Acesso em: 2 maio. 2023.

GUADET, Josep. **O instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história e seu methodo de ensino.** Tradução: AZEVEDO, José Alvares de. RJ. Ed. Typographia de F. de Paula Brito. 1851. 158p. Disponível em:

<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009378&bbm/3888#page/6/mode/2up>. Acesso em: 18 out. 2022.

GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco; SANTOS, Jessica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Formação e Atuação do professor de Educação Especial nos Institutos Federais. P. 57–81. In: OLIVEIRA, Patricia. de; MAHL, Eliane (Org.). **O Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: relatos de experiência.** Jundiaí, SP: Paco, 2021

GUGEL, Maria Aparecida **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** In: Obra Jurídica, Florianópolis, 2007. Disponível em: <  
[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php)> Acesso em: 16 mar. 2023.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa.**v. 54. 2024. Disponível em  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/7p68yMBVjGBr3Cd3sH5vYWS/?lang=pt>. Acesso em 11 de mar 2025.

HORA, Lícia Cristina Araújo. A expansão da educação profissional no maranhão nos trilhos do capital. **Rev. Org & Demo**, Marília, v. 14, n. 2, p. 103-126, jul./dez., 2013 Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/3426>. Acesso em: 01 mar. 2024.

HORA, Lícia Cristina Araújo da; SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. Educação profissional no Maranhão no contexto das políticas de expansão da Rede Federal de Ensino. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas.** vol. 2. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 299-326. Disponível em [hrome-extension://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/ab\\_editorial/catalog/download/397/3931/7067?inline=1](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/ab_editorial/catalog/download/397/3931/7067?inline=1). Acesso em 16 fev. 2025.

IBGE. **Cidades e Estados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad\\_2003\\_v24\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2003_v24_br.pdf). Acesso em: 10 já. 2024.

IBGE. **Cidades e Estados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 04 fev. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 17 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica.** 1996. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/sinopse\\_estatistica\\_da\\_educacao\\_basica\\_censo\\_escolar\\_2006.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf). Acesso em: 23 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. 2012. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf). Acesso em: 13 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em 12 marc. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 03 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 30 de 11 de junho de 2014**. Disponível em: [https://codo.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/18/2020/02/29122014-165839-Resolucao\\_n0302014-Regimento\\_Geral\\_IFMA.pdf](https://codo.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/18/2020/02/29122014-165839-Resolucao_n0302014-Regimento_Geral_IFMA.pdf). Acesso em: 03 mar. 2024.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 015 de 27 de fevereiro de 2015**. Disponível em: <https://codo.ifma.edu.br/nucleo-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas/>. Acesso em: 03 fev.2023.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Resolução nº 106, de 31 de outubro de 2018b**. Dispõe acerca das alterações no Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Disponível em: [file:///C:/Users/55999/Downloads/conteudoportal\\_arquivos\\_RESOLUCOES\\_2018\\_123\\_Conselho\\_Superior\\_REIT%20\(4\).PDF](file:///C:/Users/55999/Downloads/conteudoportal_arquivos_RESOLUCOES_2018_123_Conselho_Superior_REIT%20(4).PDF). Acesso em: 05 mar. 2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Resolução 096, de 27 de agosto de 2018a**. Disponível em: [file:///C:/Users/55999/Downloads/conteudoportal\\_arquivos\\_RESOLUCOES\\_2018\\_095\\_Conselho\\_Superior\\_REIT.PD](file:///C:/Users/55999/Downloads/conteudoportal_arquivos_RESOLUCOES_2018_095_Conselho_Superior_REIT.PD) Acesso em: 17 mai.2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Portaria 035 de 18 de junho de 2019.** file:///C:/Users/55999/Downloads/conteudoportal\_arquivos\_RESOLUCOES\_2019\_059\_C onselho\_Superior\_REIT%20(2).PDF. Acesso em: 03 mar. 2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Plano de desenvolvimento institucional -PDI - FMA 2019-2023.** 2019. Disponível em: [https://caxias.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2023/03/PDI\\_2019-2023-Anexo\\_II.pdf](https://caxias.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2023/03/PDI_2019-2023-Anexo_II.pdf). Acesso em: 02 mar. 2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Projeto pedagógico institucional – PPI - FMA 2019-2023.** 2019. Disponível em: <https://proen.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2021/02/PPI-1.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Coordenadoria Geral de Ações Inclusivas (CGAI).** Disponível em: <https://prenae.ifma.edu.br/coordenadoria-geral-de-acoes-inclusivas-cgai/#:~:text=A%20Coordenadoria%20Geral%20de%20A%C3%A7%C3%B5es,%2C%20intelectuais%2C%20f%C3%ADsicas%2C%20sensoriais%20e>. Acesso em: 17 mai.2024.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Instrução normativa nº 9/2024 de 15 de abril de 2024.** Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnmnibpajpcgleclefindmkaj/https://prenae.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/32/2024/04/IN-09-2024-mesclado.pdf>. Acesso em 03 de agos.2024.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez; Autores associados, 1985.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** [livro eletrônico]. Campinas. Autores Associados. 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46. p. 68-80. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 04 out. 2022.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, v.34, n.93. maio. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmpmVyP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica. **Revista Ciência & Educação.** Bauru, v.28, p.22-48. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qgSk5KncdmZVX88NQGpsQWr/#>. Acesso em: 28 mai. 2023.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/#>. Acesso em 01 de set. 2024.

LOURENCO, Érika; TURCI, Deolinda Armani; MIRANDA, Cileia Saori Hamada de; MARTINS, Carolline de Souza. O Atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Revista Psicologia e Saúde** [online]. 2017, vol.9, n.2, pp. 77-89. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-093X2017000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2017000200006). Acesso em: 04 fev.2023.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/55999/Downloads/118+17958+RIAEE+2023+PT.pdf>. Acesso em: 28 dez.2023.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Editora Cortez, São Paulo, 22ª edição. 2011.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MAIA, Juliana Cavicchiolli; BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Concepções de deficiência na perspectiva de estudantes de fisioterapia e de terapia ocupacional. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina-PR, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/120.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MAIOR, Isabel. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. SP: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015.

MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; SADAIO, Omote (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

MANZINI, José Manzini; LUPETINA, Raffaella . Um estudo sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturada. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8418>. Acesso em: 21 fev. 2025. Acesso em 21 fev.2025.

MATOS, Selma Norberto. MENDES, Eniceia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/clenio,+Selma+27-40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/clenio,+Selma+27-40%20(1).pdf). Acesso em 25 out.2024.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Adolescência: conceito adolescente? **Revista de Psicanálise**, ano XVII, n. 179, setembro/2004. Disponível em [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/tiago\\_c\\_matheus\\_adolescencia\\_conceito\\_adolescente.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/tiago_c_matheus_adolescencia_conceito_adolescente.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCPHERSON, Elaine; COLLINS, Trevor and Gallen, Anne-Marie. Enabling inclusive group work. In: **Proceedings of the 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation**. 2019. IATED. Disponível em <https://oro.open.ac.uk/68480/>. Acesso em 23 abr 2025.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos. Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial nos Institutos Federais Brasileiros. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 183-196, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165>. Acesso em 23 de jul. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 fev.2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/1de795f0-bdb0-4250-962f-646deae7002a/content>. Acesso em: 31 jan.2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 14 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINSKI, Eliandro Luiz. **Um estudo sobre acessibilidade nos portais de ingresso dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2020. Dissertação . Mestrado Profissional em Ciência da Computação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38091/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Eliandro%20Luiz%20Minski.pdf

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum a relação entre professor de educação especial e de educação comum. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16. p. 98-105. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12131>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MONTEIRO, Corrêa, Maria Angela. **Educação Especial**. v.1 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p. Disponível em: [file:///C:/Users/55999/Downloads/Educacao\\_Especial\\_vol1.pdf](file:///C:/Users/55999/Downloads/Educacao_Especial_vol1.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/ MA**. 2006. 259 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3342/1/2006\\_Tese\\_LCSMoraes.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3342/1/2006_Tese_LCSMoraes.pdf). Acesso em: 01 mar. 2024.

MURTA, Claudia; FALABRETTI, Ericson. O autômato: entre o corpo máquina e o corpo próprio. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 75-92, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-24302015000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-24302015000200004) . Acesso em: 05 fev. 2023.

MORIN, Edgar. **A necessidade de um pensamento complexo**. In: MENDES, Candido. (org.). Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69-77.

NEPOMUCENO, Maristela Ferro. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social**. Tese. Pós- Graduação em Educação e Docência. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. 171 p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/30490>. Acesso em: 22 mar.2023.  
NIQUITO Thais Waideman; ELY, Regís Augusto; RIBEIRO Felipe Garcia. Avaliação de Impacto das Assistências Técnicas do Sistema S no Mercado de Trabalho. **Revista Brasileira de Economia**, v. 72, n. 2, p. 196–216, abr., 2018.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; MORAES, Cristina de Moraes de. A teoria da escola dualista na formação de tecnólogos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0484–0497, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14866>. Acesso em: 1 mar. 2024.

NUNES, CLARICE. História da Educação: espaço do desejo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v.9, n. 47, p. 37-46, jul./dez., 1990. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2104/1843>. Acesso em: 19 ago. 2022.

NUNES, Vera Lúcia Mendonça; Manzini Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. v. 33, p 1-20. 2020. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288022>. Acesso 12 abr. 2025.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 03 abr.2023.

OLIVEIRA, Maria Djanira de. A INCLUSÃO NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: A **Trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba**.2018.136f. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-Campus Uberaba-MG. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iftm.edu.br/cursos/uberaba/mestrado-doutorado/educacao-tecnologica/?arq=ccd1f633bee23cddfce684e8b964e7c4>. Acesso em 09 de set.2024.

OLIVEIRA, Daniel Augusto Barra de; OLIVEIRA, Cássia Araújo de. Breve história da ciência sob nova perspectiva. Palmas: **EDUFT**. 2019. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/download/?d=43ca70be-33ac-437e-a7c4-46efc711a16a;1.0:Breve%20hist%C3%B3ria%20da%20ci%C3%Aancia%20sobre%20nova%20perspectiva.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em 21 fev. 2025.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 07 maio 2022.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: Recentes avanços em pesquisa. Ver. **Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 24. Edição especial, p.21-32, 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VKFFLxSr5GW6LKq9P7crnFt/#>. Acesso em: 04 abr. 2023.

OMOTE, Sadao.; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (Orgs). **Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências**. São Carlos: Edição Especial, 2021, v. 1. (Coleção Sadao Omote). Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/memorial/sadao-omote-acessiveis/omote-cabral-volume-01-trajetoria-de-construcao-de-uma-abordagem-social-das-deficiencias.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

OMOTE, Sadao. **Constituição social da deficiência1**. In OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio Cabral (Orgs). **Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências**. São Carlos: EdEsp, 2021, v. 1. (Coleção Sadao Omote). Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/memorial/sadao-omote-acessiveis/omote-cabral-volume-01-trajetoria-de-construcao-de-uma-abordagem-social-das-deficiencias.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 8 jul. 2022.

OSÓRIO, Priscila Formagio; SARDAGNA, Helena Venites A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública . **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 1, março, 2020. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5723>. Acesso em 07 mar.2025.

OTRANTO, Celia Regina. A política de educação profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. **34ª Reunião Anual da ANPED**, 2009. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PACHECO, Eliezer **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PARANHOS, Ranulfo. FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto. ROCHA, Enivaldo Carvalho da. DA SILVA JÚNIOR, José Alexandre. Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. **Rev. Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**, n.6. ano 3. P.07-24 out. 2013/ março 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/304292/mod\\_resource/content/1/Paranhos%20e%20tal\\_Corra%20que%20o%20survey%20vem%20aí.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/304292/mod_resource/content/1/Paranhos%20e%20tal_Corra%20que%20o%20survey%20vem%20aí.pdf). Acesso em: 26 out.2022.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo. Ed. T.A. Queiroz. 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2898/4626.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. Curitiba: Appris, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Eniceia. Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**. v. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 108–135, set.2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 20 marc. 2022.

PORTE, Marcelo de Santana, ROCHA; José Damião Trindade; PEREIRA, Cleber Augusto. Barreiras de Acessibilidade para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Administração Pública e Gestão Social**, v. 14. 2022. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/13376/7609>. Acesso em 20 de mar de 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, Marcia, Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81. p.01-30. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em: 1 de fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise, ARAÚJO, Daniele Francisco de, LIMA, Marcela Francis Costa Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Periferia**, 9(1), 290–311. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/29187/20729>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 229-241.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANGE, Richard Campos; SOARES, Reginalva Silva. Acessibilidade no ensino de Ciências: o uso de QR code contendo informações na Língua Brasileira de Sinais (libras) a respeito dos cetáceos no espaço baleia jubarte, Vitória – ES, uma proposta de intervenção. **Revista Ciência na Prática**, volume 1, nº 1. 2022. Disponível em chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgglefndmkaj/https://unisaes.br/wp-content/uploads/2023/06/acessibilidade-no-ensino-de-ciencias-o-uso-de-qr-code-contendo-informacoes-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras-a-respeito-dos-cetaceos-no-espaco-baleia-jubartevitoria-ESU.pdf. Acesso em 9 abr. 2025.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Revista Estatística e Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, abr. 2018. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312018000100276&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000100276&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 fev. 2023.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; CABRAL, Maria Regina Martins. **Ensino Médio e Educação Profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva**. 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/55999/Downloads/Fernanda%20Malinosky%20Coelho%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha.; SALES, Luis Carlos. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0097, 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJjxWkqSDF3DS/>. Acesso em 12 de mar 2025.

RODRIGUES, Marlene; BERNARDINO, José Lourione Freitas; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 2 jun. 2024.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **As mulheres professoras de arte na escola técnica federal do maranhão (1975-1989)**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

QUEIROZ, Lilian Suelle Santos de. Desenho universal e acessibilidade arquitetônica: conceituações, distinções e aproximações. **Revista Geometria Gráfica**, v.7,n.1, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/geometriografica/article/view/260611/45285>. acesso em 30 mar 2025.

SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais- Educação Especial**. São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ReferAvalAprendizagemNecessEspeciais.pdf>. Acesso em 16 de out. 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Regulamentos dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 01–22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70712>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Camila Elidia Messias dos. inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 01-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/#>. Acesso em 15 de agos.2024.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n.3, p.395-408, jul.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpDQtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 de abr.2022.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ. 2018.

SANTOS, Manoel José dos; SILVA, Thais Tainan Santos da. Acessibilidade arquitetônica em escolas públicas municipais de são José de princesa-PB. **Revista multidisciplinar do sertão**, v.05, n.2, 2023. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/556-Texto%20do%20artigo-1032-1-10-20230424.pdf>. Acesso em 28 de mar 2025.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SAVI, Aline Eyn; ANTUNES, Elaine Guglielmi Pavei, FABRE, Haron , MEDEIROS, Pedro Luiz Kesting, CALABREZ, Tainara. Arquitetura escolar inclusiva: reflexões sobre a acessibilidade na experiência da extensão universitária. **Revista de Extensão da UNESC**, v. 5, n. 1, 2020, Disponível em [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ali,+Texto+1\\_SAVI\\_et.al\\_ARQUITETURA+ESCOLAR+INCLUSIVA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ali,+Texto+1_SAVI_et.al_ARQUITETURA+ESCOLAR+INCLUSIVA%20(1).pdf). Acesso em 28 de mar 2025.

SELAU, Bento. DAMIANI, Magda Floriana. COSTAS, Fabiane Adela Tonetto.

Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?. **Revista Acta Scientiarum. Education**, vol. 39, núm. 4, pp. 431-440, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/3033/303352894009/html/>. Acesso em 18 de mar 2025.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, n. 44, p.111-133, dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MdZKQkP6rry4RnMMcbCPYkB/#>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVIA, Elena Ventorini; SILVA, Patrícia Assis da; ROCHA, Gisa Fernanda Siega. Cartografia tátil e a elaboração de material didático para alunos cegos **Revista Geographia Meridionalis** v. 01, n. 02 jul-dez/2015. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://scispace.com/pdf/cartografia-tatil-e-a-elaboracao-de-material-didatico-para-1kos3xx2aj.pdf>. Acesso em 20 mar 2025.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, 2018, v. 31, n. 60, p. 197–214. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SILVA, Cleonice Almeida da. **Trajetórias da inclusão e caminhos de formação:** percurso escolar de estudantes com deficiência visual no Curso Técnico em Agropecuária do IFCE Campus Crato. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5406>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA FILHO, Daniel Mendes; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, Isis Grace da. SOUZA, Sirleine Brandão de. Processo de escolarização de aluno com deficiência intelectual: Uma parceira entre professoras na sala de recursos e sala comum. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Ano 6. Número Especial – Educação Especial Escolar | Março de 2021. Disponível em <http://rbeducacaobasica.com.br/2021/03/25/processo-de-escolarizacao-de-aluno-com-deficiencia-intelectual-uma-parceira-entre-professoras-na-sala-de-recursos-e-sala-comum/>. Acesso em 26 fev.2025.

SILVA Giulia Gomes da . (Re)construindo o espaço escolar: **Revista Benjamin Constant**, vol. 27, no. 63, 2021, pp. 1–12. Disponível em <revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/829>. Acesso em 29 Mar. 2025.

SILVA, Josué Rego da. **Estudantes surdos no Instituto Federal do Espírito Santo: acessibilidade comunicacional para além dos editais em Libras**. Tese. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. RJ, 2025. 103 f. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/han>

dle/123456789/5866/TESE%20FINAL%20JOSU%03%89.pdf?sequence=1&isAllowed=y.  
Acesso em 09 abr 2025.

SOMMER, Lidiane Côrrea de Oliveira. **Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica.** 2020. 227f. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia., Salvador. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31341/1/Disserta%03%a7%03%a3o%20Mestrado%20Lidiane%20Sommer%20final.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SONZA, André Poletto.; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. 1–24, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinêis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Rev. Epidemiologia e serviços de saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, set. 2017. Disponível em:  
&lt;[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742017000300649&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742017000300649&lng=pt&nrm=iso)&gt;. Acesso em: 31 out. 2022.

SOARES, Ana Leila de Melo; MEDEIROS, Paulo Ivo Silva de. A construção do Plano Educacional Individualizado intermediado pelo NAPNE: caminhos para a inclusão. **Praxis Saber**, v 13, nº 35. Disponível em  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592022000400002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592022000400002). Acesso em 23 abr. 2024.

SHAKESPEARE, Tom. *The social model of disability*. In: DAVIS, Lennard J (Ed.). *The disability studies reader: second edition*. New York, NY: Routledge, 2010. p. 266-273. Disponível em: [http://thedigitalcommons.org/docs/shakespeare\\_social-model-of-disability.pdf](http://thedigitalcommons.org/docs/shakespeare_social-model-of-disability.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

STROBEL Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis, SC. 2009. Disponível em:  
[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 27 set. 2022.

RAPHAEL Baptista de Sousa. **Acessibilidade de materiais educativos para alunos com deficiência: Um Estudo A Partir Da Percepção De Professores Da Educação Básica.** Dissertação. 102p. 2023. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14473597](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14473597). Acesso em: 23 jan. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 de abr. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola**: análise de garantias legais em países da América Latina. Dissertação. 2008. 122f. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-111711/publico/DissertacaoValquiriaPrates.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação** (Online), v. 23. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Rb7jQcGgk7hhNxGHgMcjwKN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 out. 2022.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. Apresentação. In DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; Helena Sampaio; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.) **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas, São Paulo: 1987.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**: Princípios, política e práticas, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 mar. 2023.

UPIAS, Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

VALLE, Jan. W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VANIER, Alain. Uma história particular de maio de 68. **Lacuna**: uma revista de psicanálise. Trad. Paulo Beer. São Paulo, n. 1, v. 5, p. 1-9, jun. 2018. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2018/06/04/n05-05/>. Acesso em: 04 set. 2022.

VAZ, Leopoldo Gil Dulcio; VAZ, Deuzuite Dantas Brito; VAZ, Loreta Brito. Índícios de ensino técnico/profissional no Maranhão: 1612 - 1916. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 97-107, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i34.8639581. Disponível

em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639581>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIEIRA, Scheilla Abbud. A Educação Profissional e Tecnológica como Fator de Desenvolvimento e inclusão Social. In **Seminário Nacional do Programa Tec Nep**. Ministério da Educação. Brasília 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/anaisseminarionacionaltecnep2005.pdf>. Acesso em 10 de agost. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/#>. Acesso em: 23 out.2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/labeditorial,+7327-Texto+do+artigo-23475-1-10-20170920.pdf>. Acesso em 09 set.2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias 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, p. 283–307, jan. 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CZy8XDFbQgZrYRjmqsgY8bJ/?lang=pt#>. Acesso em 28 out.2024.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 13, n. 3, p.399-414, 2007.

WUO, Andrea Soares; PAGANELLI, Bruna Tamara Suzane. Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. 2022. v 30, nº 177. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6809+FNL.pdf>. Acesso em 23 abr 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZERBATO, Ana Paula. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos. Anais. 2012.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abril-junho 2018. 147- 155. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 10 jul.2023.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E RESPONSÁVEIS**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado senhor (a), venho convidá-lo (a) a autorizar a participação do seu filho (a) no estudo intitulado “Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: perspectiva dos alunos com deficiência”, desenvolvido por Cecília Regina Galdino Soares, discente do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maira da Silva.

O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá retirar este consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Seu filho (a) foi selecionado (a) porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: ser deficiente matriculado em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A participação do seu filho (a) na pesquisa consiste em responder a um formulário estruturado de entrevista e uma entrevista. A participação não é obrigatória e a qualquer momento esse termo de consentimento poderá ser retirado, o que não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Este estudo envolve riscos mínimos, seu filho (a) poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o formulário estruturado de entrevista e a entrevista, uma vez que estes instrumentos contêm perguntas que podem levar o seu filho (a) a lembrar de situações desconfortáveis que porventura tenha vivenciado durante o processo de escolarização em escolas regulares. Se isso acontecer, a coleta de dados será prontamente interrompida e, se houver interesse, seu filho (a) poderá conversar com o pesquisador e retornar quando achar que pode responder às questões. Informo que seu filho (a) tem o direito de não responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza.

Destacamos que participação do seu filho (a) trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito das barreiras e facilitadores presentes na escolarização do aluno com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

A pesquisadora garante que seu filho (a) tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de participação dele (a) na pesquisa. Deixando claro o total sigilo e privacidade quanto à identificação do seu filho (a), e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de tese de doutorado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é [cep@ufgd.edu](mailto:cep@ufgd.edu) e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual constam dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho (a) na pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome legível), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e os procedimentos que serão utilizados. A explicação esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu filho (a) a qualquer momento, sem justificar minha decisão, e que isso não trará prejuízos. Sei que o nome do meu filho (a) não será divulgado, que não terá despesas e não receberá dinheiro para participar do estudo.

---

Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo participante da pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do representante legal para a participação neste estudo.

Caxias (MA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

---

Cecília Regina Galdino Soares  
(Pesquisadora)

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: [cecilia.soares@ifma.edu.br](mailto:cecilia.soares@ifma.edu.br)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maira da Silva (Orientadora)

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br)

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS  
ALUNOS**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada “Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: investigação da acessibilidade dos alunos com deficiência”, desenvolvida por Cecília Regina Galdino Soares, discente do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva.

O principal objetivo deste estudo é identificar e analisar as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar, segundo a perspectiva dos alunos com deficiência matriculados nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo/a participar do estudo.

Você foi selecionado/a porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa: ser deficiente matriculado em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a UFGD. As datas e horários serão agendados de acordo com a sua disponibilidade.

Neste estudo, sua participação consiste em responder a um formulário estruturado de entrevista e uma entrevista. Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder as perguntas do formulário estruturado de entrevista e da entrevista, uma vez que estes instrumentos contêm perguntas que podem levá-lo (a) a lembrar de situações desconfortáveis que porventura tenha vivenciado durante o processo de escolarização em escolas regulares. Se isso acontecer, a coleta de dados será prontamente interrompida e, se houver interesse, você poderá conversar com a pesquisadora e retornar quando achar que pode responder às questões. Você tem o direito de não responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza.

Destaca-se que sua participação trará benefícios importantes para ampliação dos conhecimentos a respeito das barreiras e facilitadores presentes na escolarização do aluno com deficiência nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio

A pesquisadora garante que você tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. Além disso, a pesquisadora se compromete com o total sigilo e privacidade quanto à sua identificação.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de tese de doutorado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é [cep@ufgd.edu](mailto:cep@ufgd.edu) e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual constam dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Cecília Regina Galdino Soares  
(Pesquisadora)

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [cecilia.soares@ifma.edu.br](mailto:cecilia.soares@ifma.edu.br)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Maira da Silva (Orientadora)

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br)

Por fim, eu \_\_\_\_\_,  
telefone \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e  
benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Caxias-MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

---

Participante

**APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE)****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa: “Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: perspectiva dos alunos com deficiência”, desenvolvida por Cecília Regina Galdino Soares, discente do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva. Neste estudo, temos como objetivo identificar e analisar as condições de acessibilidade no processo de inclusão escolar. Sua participação, nesta pesquisa, consistirá em responder um formulário estruturado de entrevista e uma entrevista com perguntas referentes ao tema da pesquisa como forma de contribuir para conhecermos as barreiras e os facilitadores presentes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Para participar desse estudo seu pai/mãe ou responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Você precisa decidir se pode participar ou não da pesquisa. Você não terá nenhum custo e nem receberá nenhuma ajuda financeira para participar do estudo. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar. Você, seu pai/mãe ou responsável são livres para retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Sua participação é voluntária. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Os participantes não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados nos meios de produção do conhecimento científico.

Este estudo envolve riscos mínimos, você poderá experimentar algum tipo de constrangimento ao responder o formulário estruturado de entrevista e a entrevista, uma vez que estes instrumentos contêm perguntas que podem levar o respondente a lembrar de situações desconfortáveis, que porventura tenha vivenciado durante o processo de escolarização em escolas regulares. Se isso acontecer, a coleta de dados será prontamente

interrompida e, se houver interesse, você poderá conversar com a pesquisadora sobre os seus sentimentos. Além disso, em parceria com o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do IFMA, podemos buscar formas de acolhimento e desenvolver ações para ajuda-lo/a lidar com o desconforto ocasionado.

A pesquisadora garante que você tem o direito de buscar por indenização por danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei, e se compromete com o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva, visto que os resultados da pesquisa podem possibilitar a melhoria das condições de acessibilidade do aluno com deficiências nas instituições de ensino.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de tese de doutorado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios. Em todas as publicações, será garantido sigilo à identidade dos participantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD está localizado no Prédio da Reitoria (Unidade 1, sala 501), Rua João Rosa Góes, número 1761, no bairro Vila Progresso. O e-mail do CEP/UFGD é [cep@ufgd.edu](mailto:cep@ufgd.edu) e o contato telefônico é (67) 3410-2853.

Esse termo foi impresso em duas vias e você receberá uma via deste, na qual constam dados para contato com a pesquisadora e sua orientadora, podendo, a qualquer momento, entrar em contato para retirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

### **Assentimento do aluno como participante do estudo**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ fui informado dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável, já assinado, declaro que concordo em participar dessa

pesquisa. Recebi o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caxias (MA), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante

---

Cecília Regina Galdino Soares

(Pesquisadora)

Telefone: [REDACTED]

:

E-mail: [cecilia.soares@ifma.edu.br](mailto:cecilia.soares@ifma.edu.br)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva (Orientadora)

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [alinesilva@ufgd.edu.br](mailto:alinesilva@ufgd.edu.br)



## APÊNDICE D – Formulário Estruturado de Entrevista

### UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO



Nome:

Idade:

E-mail:

#### BLOCO 1 – trajetória escolar

1) Em quais tipos de escola você já estudou?

- ( ) Somente em escola comum  
 ( ) Somente em escola especial  
 ( ) Escola especial e escola regular

2) Estudei em escola/s.

- ( ) Somente em escola pública  
 ( ) Somente em escola particular  
 ( ) A maior parte em escola pública  
 ( ) A maior parte em escola particular  
 ( ) Metade em escola pública e metade em escola particular

3) Ao longo da sua trajetória escolar, você recebeu algum tipo de serviço de apoio (professor de apoio, sala de AEE, intérprete de Libras, profissional de apoio ou outro)?

**Serviço de apoio** (profissional que ajuda o aluno na higiene, alimentação, locomoção e comunicação e outras atividades escolares que forem necessárias)

a) Professor de apoio (ou professor colaborador ou professor de educação especial)

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

b) Sala de AEE (ou sala de recursos multifuncionais)

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

c) Intérprete de Libras (aquele que ajuda na comunicação entre a pessoa surda e o ouvinte)

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

d) Profissional de apoio (aquele que ajuda na comunicação, higiene, locomoção e/ou alimentação)

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

Outros \_\_\_\_\_

4) Sobre os recursos aos quais você teve acesso ao longo de sua trajetória escolar, responda

**Auxílios para a vida diária e vida prática** (barras de apoio, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, argola para ajudar a fechar zíper e cadarço, fixador do talher à mão, fatiados de pão, entre outros).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Comunicação Aumentativa e Alternativa** (prancha de comunicação impressa, vocalizadores de mensagens gravadas; prancha de comunicação de voz, pranchas dinâmicas de comunicação no tablete, entre outros).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Recurso de acessibilidade ao computador** (teclados modificados, teclados virtuais com varredura, mouses especiais, software de reconhecimento de voz, apontadores que valorizam movimento de cabeça, olhos e ondas cerebrais/pensamento, órteses e ponteiros para digitação, leitores de tela, software para ajustes de cores e tamanhos das informações, softwares para leitores de texto impresso/OCR, impressoras braile, impressão em relevo).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Adequação Postural** (apoio para os pés, almofadas, encostos e estabilizadores para melhor posicionamento, entre outros).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Auxílios de mobilidade** (bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas, entre outros).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Auxílios para ampliação da função visual e/ou recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil** (auxílios ópticos, lentes, lupas, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais** (aparelhos auditivos, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular, livros, textos e dicionários em língua de sinais, sistema de legendas e Avatares Libras).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**Esporte e Lazer** (Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas, dominó, entre outros).

Não tive necessidade desse recurso	Tive necessidade, mas não tive acesso a esse recurso	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante parte da minha vida escolar	Tive necessidade e utilizei esse recurso durante toda a minha vida escolar	Não sei responder

**BLOCO 2 - dados gerais da atual instituição**

5) Em qual curso você está matriculado/a no IFMA?

- Agroindústria
- Agropecuária
- Agronegócio Aquicultura
- Administração
- Alimentos
- Agroecologia
- Automação Industrial
- Artes Visuais
- Agenciamento e Viagem
- Biocombustíveis
- Comércio
- Design de Móveis
- Desenvolvimento de Sistemas
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Edificações
- Eventos
- Hospedagem
- Informática
- Jogos Digitais
- Logística
- Manutenção e Suporte em Informática
- Meio Ambiente
- Manutenção de Máquinas Industriais
- Mecânica
- Metalúrgica
- Marketing
- Petróleo e Gás
- Processos Fotográficos
- Química
- Recursos Humanos
- Rede de Computadores
- Serviço de Restaurante e Bar
- Turismo
- Vendas

6) Qual ano você está cursando?

- 1º ano    2º ano    3º ano

7) Assinale os atendimentos recebidos durante o processo de seleção para ingresso no IFMA (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

Atendimentos	Não tive necessidade	Solicitei e não fui atendido	Solicitei e fui atendido.
Intérprete de Libras			
Prova em Braile			
Ledor de prova			
Tempo adicional para fazer a prova			
Reglete de mesa			
Punção			
Cubaritmo			
Sorobã			
Folhas brancas			
Mesa espaçosa			
Lupa manual			
Luminária			
Papel para rascunho			
Mapas e gráficos em relevo			
Prova ampliada			
Máquina para escrita em braille			
Prancheta			
Outro			

8) É apoiado pelo Napne do IFMA?

Sim

Não

Atualmente não, mas já recebi apoio durante o curso

### BLOCO 3 – Acessibilidade arquitetônica

Acessibilidade arquitetônica	Não preciso	Nunca	Raramente	Às vezes	Na maior parte do tempo	Sempre
Consigo andar com autonomia pela escola						
Utilizo o banheiro da escola com autonomia						

Consigo utilizar o refeitório da escola com autonomia						
Consigo utilizar a biblioteca com autonomia						

#### **BLOCO 4 - Acessibilidade comunicacional**

Acessibilidade comunicacional	Não preciso	Nunca	Raramente	Às vezes	Na maior parte das vezes	Sempre
Consigo ler os avisos colocados no mural da escola						
Na escola tem placas acessíveis de localização e identificação dos ambientes da instituição						
Consigo ler as informações disponibilizadas no site da escola						
O site da escola disponibiliza recursos de acessibilidade, como letras grandes, tradutor virtual de libras, leitor de tela para cegos.						

#### **BLOCO 5 – Acessibilidade pedagógica**

Acessibilidade pedagógica	Não preciso	Nunca	Raramente	Às vezes	Na maior parte das vezes	Sempre
Sou informado pelos funcionários da escola sobre onde ficam os setores, salas, laboratórios, biblioteca, entre outros.						
Os professores oferecem materiais de apoio para me ajudar na compreensão dos conteúdos.						
Os professores tiram minhas						

dúvidas quando faço perguntas.						
Na elaboração das provas e das atividades, os professores atendem as minhas necessidades						
Na aplicação das provas e das atividades, os professores atendem as minhas necessidades						
As estratégias de ensino utilizadas pelos professores atendem as minhas especificidades A maneira que o professor ensina atende as minhas necessidades						
Quando solicito, são feitas adequações dos materiais que recebo em sala. Quando preciso são feitas modificações nos materiais que recebo em sala de aula						
Sou atendido quando procuro o coordenador do meu curso para resolver alguma demanda ou solicitar informações Sou atendido quando procuro o coordenador do meu curso para resolver alguma necessidade ou solicitar informações						

**BLOCO 6 – Acessibilidade atitudinal**

Acessibilidade atitudinal	Não preciso	Nunca	Raramente	Às vezes	Na maior parte das vezes	Sempre
Recebi comentários discriminatórios dos professores.						
Fui acolhido pelos colegas da minha sala quando comecei a estudar na escola						
Os colegas de sala se ajudam nas atividades escolares.						
Sou convidado para fazer trabalhos em grupo com os colegas da minha sala.						
Nos trabalhos em grupo sou excluído das apresentações.						
Sofro preconceito por parte de colegas de sala de aula.						
Participo das atividades desenvolvidas fora da sala de aula oferecidas pelo professor e/ou pela escola (atividades pedagógicas, de lazer, esportivas)						



**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Para o ingresso no IFMA, você precisou e/ou recebeu algum tipo de apoio específico (na inscrição, nas provas, na matrícula, etc.)?
- 2) Ao ingressar no IFMA, você foi orientado sobre algum tipo de apoio oferecido para auxiliar na sua permanência na instituição?  
  
Se sim, onde você teve acesso às informações? (colegas, familiares, alunos, professores, coordenação, direção, site institucional, notícias, etc.)
- 3) O que você conhece de apoios e ações oferecidos pelo IFMA para garantir a sua acessibilidade e a sua permanência na instituição? Poderia listá-los?
- 4) Você percebe o envolvimento direto dos professores, da coordenação, da direção, do grêmio estudantil nessas ações, apoios, adequações voltadas à inclusão dos alunos com deficiência no IFMA? Se sim, em quais situações?
- 5) Quais seriam as barreiras, as dificuldades que os alunos com deficiência têm encontrado durante o curso? Poderia falar sobre isso?
- 6) O que o IFMA pode fazer para oportunizar/ampliar a participação, permanência e sucesso acadêmico dos alunos com deficiência?

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGICA DO**  
**MARANHÃO CAMPUS CAXIAS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO E ASSUNTOS ESTUDANTIS**

Autorizo a coleta de dados referente à pesquisa intitulada Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: perspectiva dos alunos com deficiência, coordenada pela pesquisadora Cecília Regina Galdino Soares sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Maira da Silva. A pesquisa será realizada nas dependências dos campi do Instituto Federal do Maranhão e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa referente ao doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e publicações científicas.

Estou ciente que o projeto terá início somente após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético consubstanciado, baseado na Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde/CONEP, que rege as pesquisas envolvendo seres humanos.

São Luís, 24 de agosto de 2022.

Assinatura manuscrita em tinta preta sobre uma linha horizontal.

Maron Stanley Silva Oliveira Gomes

**Pró-Reitor de Ensino e Assuntos Estudantis**

E-mail: [proen@ifma.edu.br](mailto:proen@ifma.edu.br)

Contato: (98) 98421-1007/ 98405-7361 | 98408-9520