



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA

**A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O Protocolo Institucional de  
Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM-Campus Manaus  
Centro**

SEROPÉDICA  
2026





LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA

**A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O Protocolo Institucional de  
Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM-Campus Manaus  
Centro**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra, Área de concentração: Gestão e Estratégia.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Luzia Oliveira da Cunha Galindo

SEROPÉDICA  
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pela autora

S586l Silva, Lara Viviane de Castro, 1979-  
A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O  
Protocolo Institucional de Acessibilidade  
Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM-Campus  
Manaus / Lara Viviane de Castro Silva. - Manaus,  
2026.  
176 f.: il.

Orientadora: Flavia Luzia Oliveira da Cunha  
Galindo. Dissertação (Mestrado). -- Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-  
Graduação em Gestão e Estratégia (PPGE), 2026.

1. inclusão. 2. acessibilidade comunicacional. 3.  
Estudantes surdos. 4. educação profissional e  
tecnológica. 5. barreiras à inclusão. I. Galindo,  
Flavia Luzia Oliveira da Cunha, 1967-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa  
de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia (PPGE) III.  
Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal  
de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E ESTRATÉGIA**

LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA

**A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O Protocolo Institucional de  
Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM-Campus Manaus  
Centro**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre(a) no Programa  
de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Área  
de Concentração em Gestão e Estratégia.

Dissertação aprovada em 06 de maio de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof(a). Dr(a). Flavia Luzia Oliveira da Cunha Galindo - Orientador(a) – UFRRJ

Prof(a). Dr(a). Janaína Nascimento Simões de Souza - Membro interno – UFRRJ

Documento assinado digitalmente



GIULIANA ISABELLA

Data: 08/05/2026 17:01:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Giuliana Isabella - Membro externo – Insper

Documento assinado digitalmente



ANA RAQUEL COELHO ROCHA

Data: 08/05/2026 17:53:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Ana Raquel Coelho Rocha - Membro externo – UFF

*(Assinado digitalmente em 08/05/2026 19:38 )*  
**FLAVIA LUZIA OLIVEIRA DA CUNHA GALINDO**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptCA (12.28.01.00.00.00.07)  
Matricula: ###941#0

*(Assinado digitalmente em 09/05/2026 19:28 )*  
**JANAINA NASCIMENTO SIMOES DE SOUZA**  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptAdm/IM (11.39.00.54)  
Matricula: ###988#6

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número: 269, ano: 2026, tipo: **TERMO**, data de emissão: 08/05/2026 e o código de verificação: 0e4596dbec

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho às pessoas que fazem parte da minha vida e a todas as pessoas com deficiência, cuja luta diária por respeito, acessibilidade e pertencimento inspira a construção de uma sociedade mais inclusiva.*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas a materialização de um percurso coletivo, sustentado por instituições públicas comprometidas com a democratização do conhecimento e por pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Expresso, inicialmente, minha profunda gratidão à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pela oferta do Mestrado Profissional e pela excelência na formação proporcionada.

Em um contexto em que a educação pública enfrenta constantes desafios, é imprescindível reconhecer o papel fundamental das universidades públicas brasileiras na produção científica, na formação crítica e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Agradeço, igualmente, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), pela parceria institucional estabelecida com a UFRRJ, a qual possibilitou o acesso à pós-graduação *stricto sensu* na região amazônica. Este convênio representa mais do que uma articulação administrativa: trata-se de um compromisso concreto com a interiorização do conhecimento, com a valorização dos territórios e com a promoção da equidade educacional.

À minha orientadora, professora Dra. Flávia Galindo, registro meu sincero agradecimento pela condução cuidadosa, pela paciência nos momentos de dúvida, pelo rigor técnico e pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, contribuindo não apenas para a qualidade da pesquisa, mas também para meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço, de forma especial, à minha rede de apoio – família, amigos e todos aqueles que estiveram presentes ao longo desta caminhada. Nos momentos de cansaço, incerteza e desafios, foram essas presenças que me sustentaram, incentivaram e fortaleceram, tornando possível a continuidade deste percurso.

Por fim, deixo registrado meu reconhecimento a todos que, de alguma forma, acreditam na educação pública como instrumento de transformação social. Este trabalho também é fruto dessa crença.

## RESUMO

SILVA, Lara Viviane de Castro. *A lei garante a vez, mas não garante a voz: proposição de um protocolo institucional de acessibilidade comunicacional para estudantes surdos no IFAM – Campus Manaus Centro*. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Embora a legislação brasileira assegure o acesso de pessoas com deficiência à educação, observa-se um descompasso entre o acesso formal e a efetiva participação desses estudantes no cotidiano escolar, especialmente na educação profissional e tecnológica, onde estudantes com surdez enfrentam barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais que limitam sua autonomia, aprendizagem, participação e pertencimento, evidenciando que a inclusão ainda ocorre de forma parcial e não sistematizada. Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo identificar as representações sociais sobre as barreiras à inclusão percebidas por estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM/CMC), compreender os impactos dessas barreiras em sua experiência escolar e propor uma solução sociotécnica institucional voltada ao fortalecimento da acessibilidade comunicacional e da inclusão educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como estudo de caso, cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes surdos, análise documental e observação participante. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, articulada à Teoria das Representações Sociais. A construção do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) também dialogou com pressupostos do Marketing Inclusivo, especialmente aqueles relacionados à centralidade do usuário, à escuta qualificada das experiências vividas e à identificação das necessidades de grupos historicamente sub-representados. Os resultados evidenciaram que a inclusão no IFAM/CMC é percebida como condicionada e parcial, fortemente dependente da presença do intérprete de Libras, sendo identificadas barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais, tais como a ausência de planejamento integrado entre docentes e intérpretes, a insuficiência de materiais acessíveis, dificuldades de comunicação nos setores administrativos e fragilidades na institucionalização das práticas inclusivas. Tais fatores comprometem a aprendizagem, a autonomia comunicacional, o bem-estar emocional, o sentimento de pertencimento e a permanência dos estudantes. Como contribuição prática, propõe-se um Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional estruturado em eixos de planejamento pedagógico, mediação comunicacional, materiais acessíveis, avaliação inclusiva, formação continuada e monitoramento. Construído a partir das experiências narradas pelos próprios estudantes surdos, o protocolo busca sistematizar práticas institucionais de acessibilidade, fortalecer a autonomia comunicacional, favorecer a participação e o pertencimento estudantil e contribuir para a permanência acadêmica. Como contribuição teórica, o estudo evidencia a centralidade das barreiras comunicacionais e das representações sociais na experiência educacional de estudantes surdos, além de demonstrar a relevância da escuta dos usuários na formulação de soluções institucionais voltadas à inclusão.

**Palavras-chave:** inclusão; acessibilidade comunicacional; estudantes surdos; educação profissional e tecnológica; barreiras à inclusão.

## ABSTRACT

SILVA, Lara Viviane de Castro. *The law guarantees access, but not voice: proposition of an institutional communicational accessibility protocol for deaf students at IFAM – Manaus Centro Campus*. 2026. 143 p. Dissertation (Master's in Management and Strategy) – Institute of Applied Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Although Brazilian legislation guarantees access to education for persons with disabilities, a gap remains between formal access and the effective participation of these students in everyday school life, especially in professional and technological education, where deaf students face communicational, pedagogical, attitudinal, and institutional barriers that limit their autonomy, learning, participation, and sense of belonging, demonstrating that inclusion still occurs in a partial and non-systematized manner. In this context, the present study aimed to identify the social representations of inclusion barriers perceived by deaf students enrolled in vocational technical programs at the Federal Institute of Amazonas – Manaus Centro Campus (IFAM/CMC), to understand the impacts of these barriers on their educational experience, and to propose an institutional sociotechnical solution aimed at strengthening communicational accessibility and educational inclusion. This is a qualitative and applied study, characterized as a case study, whose data collection involved semi-structured interviews with deaf students, document analysis, and participant observation. Data were analyzed through Content Analysis, articulated with the Social Representations Theory. The development of the Technical-Technological Product (TTP) was also informed by principles of Inclusive Marketing, particularly those related to user-centered approaches, attentive listening to lived experiences, and the identification of the needs of historically underrepresented groups. The findings revealed that inclusion at IFAM/CMC is perceived as conditional and partial, strongly dependent on the presence of Brazilian Sign Language (Libras) interpreters. Communicational, pedagogical, attitudinal, and institutional barriers were identified, including the lack of integrated planning between teachers and interpreters, insufficient accessible materials, communication difficulties within administrative sectors, and weaknesses in the institutionalization of inclusive practices. These factors negatively affect learning, communicational autonomy, emotional well-being, sense of belonging, and student retention. As a practical contribution, this study proposes an Institutional Communicational Accessibility Protocol structured around pedagogical planning, communicational mediation, accessible materials, inclusive assessment, continuing education, and monitoring. Developed from the experiences reported by deaf students themselves, the protocol seeks to systematize institutional accessibility practices, strengthen communicational autonomy, promote participation and belonging, and contribute to student retention. As a theoretical contribution, the study highlights the central role of communicational barriers and social representations in the educational experiences of deaf students, while also demonstrating the relevance of listening to users in the development of institutional solutions aimed at inclusion.

**Keywords:** inclusion; communicational accessibility; deaf students; professional and technological education; inclusion barriers.

## RESUMO ESTRUTURADO

SILVA, Lara Viviane de Castro. *A lei garante a vez, mas não garante a voz: proposições sociotécnicas em comunicação e inclusão dos alunos com deficiência auditiva em uma instituição de ensino da Amazônia brasileira*. 2026. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

**Problema estudado:** Embora a legislação brasileira assegure o acesso de pessoas com deficiência à educação, observa-se um descompasso entre o acesso formal e a efetiva participação desses estudantes no cotidiano escolar, especialmente na educação profissional e tecnológica, onde estudantes com surdez enfrentam barreiras comunicacionais, pedagógicas e institucionais que limitam sua autonomia, aprendizagem e pertencimento, evidenciando que a inclusão ainda ocorre de forma parcial e não sistematizada. **Objetivo(s) do estudo:** Identificar as representações sociais da inclusão e das barreiras à inclusão percebidas por estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC, bem como compreender os impactos dessas experiências em sua trajetória escolar, propondo uma solução sociotécnica institucional voltada ao fortalecimento da inclusão educacional. **Metodologia de pesquisa:** Pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante, sendo os dados analisados por Análise de Conteúdo articulada à Teoria das Representações Sociais. A construção do Produto Técnico-Tecnológico dialogou com pressupostos do Marketing Inclusivo relacionados à escuta dos usuários. **Delimitação da pesquisa:** O estudo concentrou-se em estudantes surdos dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC, considerando dados produzidos entre 2024 e 2025. **Resultados alcançados (impactos):** Os resultados evidenciaram que a inclusão no IFAM/CMC é percebida como condicionada e parcial, fortemente dependente da presença do intérprete de Libras, sendo identificadas barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais, como a ausência de planejamento integrado entre docentes e intérpretes, a insuficiência de materiais acessíveis e as dificuldades de comunicação nos setores administrativos, fatores que comprometem a aprendizagem, a autonomia comunicacional, o bem-estar emocional e a permanência dos estudantes. **Aplicabilidade e/ou replicabilidade:** Os achados podem subsidiar a implementação de práticas inclusivas estruturadas e replicáveis em instituições educacionais. **Contribuições práticas e teóricas:** Como contribuição prática, propõe-se um Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional, estruturado em eixos de planejamento pedagógico, mediação comunicacional, materiais acessíveis, avaliação inclusiva, formação continuada e monitoramento, construído a partir das experiências dos estudantes surdos; no campo teórico, a pesquisa evidencia a centralidade das barreiras comunicacionais e das representações sociais na experiência escolar desses estudantes. **Grau de originalidade:** O estudo apresenta caráter inovador ao articular a Teoria das Representações Sociais, pressupostos do Marketing Inclusivo e evidências empíricas na proposição de uma solução sociotécnica institucional voltada à gestão da inclusão na educação profissional e tecnológica da Amazônia brasileira.

**Palavras-chave:** inclusão; acessibilidade comunicacional; estudantes surdos; educação profissional e tecnológica; barreiras à inclusão.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1:Distribuição das PCDS 2015-2025 .....                                                  | 17  |
| Figura 2:Distribuição de Alunos no IFAM/CMC (2024-2025): PCDs versus Não PCDs. ....             | 23  |
| Figura 3:Sequência da técnica da análise de conteúdo.....                                       | 84  |
| Figura 4:Processo de Ensino Inclusivo com Mediação Comunicacional e Avaliação Adaptada<br>..... | 133 |

## LISTAS DE TABELAS

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1:PCDs (2015–2025) por categoria/curso .....                                                                     | 19  |
| Tabela 2: PCDs (2015-2025) por tipo de deficiência .....                                                                | 20  |
| Tabela 3: Ingressantes PCD (2024) por curso, gênero e deficiência .....                                                 | 24  |
| Tabela 4: Desafios mapeados no IFAM/CMC .....                                                                           | 27  |
| Tabela 5: Síntese dos Documentos Institucionais Analisados.....                                                         | 90  |
| Tabela 6: Evidências Empíricas da Percepção de Inclusão pelos Estudantes Surdos<br>(IFAM/CMC).....                      | 93  |
| Tabela 7: Síntese das Categorias Analíticas Identificadas nas Entrevistas com os Estudantes<br>Surdos do IFAM/CMC ..... | 98  |
| Tabela 8: Sistematização da análise de conteúdo sobre a percepção de inclusão no<br>IFAM/CMC .....                      | 100 |
| Tabela 9: Síntese das Representações sobre Inclusão Construídas pelos Estudantes Surdos no<br>IFAM/CMC .....            | 108 |
| Tabela 10: Análise das Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas percebidas pelos estudantes<br>surdos do IFAM/CMC.....   | 111 |
| Tabela 11: Síntese das Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas Identificadas no<br>IFAM/CMC .....                       | 122 |
| Tabela 12:Estrutura dos Eixos do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional<br>.....                      | 134 |
| Tabela 13:Simulação de Implementação Semestral do Protocolo.....                                                        | 135 |
| Tabela 14:Indicadores de Avaliação do Protocolo de Acessibilidade Comunicacional .....                                  | 136 |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                           |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1     | INTRODUÇÃO .....                                                                                          | 13  |
| 1.1   | Contextualização do problema de pesquisa .....                                                            | 15  |
| 1.1.1 | O IFAM como unidade de análise.....                                                                       | 19  |
| 1.1.2 | Desafios existentes no IFAM .....                                                                         | 26  |
| 1.1.3 | Desafios segundo as políticas públicas.....                                                               | 32  |
| 1.2   | Pergunta de pesquisa .....                                                                                | 35  |
| 1.3   | Objetivos principal e intermediários de Pesquisa .....                                                    | 36  |
| 1.3.1 | Objetivo Geral.....                                                                                       | 36  |
| 1.3.2 | Objetivos Intermediários .....                                                                            | 36  |
| 1.4   | Relevância .....                                                                                          | 37  |
| 1.5   | Justificativas práticas e teóricas .....                                                                  | 39  |
| 1.6   | Oportunidade e viabilidade.....                                                                           | 39  |
| 1.7   | Delimitação da Pesquisa .....                                                                             | 41  |
| 2     | MARCO TEÓRICO .....                                                                                       | 44  |
| 2.1   | Modelo Social da Deficiência.....                                                                         | 46  |
| 2.2   | Acessibilidade curricular e desenho universal para a aprendizagem (DUA).....                              | 50  |
| 2.3   | Marketing Inclusivo e a deficiência .....                                                                 | 53  |
| 2.4   | Inclusão: Protocolos institucionais, Representações e Gestão da inclusão.....                             | 65  |
| 3     | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                                                         | 70  |
| 3.1   | Natureza e Abordagem .....                                                                                | 71  |
| 3.2   | Definição da pesquisa: estudo de caso .....                                                               | 72  |
| 3.3   | Sujeitos da Pesquisa .....                                                                                | 75  |
| 3.4   | Coleta de dados .....                                                                                     | 77  |
| 3.5   | Análise de dados.....                                                                                     | 83  |
| 3.6   | Aspectos Éticos da Pesquisa .....                                                                         | 87  |
| 4     | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....                                                                  | 89  |
| 4.1   | Análise Documental: caracterização das fontes institucionais .....                                        | 89  |
| 4.2   | Resultados Qualitativos das Entrevistas: Percepções e Experiências dos Estudantes Surdos no IFAM/CMC..... | 91  |
| 4.3   | Percepção de Inclusão no IFAM/CMC.....                                                                    | 99  |
| 4.4   | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas.....                                                              | 110 |
| 5     | CONCLUSÃO .....                                                                                           | 124 |
| 5.1   | Sugestões para estudos futuros .....                                                                      | 128 |
| 6     | PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT).....                                                                    | 130 |

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 Representação Esquemática do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional no Processo de Ensino Inclusivo no IFAM/CMC ..... | 132 |
| 6.2 Estrutura dos Eixos do Protocolo.....                                                                                                   | 134 |
| 6.3 Simulação de Aplicação Institucional.....                                                                                               | 134 |
| 6.4 Indicadores de Avaliação do Protocolo .....                                                                                             | 135 |
| 6.5 Apresentação do Produto.....                                                                                                            | 137 |
| 6.6 Enquadramento do Produto .....                                                                                                          | 138 |
| 6.7 Justificativa do Produto .....                                                                                                          | 138 |
| 6.8 Objetivos do Produto.....                                                                                                               | 140 |
| 6.8.1 Objetivo Geral.....                                                                                                                   | 140 |
| 6.8.2 Objetivos Específicos.....                                                                                                            | 140 |
| 6.9 Público de Interesse .....                                                                                                              | 141 |
| 6.10 Estrutura do Protocolo Institucional .....                                                                                             | 142 |
| 6.11 Fluxo Operacional do Protocolo .....                                                                                                   | 144 |
| 6.12 Aplicabilidade do Produto .....                                                                                                        | 144 |
| 6.13 Replicabilidade.....                                                                                                                   | 145 |
| 6.14 Avaliação e Monitoramento .....                                                                                                        | 146 |
| 6.15 Contribuições do Produto .....                                                                                                         | 147 |
| 6.16 Considerações Finais .....                                                                                                             | 149 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                           | 151 |
| APÊNDICE A–INSTRUMENTO DE PESQUISA (ROTEIRO) .....                                                                                          | 161 |
| APÊNDICE B– DIÁRIO DE CAMPO .....                                                                                                           | 165 |
| APÊNDICE C- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....                                                                                                | 166 |
| APÊNDICE D– CARTA DE INTERESSE E RESPONSABILIDADE DO SERVIDOR PARCEIROS DO CONHECIMENTO .....                                               | 172 |
| APÊNDICE E– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                                                 | 173 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a educação inclusiva, tema que se consolidou no Brasil a partir de conquistas jurídicas que estabeleceram um direito garantido por meio de um arcabouço legal robusto. É o que pode se observar em três documentos pétreos: i) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), ii) a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) e iii) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006; Brasil, 2009).

No entanto, embora a legislação assegure o acesso formal dos estudantes com deficiência às escolas em todo Brasil, a participação plena e a aprendizagem destes estudantes ainda não foram devidamente implementadas. Este trabalho apresentará dados sobre uma realidade que se revela desafiadora e repleta de obstáculos significativos, sugerindo a existência de uma lacuna entre a inclusão garantida por meio de políticas públicas e a realidade da prática escolar cotidiana (Boff & Machado, 2024).

Nesse contexto, a inclusão, no âmbito desta pesquisa, é compreendida como um processo contínuo de identificação e enfrentamento das barreiras que limitam a participação, a comunicação, a permanência e o sentimento de pertencimento dos estudantes no ambiente educacional. Essa perspectiva dialoga com marcos nacionais e internacionais voltados à acessibilidade, à equidade e ao enfrentamento do capacitismo, especialmente no contexto da educação inclusiva (UNESCO, 2020; Brasil, 2015).

Entre os desafios persistentes, as barreiras comunicacionais têm se destacado na literatura sobre inclusão e emergiram como um dos principais obstáculos identificados nesta pesquisa. De maneira geral, tais barreiras limitam a autonomia e a participação dos estudantes com deficiência, mantendo práticas excludentes e segregacionistas, mesmo em ambientes formalmente inclusivos (Crochik et al., 2020; Diniz, 2007). A literatura revela que essas barreiras não se restringem aos comportamentos individuais, mas também resultam de uma

cultura institucional que ainda não incorporou plenamente a diversidade como valor constitutivo da educação (Boff & Machado, 2024).

No caso dos estudantes com surdez, os desafios relacionados à comunicação tornam-se ainda mais evidentes, especialmente em instituições cuja dinâmica acadêmica está predominantemente estruturada na oralidade. Nessas circunstâncias, a ausência de estratégias comunicacionais acessíveis pode comprometer não apenas a aprendizagem, mas também a participação efetiva, o sentimento de pertencimento e a autonomia dos estudantes no ambiente escolar. Em outras palavras, a legislação pode assegurar o acesso formal desses sujeitos à educação, mas isso não garante, necessariamente, que suas experiências, demandas e formas de comunicação sejam plenamente reconhecidas e consideradas no cotidiano institucional.

A pesquisa foi conduzida no Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (doravante denominado IFAM/CMC). No estado do Amazonas, a inclusão educacional de estudantes com deficiência ocorre em um contexto marcado por ampla diversidade territorial, social e cultural, o que impõe desafios específicos à garantia de acesso, permanência e aprendizagem. Dados do Censo Escolar indicam que o Brasil possui mais de 61 mil estudantes com deficiência relacionada à surdez matriculados na educação básica, evidenciando a relevância de investigações voltadas à acessibilidade comunicacional, especialmente em contextos regionais como o amazonense (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023).

O IFAM/CMC destaca-se como uma das principais referências da Educação Profissional e Tecnológica no estado do Amazonas, reunindo ampla diversidade de cursos, modalidades de ensino e perfis estudantis. Além disso, o campus possui relevância histórica no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo herdeiro da antiga Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas, criada em 1910. Nesse cenário, observa-se a presença expressiva de estudantes da educação especial matriculados em diferentes cursos e

modalidades de ensino, o que evidencia a necessidade de aprofundar investigações relacionadas às condições de inclusão, acessibilidade e permanência desses estudantes.

As discussões sobre inclusão no IFAM/CMC envolvem diferentes dimensões, dentre elas: i) acessibilidade física e disponibilização de recursos pedagógicos; ii) atitudes da comunidade escolar; iii) acessibilidade comunicacional; e iv) a rede de interdependência entre os diferentes atores institucionais, incluindo docentes, técnicos administrativos, intérpretes de Libras, estudantes e familiares. Nesse contexto, as barreiras atitudinais e comunicacionais destacam-se como desafios relevantes para a consolidação de práticas educacionais efetivamente inclusivas.

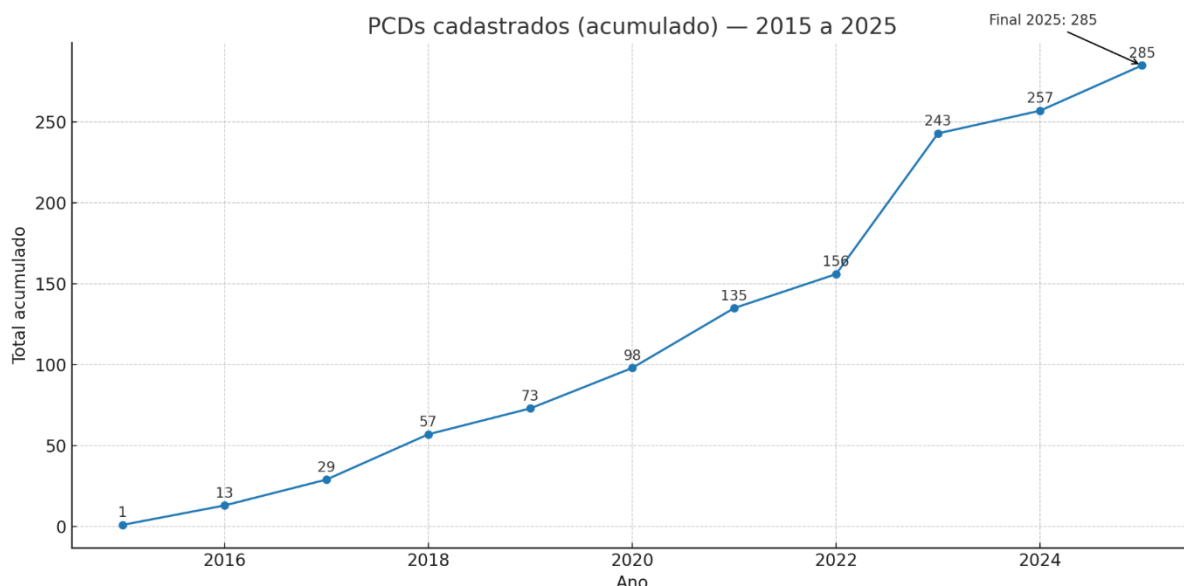
Diante desse cenário, o presente estudo possui como foco investigativo as representações sociais sobre as barreiras à inclusão vivenciadas por estudantes com surdez matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC, buscando compreender como essas barreiras se manifestam e quais impactos produzem na experiência escolar desses estudantes. A investigação fundamenta-se na compreensão de que a inclusão não se restringe ao acesso formal à instituição, mas envolve também condições efetivas de participação, comunicação, aprendizagem e pertencimento no ambiente educacional.

Ao final, a pesquisa propõe recomendações gerenciais voltadas ao fortalecimento da acessibilidade comunicacional e da inclusão de estudantes surdos no IFAM/CMC, buscando subsidiar ações institucionais relacionadas à melhoria dos processos educacionais e das práticas inclusivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. No tópico seguinte, o problema de pesquisa será apresentado de forma mais detalhada.

## **1.1 Contextualização do problema de pesquisa**

A educação inclusiva no Brasil é amparada por um arcabouço legal robusto, notadamente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006; Brasil, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015; Brasil, 2015). Esses marcos normativos asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação no sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino – fundamental, médio e superior –, em igualdade de condições, vedada qualquer forma de exclusão ou discriminação, com garantia de acessibilidade e apoios necessários. Contudo, a garantia de matrícula dos estudantes com deficiência não assegura, por si só, sua participação efetiva nos processos educacionais e institucionais. No caso específico dos estudantes surdos, persistem barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que limitam sua autonomia participativa, sua expressão de demandas e sua escuta efetiva no ambiente escolar (UNESCO, 2020; WHO, 2022; Brasil, 2015). Em outras palavras, a legislação garante o acesso e a permanência, mas isso não significa, necessariamente, que esses estudantes consigam participar plenamente das dinâmicas institucionais e exercer protagonismo em sua trajetória educacional.

Os dados coletados sobre o Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM/CMC) indicam que, entre 2015 e 2024, houve 285 matrículas de estudantes com deficiência (Figura 01), segundo informações obtidas na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CAPNE, e na Coordenação de Controle Acadêmico - CCA. Desse total, 166 foram matriculados sem a devida especificação da deficiência/sem laudo (58,2%), o que restringe análises por tipo de deficiência, e reforça a necessidade de mudanças nos processos de matrículas e registros administrativos dos alunos. Especificamente no ano de 2024, o CCA registrou 1.187 matrículas totais na instituição e, entre eles 28 estudantes com deficiência (2,36% do total), número sujeito a atualização conforme consolidação semestral (Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas [CAPNE], 2025).



**Figura 1:** *Distribuição das PCDS 2015-2025*

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE) e da Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) do Instituto Federal do Amazonas/Campus Manaus Centro (IFAM/CMC), extraídos em 2024–2025.

A Figura 1 demonstra a evolução acumulada de estudantes com deficiência cadastrados no IFAM/CMC entre 2015 e 2025. Observa-se crescimento contínuo ao longo da série, com maior incremento anual entre 2022 (156) e 2023 (243), um acréscimo de 87 registros, seguido de novas altas até 2025 (285). A leitura por estoque de matrículas (e não por fluxo de ingressantes) é a abordagem adequada para monitorar presença e permanência ao longo do tempo em relatórios educacionais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024).

O progressivo aumento de matrículas de alunos PCDs é coerente com a consolidação do marco legal de educação inclusiva no país, que tem ampliado acesso, permanência e apoio nas instituições federais. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) estabelece o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com adaptações razoáveis, AEE e apoios individualizados, reforçando a permanência no ensino técnico e superior. A Lei nº 13.409/2016

incluiu pessoas com deficiência entre os beneficiários da política de cotas para cursos técnicos de nível médio e graduação nas instituições federais, ampliando o ingresso e, por consequência, o acumulado de matrículas. Em 2023, a Lei nº 14.723 aperfeiçoou a política de cotas, ajustando regras de ingresso e recálculo de vagas, o que coincide temporalmente com o salto observado entre 2022 e 2023.

Embora haja avanços na matrícula/inclusão e na discussão sobre acessibilidade e sobre o aumento de investimento e recursos, que sugerem mudanças nos indicadores sobre arquitetura e infraestrutura dos espaços físicos para a acessibilidade nas escolas, o fato é que a inclusão psicossocial ainda é permeada por lacunas de indiferença e de exclusão (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024; Organização Mundial da Saúde [WHO] & Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2022). Dados educacionais apontam que barreiras atitudinais – como expectativas baixas quanto à capacidade de aprendizagem, ao desempenho acadêmico e à participação escolar, bem como estereótipos, estigmatização e processos de invisibilização – seguem limitando a participação e o desenvolvimento escolar de estudantes com deficiência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020; Rodrigues *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2023). Some-se a isso a dificuldade de institucionalizar uma parceria escola–família de forma contínua e estruturada, embora a família seja reconhecida como um ator social de elevada relevância para o sucesso da inclusão escolar (Epstein, 2011; UNESCO, 2020; Souza, 2020). Nesse cenário, analisar representações sociais para compreender como a inclusão se realiza no contexto hodierno escolar, e para localizar pontos de fricção que silenciam as vozes dos alunos PCDs, torna-se uma forma de compreender melhor as lógicas que orientam práticas, sentidos e posicionamentos sobre inclusão no cotidiano escolar (Moscovici, 2004; Spink, 1993). Por essa razão, mais dados serão apresentados sobre o IFAM-CMC visando mais contextualização do problema de pesquisa.

### 1.1.1 O IFAM como unidade de análise

Como foi dito, entre 2015 e 2025, os registros administrativos do IFAM/CMC apontam para um acumulado 285 matrículas de estudantes com deficiência. Esses alunos estão distribuídos entre os seguintes níveis de ensino:

- Cursos Integrados (cursos técnicos e tecnológicos em horário integral, incluindo EJA)
- Cursos Subsequentes (cursos técnicos para aqueles que já possuem o ensino médio)
- Cursos de Graduação

A seguir, a Tabela 1 detalha esses níveis de ensino, e apresenta a distribuição total dos alunos PCDs matriculados nos anos de 2015 a 2025, segmentada por categoria de curso.

**Tabela 1:** PCDs (2015–2025) por categoria/curso

| <b>Categoria</b>           | <b>Curso</b>                                 | <b>Matrículas</b> |
|----------------------------|----------------------------------------------|-------------------|
| Especialização Técnica     | Especialização em Energia Solar Fotovoltaica | 5                 |
| Graduação                  | Análise e Des. de Sistemas                   | 8                 |
| Graduação                  | Ciência da Computação                        | 2                 |
| Graduação                  | Engenharia Civil                             | 8                 |
| Graduação                  | Engenharia Mecânica                          | 11                |
| Graduação                  | Lic. Ciências Biológicas                     | 7                 |
| Graduação                  | Lic. Física                                  | 4                 |
| Graduação                  | Lic. Matemática                              | 8                 |
| Graduação                  | Lic. Química                                 | 3                 |
| Graduação                  | Processos Químicos                           | 3                 |
| Graduação                  | Produção Publicitária                        | 7                 |
| Graduação                  | Tecnólogo em Alimentos                       | 3                 |
| Técnico (não especificado) | Edificações (Técnico)                        | 1                 |
| Técnico (não especificado) | Informática (Técnico)                        | 2                 |
| Técnico Integrado          | Edificações (Técnico)                        | 9                 |
| Técnico Integrado          | Eletrotécnica (Técnico)                      | 8                 |
| Técnico Integrado          | Informática (Técnico)                        | 31                |
| Técnico Integrado          | Mecânica (Técnico)                           | 9                 |

|                       |                                 |     |
|-----------------------|---------------------------------|-----|
| Técnico Integrado     | Química (Técnico)               | 19  |
| Técnico Integrado EJA | Mecânica (Técnico)              | 12  |
| Técnico Subsequente   | Edificações (Técnico)           | 10  |
| Técnico Subsequente   | Eletrotécnica (Técnico)         | 17  |
| Técnico Subsequente   | Informática (Técnico)           | 19  |
| Técnico Subsequente   | Mecânica (Técnico)              | 23  |
| Técnico Subsequente   | Meio Ambiente (Técnico)         | 15  |
| Técnico Subsequente   | Química (Técnico)               | 16  |
| Técnico Subsequente   | Segurança do Trabalho (Técnico) | 25  |
| TOTAL                 |                                 | 285 |

*Nota.* Elaboração própria a partir de dados da Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do Centro de Ciências Agrárias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Centro (CAPNE/CCA–IFAM/CMC), extraídos em 2024–2025.

A amplitude da oferta de cursos para este grupo é significativa e, da mesma forma, a Tabela 2 apresenta a diversidade dos tipos de deficiência registrados no IFAM-CMC ao longo destes 10 anos.

**Tabela 2:** *PCDs (2015-2025) por tipo de deficiência*

| Deficiência             | Matrículas |
|-------------------------|------------|
| Física/Motora           | 55         |
| Auditiva                | 15         |
| Visual                  | 20         |
| TEA/Autismo             | 10         |
| Neurológica             | 6          |
| Transtornos mentais     | 3          |
| Intelectual             | 5          |
| Epilepsia               | 5          |
| Não informada/sem laudo | 166        |
| <b>TOTAL</b>            | <b>285</b> |

*Nota.* Processamento próprio de dados da Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE), 2024.

Os dados apresentados na Tabela 2 refletem a diversidade do público PCD atendido pelo IFAM/CMC, e representam um indício sobre a necessidade de criar estratégias inclusivas e customizadas, para assegurar tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes. A Lei

Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015; Brasil, 2015) estabelece o direito de todas as pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, prevendo a avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional como forma de identificar e acompanhar condições de deficiência, mesmo quando não há laudo formal no momento do ingresso.

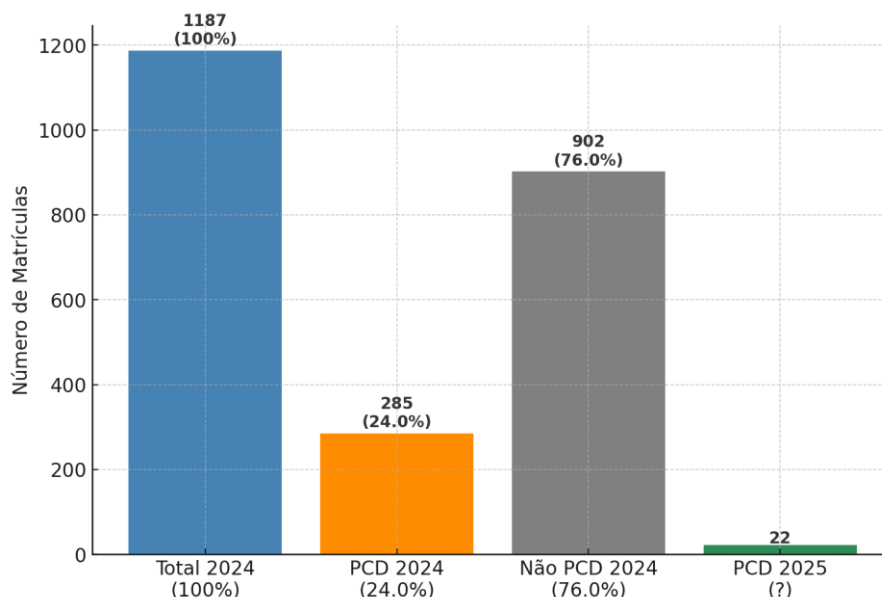
A tabela também apresenta a elevada quantidade de alunos classificados como “Não informada/sem laudo”. Depreende-se que muitos estudantes ingressam sem diagnóstico oficial dependendo do corpo docente da instituição para perceber e lidar com a deficiência do estudante. A pesquisa de campo indicou que, ao longo do curso, são os docentes que, a partir da experiência pedagógica, identificam sinais de dificuldades e encaminham os alunos para avaliação especializada (Ministério da Educação [MEC], 2007; Tavares & Rodrigues, 2020).

Retornando aos registros apresentados na Tabela 1, verifica-se que a distribuição dos estudantes também se mostrou diversificada entre os diferentes cursos ofertados pela instituição, dificultando a centralização das ações de acessibilidade em setores acadêmicos específicos. Essa análise por curso e categoria possibilita uma compreensão mais sistemática das demandas institucionais, favorecendo o planejamento de estratégias de apoio e acessibilidade, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tecnologias assistivas, intérpretes de Libras, tutoria acadêmica e adaptações razoáveis, entre outras medidas voltadas à inclusão, participação e permanência estudantil. Estas ações devem estar em consonância com os deveres da Lei Brasileira de Inclusão, que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e apoios individualizados para permanência e aprendizagem (Lei n. 13.146, 2015). Além disso, mudanças na distribuição ao longo do período podem refletir efeitos da Lei nº 13.409/2016, que incluiu pessoas com deficiência nas reservas de vagas da educação federal técnica e superior, reforçando a necessidade de planejar recursos conforme a concentração por curso (Lei n. 13.409, 2016). No plano internacional e infralegal, o Brasil promulgou a

Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) por meio do Decreto nº 6.949/2009, que impõe educação inclusiva e a produção de estatísticas para orientar políticas (Decreto n. 6.949, 2009). A interiorização e a capilaridade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – instituída pela Lei nº 11.892/2008 – são características positivas do IFAM-CDC, que tem o alcance territorial para adotar as políticas inclusivas, favorecendo o crescimento do público PCD nas diversas ofertas do IFAM (Lei n. 11.892, 2008).

Conforme dados encaminhados pelo Departamento de Controle Acadêmico (DCA), extraídos do sistema SIGAA, o IFAM/CMC registrou em 2024 um total de 1.187 matrículas, das quais 285 foram de estudantes PCD's (24,0%) e 902 de estudantes não PCD's (76,0%). Esse dado, ainda que impreciso uma vez que os registros dos alunos PCDs são formalizados após a entrada do aluno PCD no sistema, reforça a presença significativa de alunos com deficiência no corpo discente da instituição, em um contexto de fortalecimento das políticas inclusivas.

A Figura 2 ilustra a comparação entre o total de alunos matriculados em 2024 e o número de PCD's registrados nos dois anos, permitindo visualizar tanto a representatividade dos PCD's no universo de 2024 quanto a redução expressiva de registros em 2025.



**Figura 2:** Distribuição de Alunos no IFAM/CMC (2024-2025): PCDs versus Não PCDs.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do CAPNE/CCA – IFAM/CMC, extraídos em 2024–2025.

Uma vez apresentados os tipos de deficiência nas Tabelas 1 e 2, a Tabela 3 apresenta mais informações, acrescentando um recorte por gênero e curso dos ingressantes PCD em 2024 – 2025. Entre os 53 estudantes com deficiência identificados e matriculados no período, 11 são do sexo feminino (20,8%), 14 do masculino (26,4%) e 28 constam como não informados (52,8%).

Quanto ao tipo de deficiência, observa-se maior prevalência de registros classificados como Intelectual (n=10; 18,9%), seguida de Auditiva (n=9; 17,0%), Autismo (TEA) (n=7; 13,2%), Física/Motora (n=7; 13,2%), Física (n=6; 11,3%), Visual (n=6; 11,3%), além de registros sem descrição do tipo (n=6; 11,3%) e casos de Epilepsia<sup>1</sup>(n=1; 1,9%) e Transtorno Bipolar (n=1; 1,9%).

A demanda por formação deste público também é diversificada, contemplando, entre outros, Informática, Química, Eletrotécnica, Engenharias, Produção Publicitária, Ciência da

<sup>1</sup> A epilepsia não é classificada, por si só, como um tipo de deficiência, mas sim como uma condição neurológica. Sua inclusão nos dados decorre da forma como foi registrada nos documentos institucionais analisados, ainda que tal categorização possa causar estranheza do ponto de vista conceitual.

Computação e licenciaturas. Para fins de padronização, adotou-se a nomenclatura “Física/Motora” (unificando registros “Motora”), mantendo “Física” como categoria distinta.

**Tabela 3:** *Ingressantes PCD (2024) por curso, gênero e deficiência*

| <b>Curso</b>               | <b>Gênero</b> | <b>Deficiência</b> | <b>Quantidade</b> |
|----------------------------|---------------|--------------------|-------------------|
| Alimentos                  | Masculino     | Física/Motora      | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Não informado | Autismo            | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Masculino     | Física/Motora      | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Não informado | Física/Motora      | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Feminino      | Intelectual        | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Não informado | Intelectual        | 1                 |
| Análise e Des. de Sistemas | Não informado | Visual             | 1                 |
| Ciência da Computação      | Não informado | Autismo            | 1                 |
| Ciência da Computação      | Não informado | Intelectual        | 1                 |
| Edificações                | Feminino      | Auditiva           | 1                 |
| Eletrotécnica              | Não informado | Auditiva           | 1                 |
| Eletrotécnica              | Masculino     | Física             | 1                 |
| Eletrotécnica              | Feminino      | Visual             | 1                 |
| Engenharia Civil           | Masculino     | Auditiva           | 1                 |
| Engenharia Civil           | Não informado | Autismo            | 1                 |
| Engenharia Civil           | Masculino     | Física/Motora      | 1                 |
| Engenharia Civil           | Não informado | Visual             | 1                 |
| Engenharia Mecânica        | Não informado | Auditiva           | 1                 |
| Engenharia Mecânica        | Não informado | Física             | 1                 |
| Engenharia Mecânica        | Masculino     | Física/Motora      | 2                 |
| Engenharia Mecânica        | Não informado | Intelectual        | 1                 |
| Engenharia Mecânica        | Não informado | Transtorno Bipolar | 1                 |
| Informática                | Feminino      | Auditiva           | 1                 |
| Informática                | Masculino     | Autismo            | 2                 |
| Informática                | Masculino     | Intelectual        | 1                 |

|                                  |               |               |   |
|----------------------------------|---------------|---------------|---|
| Lic. Ciências Biológicas         | Não informado | Física        | 1 |
| Lic. Ciências Biológicas         | Não informado | Intelectual   | 1 |
| Lic. Ciências Biológicas         | Não informado | Visual        | 1 |
| Lic. Matemática                  | Não informado | Auditiva      | 1 |
| Lic. Matemática                  | Não informado | Física        | 1 |
| Lic. Matemática                  | Não informado | Intelectual   | 1 |
| Lic. Química                     | Não informado | Autismo       | 1 |
| Meio Ambiente                    | Feminino      | Física        | 1 |
| Processos Químicos               | Não informado | Física        | 1 |
| Processos Químicos               | Não informado | Visual        | 1 |
| Produção Publicitária            | Não informado | Epilepsia     | 1 |
| Produção Publicitária            | Feminino      | Física/Motora | 1 |
| Produção Publicitária            | Feminino      | Intelectual   | 1 |
| Produção Publicitária            | Feminino      | Não informada | 1 |
| Química                          | Feminino      | Auditiva      | 1 |
| Química                          | Masculino     | Autismo       | 1 |
| Química                          | Masculino     | Intelectual   | 1 |
| Técnico em Mecânica              | Feminino      | Auditiva      | 1 |
| Técnico em Mecânica              | Masculino     | Auditiva      | 1 |
| Técnico em Mecânica              | Feminino      | Intelectual   | 1 |
| Técnico em Mecânica              | Não informado | Não informada | 5 |
| Técnico em Segurança do Trabalho | Masculino     | Visual        | 1 |

*Nota.* Elaborado pela autora a partir de dados do CAPNE/CCA – IFAM/CMC, extraídos em 2024–2025.

A partir destas informações evidencia-se a heterogeneidade e a complexidade de operacionalizar um campus inclusivo. Os registros indicam diversidade de perfis – deficiência auditiva, visual, física/motora, intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA) – além de outras condições que demandam apoio educacional. Ressalte-se que o TEA é reconhecido como deficiência para todos os efeitos legais, ao passo que o TDAH não constitui, por definição legal,

uma categoria de deficiência, embora exija apoios e adaptações razoáveis quando necessário (Lei n. 12.764, 2012; Lei n. 13.146, 2015). Essa pluralidade requer políticas responsivas centradas no acesso, na participação e na aprendizagem. Ao que Freire (1996) preconiza, a educação deve ser um ato de inclusão e transformação social, em que ninguém é excluído em razão de suas limitações físicas ou mentais; e, no mesmo horizonte, o Índice de Inclusão propõe cultivar uma cultura escolar de empatia, colaboração e pertencimento (Booth & Ainscow, 2011).

Os dados apresentados até aqui sugerem dois vetores de aprimoramento: (i) qualificar o registro administrativo (especialmente a descrição do tipo de deficiência e a separação entre estoque e fluxo), e (ii) fortalecer apoios pedagógicos, comunicacionais e arquitetônicos, para impactar presença, permanência e resultados acadêmicos (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). O que se observa é que os dados foram coletados na matrícula, mas não há algum registro específico sobre a qualidade e condições de permanência que permitam gerar novos indicadores, e facilitem a tomada de decisão dos gestores do IFAM-CMC.

### **1.1.2 Desafios existentes no IFAM**

Além dos dados quantitativos de matrículas apresentados anteriormente, informações preliminares obtidas por meio de observações institucionais, registros internos e contatos realizados no contexto do IFAM/CMC indicaram a existência de diferentes obstáculos que dificultam a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência. Essas evidências iniciais contribuíram para a delimitação do problema de pesquisa e para a compreensão do contexto institucional investigado, sendo posteriormente aprofundadas por meio dos procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 3.

Nesse cenário, identificaram-se desafios relacionados à acessibilidade arquitetônica, à capacitação docente e técnica, à disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, às barreiras atitudinais e ao engajamento da família e da comunidade escolar. A Tabela 4 sintetiza os principais desafios observados no IFAM/CMC ao longo da pesquisa de campo, organizados em cinco categorias analíticas.

**Tabela 4:** *Desafios mapeados no IFAM/CMC*

| <b>Categoria de barreira</b>                | <b>Descrição e exemplos observados (IFAM/CMC, 2015–2024)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Arquitetônicas                              | Obstáculos físicos no ambiente escolar, como falta de rampas, elevadores adequados e banheiros adaptados, dificultando a locomoção de alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida. Ambientes em andares superiores mostraram-se inacessíveis na ausência de adaptações adequadas.                                                                                                                                       |
| Capacitação docente e técnica               | Carência de formação continuada de professores e técnicos em educação inclusiva. Muitos docentes não dominam práticas pedagógicas inclusivas (por exemplo, estratégias de comunicação em Libras, uso do braile e adequação curricular), além da insuficiência de profissionais de apoio especializados, como intérpretes de Libras e transcritores em braile, necessários para o suporte educacional adequado.                   |
| Recursos pedagógicos e tecnologia assistiva | Insuficiência de materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas. Observou-se oferta limitada de livros em braile, softwares de leitura de tela, materiais táteis ou vídeos com legenda/audiodescrição, bem como dificuldade em adaptar atividades práticas (laboratório, educação física) para atender diferentes necessidades. Discentes e docentes acabam assumindo essa responsabilidade de suporte ao aluno PCD. |
| Barreiras atitudinais e preconceitos        | Atitudes negativas, discriminação ou baixas expectativas em relação aos alunos com deficiência. Relatos de comportamentos capacitistas, isolamento social do aluno incluído, bullying ou tratamento condescendente evidenciam que preconceitos e estigmas persistem mesmo em ambientes formalmente inclusivos.                                                                                                                   |
| Engajamento da família e da comunidade      | Baixa participação das famílias no processo educacional e pouca interação escola-família-comunidade. Muitos pais/responsáveis se mantêm pouco engajados nas estratégias de inclusão e há poucas parcerias com a comunidade local (ONGs, projetos externos), enfraquecendo a rede de apoio e sensibilização em prol da inclusão escolar.                                                                                          |

*Nota.* Nota. Elaborado pela autora com base na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, observação participante no IFAM/CMC e análise de documentos institucionais relacionados à inclusão e acessibilidade no período de 2015 a 2024.

Os desafios listados acima refletem barreiras interdependentes que precisam ser enfrentadas para que a inclusão escolar se concretize de forma abrangente. A seguir, detalha-se cada categoria de barreira mapeada, articulando as evidências institucionais com achados de estudos recentes.

i) **Barreiras arquitetônicas.** No IFAM/CMC, foram identificadas limitações significativas de acessibilidade física, incluindo a ausência de rampas com inclinação adequada, inexistência de elevadores, número insuficiente de banheiros adaptados, falta de sinalização tátil para pessoas com deficiência visual e carência de contraste visual em degraus e portas de vidro. Tais barreiras comprometem diretamente a mobilidade, a segurança e a autonomia de estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, contrariando os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT] NBR 9050:2020, que orienta sobre inclinações máximas de rampas, instalação de corrimãos, uso de revestimentos antiderrapantes, sinalização tátil e adequação visual de elementos arquitetônicos (ABNT, 2020).

Essa realidade local reflete um cenário mais amplo, uma vez que dados do Censo Escolar indicam que apenas uma parcela reduzida das instituições de ensino dispõe de infraestrutura plenamente acessível, evidenciando a necessidade de adequações estruturais e institucionais (INEP, 2024). Em nível nacional, dados mostram que cerca de 50% das escolas básicas possuem banheiros adaptados e menos de 23% dispõem de salas de recursos multifuncionais (Todos Pela Educação, 2024). Tais índices demonstram a persistência de barreiras arquitetônicas que limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Além das barreiras estruturais, observou-se a inexistência de dispositivos de automação em portas de acesso, ausência de sinalização visual contrastante em áreas envidraçadas e pisos lisos em locais de grande circulação, fatores que aumentam o risco de acidentes e dificultam a orientação espacial de pessoas com deficiência visual ou baixa visão. Conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015. Brasil, 2015), edificações públicas e de uso coletivo devem ser planejadas, adaptadas e mantidas para

garantir acessibilidade plena, eliminando barreiras arquitetônicas e assegurando igualdade de condições para todos os usuários.

A literatura especializada reforça que a falta de manutenção de rampas, pisos e áreas de circulação, associada à ausência de sinalização e barreiras de proteção adequadas, compromete não apenas a acessibilidade, mas também a segurança dos frequentadores (Nascimento & Goldner, 2014). No caso do IFAM/CMC, a adequação da infraestrutura às normas técnicas e legais é condição indispensável para efetivar o direito de ir e vir e promover a participação equitativa de todos os estudantes no ambiente acadêmico.

ii) **Capacitação docente e técnica.** O mapeamento no IFAM/CMC apontou falhas importantes na formação de professores e técnicos para a educação inclusiva. Muitos docentes demonstram despreparo para adequar metodologias, comunicações e avaliações às diferentes necessidades educacionais especiais, o que compromete a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência. Essa dificuldade local reflete uma tendência observada em âmbito nacional e internacional: uma parcela significativa de educadores sente-se despreparada para a prática inclusiva. Segundo pesquisa do Datafolha, 67% dos entrevistados concordam que os professores não têm formação adequada para ensinar estudantes com deficiência (Todos Pela Educação, 2024). Ainda que 70% dos países da América Latina prevejam políticas de capacitação docente para inclusão, mais da metade dos professores no Brasil relata grande necessidade de desenvolvimento profissional nessa área (UNESCO, 2020). Estudos acadêmicos têm evidenciado que, apesar dos avanços nas diretrizes e políticas de formação docente, ainda persistem desafios na sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à preparação dos professores para lidar com a diversidade e as demandas da educação inclusiva (Jardilino, 2025). No contexto do IFAM, essa carência de capacitação contínua se traduz, por exemplo, em professores com dificuldade para

utilizar Libras ou outras tecnologias assistivas em sala, ou que desconhecem estratégias básicas para tornar suas aulas acessíveis. Assim, a formação continuada desponta como pilar essencial para a inclusão efetiva, alinhado ao que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

iii) **Recursos pedagógicos e tecnologia assistiva.** Apesar de avanços pontuais, o levantamento evidenciou lacunas na oferta de recursos pedagógicos acessíveis e de tecnologias assistivas. Uma infraestrutura inclusiva abrange não apenas aspectos físicos, mas também recursos didáticos e tecnológicos adaptados às diversas deficiências (Todos Pela Educação, 2024). No contexto investigado, constatou-se a escassez de materiais em formatos acessíveis, como livros e avaliações em braile, conteúdo digital acessível, figuras táteis e vídeos com legendas ou audiodescrição, bem como uso limitado de tecnologias assistivas. Essa insuficiência prejudica a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, que muitas vezes não dispõem dos meios necessários para acompanhar plenamente as atividades escolares. Estudos evidenciam que a presença de barreiras no ambiente escolar – incluindo limitações estruturais, ausência de adaptações e inadequação de recursos – compromete diretamente a participação e o desempenho dos estudantes com deficiência. Tais obstáculos manifestam-se na falta de acessibilidade nos espaços, na inadequação de mobiliários e na ausência de recursos que favoreçam a autonomia e a compreensão dos conteúdos, dificultando o processo de inclusão no cotidiano escolar (Dutra *et al.*, 2021). Nesse contexto, a inexistência de adaptações adequadas pode restringir o acesso aos ambientes e às atividades pedagógicas, indicando a necessidade de implementação de recursos acessíveis, tecnologias assistivas e estratégias educacionais inclusivas que promovam a participação efetiva desses estudantes.

iv) **Barreiras atitudinais e preconceitos.** Dentre os desafios mapeados, as barreiras atitudinais emergem como um dos fatores mais persistentes e sutis que dificultam a efetivação da inclusão plena. No IFAM/CMC, mesmo diante de avanços relacionados à acessibilidade física e à oferta de determinados recursos institucionais, foram identificadas, por meio das entrevistas semiestruturadas, observações realizadas no campo e análise das experiências relatadas pelos participantes, atitudes excludentes e comportamentos permeados por preconceitos no cotidiano escolar. Essas barreiras manifestaram-se em expectativas reduzidas acerca do potencial acadêmico dos estudantes com deficiência, limitações à sua participação em determinadas atividades institucionais e interações marcadas por estigmatização, superproteção e processos de invisibilização social e educacional. A literatura reforça que preconceitos, estigmas e práticas capacitistas ainda permeiam o ambiente escolar, funcionando como barreiras invisíveis, porém profundamente impactantes para a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Crochik et al., 2020; Boff & Machado, 2024). Nesse sentido, o enfrentamento dessas barreiras demanda ações contínuas de sensibilização e transformação da cultura organizacional, incluindo formações voltadas à educação inclusiva, ao combate ao capacitismo e à promoção de relações pautadas no respeito, na autonomia e na participação efetiva dos estudantes. Sem mudanças nas práticas e nas concepções sociais presentes no ambiente escolar, as demais iniciativas de inclusão tendem a apresentar alcance limitado.

v) **Engajamento da família e da comunidade.** O quinto conjunto de desafios diz respeito à participação das famílias e da comunidade no processo inclusivo. No IFAM/CMC, verificou-se que o envolvimento dos pais ou responsáveis é, em geral, pontual, havendo pouca integração consistente na construção de estratégias de atendimento educacional especializado. A literatura especializada destaca que não há

inclusão escolar efetiva sem a participação ativa da família (Santos, 2021; Sassaki, 2009). A família engajada contribui para personalizar estratégias educacionais, fortalecer a autoestima do aluno e mediar a comunicação com a escola. O mapeamento também evidenciou escassez de iniciativas de envolvimento comunitário mais amplo – como parcerias com associações e projetos de extensão – que poderiam ampliar a rede de suporte à inclusão. Fortalecer os vínculos escola-família-comunidade é, portanto, um desafio estratégico, conforme apontam Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2020) e Organização Mundial da Saúde [WHO] (2022).

### **1.1.3 Desafios segundo as políticas públicas**

Considerando os elementos identificados no contexto do IFAM/CMC ao longo da pesquisa, este tópico discute os principais aspectos legais e normativos relacionados à educação inclusiva, buscando contextualizar as práticas institucionais observadas. A *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006) – com status constitucional no Brasil – consagra o direito à educação inclusiva em todos os níveis e à provisão de adaptações razoáveis. A *Lei Brasileira de Inclusão* (Lei nº 13.146/2015; Brasil, 2015) estabelece a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais e a adoção de recursos de acessibilidade. Além das diretrizes federais, há marcos estaduais que exemplificam a densidade normativa no país: em São Paulo, a Lei nº 12.907/2008 institui a Política Estadual para Integração da Pessoa com Deficiência, com medidas voltadas à acessibilidade e à inclusão, incluindo a educação; no Rio de Janeiro, a Lei nº 13.320/2009 dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos, sinalizando a transversalidade de políticas inclusivas (São Paulo, 2008; Rio de Janeiro, 2009). Esses

instrumentos formam um arcabouço que legitima e orienta práticas de acessibilidade física (rampas, elevadores, mobiliário), comunicacional (intérprete de Libras, braile, audiodescrição, formatos digitais acessíveis) e pedagógica (ajustes curriculares e avaliativos).

A evidência internacional recente converge na priorização de currículos flexíveis, materiais acessíveis e avaliações diversas como eixos estruturantes da inclusão (UNESCO, 2020). O relatório *Equity and Inclusion in Education* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OECD] (2023) organiza recomendações em cinco eixos — governança, financiamento, desenvolvimento de capacidades, estratégias de escola e monitoramento —, destacando a importância do envolvimento da família e da comunidade. No campo dos recursos, o relatório *Global Report on Assistive Technology* demonstra que ampliar o acesso a tecnologia assistiva (leitores de tela, comunicação alternativa, amplificadores, teclados alternativos etc.) melhora a participação e os resultados quando articulado à formação docente e ao desenho pedagógico (Organização Mundial da Saúde [WHO] & Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2022). Em paralelo, a literatura sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) apresenta evidências de ganhos em engajamento e desempenho discente quando implementada com suporte institucional — inclusive no ensino superior (Almeqdad *et al.*, 2023).

No Brasil, estudos apontam que a permanência de estudantes com deficiência é atravessada por diferentes tipos de barreiras, incluindo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, evidenciando desafios estruturais e institucionais à efetivação da inclusão (Oliveira, 2022; Silveira, 2020). Além disso, análises sobre trajetórias de estudantes com deficiência no ensino superior indicam que o acesso, por si só, não garante permanência, participação e sucesso acadêmico sem a existência de redes de apoio, acompanhamento institucional e de uma cultura organizacional inclusiva capaz de favorecer o sentimento de pertencimento social e acadêmico dos estudantes (Guimarães *et al.*, 2021). Nessa

perspectiva, o pertencimento relaciona-se à percepção de reconhecimento, acolhimento e participação efetiva no ambiente educacional, aspectos diretamente vinculados ao bem-estar, à permanência e ao engajamento estudantil.

Em instituições de educação profissional e tecnológica, especialmente naquelas com forte presença de cursos vinculados às áreas de STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), ainda persiste predominância masculina, cenário que reforça a necessidade de políticas institucionais voltadas ao incentivo da participação feminina, ao desenvolvimento de programas de mentoria acadêmica e à construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores (UNESCO, 2017; OECD, 2023).

Complementarmente, emergem contribuições teóricas brasileiras que defendem uma abordagem multicultural da inclusão, fundamentada nos direitos humanos e na constituição de uma “rede ágrafa” de ações comunicativas. O conceito, inspirado na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, refere-se a uma trama intersubjetiva de relações sociais, culturais e comunicativas construída por meio do diálogo, do reconhecimento mútuo e das experiências compartilhadas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à existência formal de leis e políticas públicas, mas depende também da construção coletiva de vínculos sociais capazes de promover alteridade, solidariedade e reconhecimento das diferenças, compreendendo a deficiência como uma das múltiplas formas de existência presentes na sociedade (Dantas & Alonso, 2016).

Diante do exposto, agências internacionais recomendam institucionalizar os indicadores operacionais para monitoramento e tomada de decisão: (i) proporção de PCDs por curso/categoria; (ii) percentual de registros com laudo/descrição do tipo de deficiência; (iii) tempo de encaminhamento e atendimento em serviços de apoio (AEE e correlatos); (iv) oferta e uso de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva; (v) participação de estudantes e

famílias nos planos educacionais; e (vi) taxas de aprovação/evasão com comparação a pares do mesmo curso (OECD, 2023; UNESCO, 2020; WHO & UNICEF, 2022). A consolidação desses indicadores aproxima a prática institucional dos princípios defendidos por Freire (1996) – inclusão como ato ético e transformador – e pelo Índice de Inclusão (Booth & Ainscow, 2011) – cultura, políticas e práticas que reduzam barreiras e ampliem a participação de todos.

Com base no problema de pesquisa contextualizado, e com o detalhamento das demandas mapeadas no IFAM-CMC como unidade de análise, a pergunta de pesquisa pode ser delineada.

## **1.2 Pergunta de pesquisa**

A contextualização apresentada indica que, embora as pessoas com deficiência estejam contempladas nas políticas públicas educacionais, suas demandas não são atendidas de maneira uniforme pelas instituições de ensino. Isso ocorre porque as pessoas com deficiência constituem um grupo heterogêneo, marcado por diferentes condições, experiências e necessidades específicas, o que implica desafios pedagógicos, comunicacionais, arquitetônicos e organizacionais distintos para a efetivação da inclusão escolar.

Por conta dessa amplitude, foi necessário fazer uma nova delimitação na pesquisa, descartando uma provável análise generalista sobre os estudantes PCDs da instituição, para aprofundar a investigação sobre um segmento de PCDs. Assim, optou-se por analisar somente os aspectos de inclusão a partir das experiências dos estudantes com deficiência auditiva no IFAM-CMC.

No caso dos estudantes com surdez, tais desafios sugerem uma intensificação das barreiras comunicacionais, linguísticas e atitudinais presentes em um ambiente educacional estruturado predominantemente a partir da oralidade, o que impacta diretamente sua

participação, autonomia e aprendizagem nos cursos técnicos profissionalizantes. Por esse motivo, esta pesquisa elegeu os estudantes com surdez como sujeitos de investigação, formulando a seguinte pergunta de pesquisa:

P1: Quais representações sociais sobre as barreiras à inclusão são construídas pelos estudantes com surdez dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC?

### **1.3 Objetivos principal e intermediários de Pesquisa**

#### **1.3.1 Objetivo Geral**

O1: Identificar as representações sociais sobre as barreiras à inclusão construídas pelos estudantes com surdez dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC.

#### **1.3.2 Objetivos Intermediários**

- Mapear os principais desafios e barreiras à inclusão existentes no IFAM/CMC.
- Identificar as representações sociais sobre as barreiras à inclusão construídas pelos estudantes com surdez dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC.
- Descrever o que os alunos com deficiência auditiva pensam sobre barreiras à inclusão.
- Descrever como os alunos com deficiência auditiva se sentem sobre barreiras à inclusão
- Identificar como essas barreiras impactam o sentimento de pertencimento e a participação escolar desses alunos.

- Compreender as experiências, necessidades e percepções dos estudantes surdos sob a perspectiva da centralidade do usuário e do marketing inclusivo, visando subsidiar a construção de uma solução sociotécnica alinhada às suas demandas de inclusão e acessibilidade comunicacional.
- Propor um produto tecnológico em gestão que seja capaz de contribuir para a melhoria da condição do grupo de estudantes com surdez no IFAM.

#### **1.4 Relevância**

Este trabalho aborda as representações sociais sobre as barreiras à inclusão educacional presentes nos Institutos Federais de Ensino, com foco no Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM/CMC). A pesquisa parte do entendimento de que, embora a legislação brasileira assegure o acesso das pessoas com deficiência à educação, ainda persistem desafios relacionados à participação efetiva, à acessibilidade comunicacional e ao reconhecimento das experiências desses estudantes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a expressão “a lei garante a vez, mas não garante a voz”, utilizada no título desta dissertação, busca evidenciar que o acesso formal à educação não assegura, necessariamente, condições plenas de participação, pertencimento e escuta no ambiente institucional. Assim, o estudo procura compreender as representações sociais construídas por estudantes com surdez acerca das barreiras à inclusão presentes em sua experiência escolar, considerando aspectos comunicacionais, pedagógicos, institucionais e atitudinais.

A inclusão, associada ao respeito à diversidade e à valorização das singularidades e potencialidades de cada indivíduo, constitui um movimento internacional fortalecido por debates e legislações específicas. Como afirma Mantoan (2003, p. 30), “Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar

gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.”

A relevância prática deste estudo está em propor estratégias de inclusão baseadas em evidências que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas institucionais voltadas à acessibilidade comunicacional e à permanência qualificada de estudantes surdos. A análise das barreiras identificadas e das representações construídas pelos participantes pode favorecer mudanças estruturais e, sobretudo, atitudinais, promovendo ambientes em que estudantes com deficiência não apenas estejam presentes, mas também participem de forma efetiva das interações e práticas escolares (Ribeiro et al., 2020). Como ressaltam esses autores:

Pensar a inclusão [...] considerando-a a partir de uma perspectiva ampliada, ressignificada, sugerindo a eliminação de quaisquer barreiras, quer sejam físico-arquitetônicas ou psicossociais, que possam constituir entraves para a inclusão educacional e, em consequência, para a vida profissional e social das pessoas com deficiências, permanentes ou temporárias. Dessa forma, trata-se não só da supressão de barreiras físico-arquitetônicas, mas de contemplar dimensões voltadas à acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal e cultural, dentre outras (Ribeiro *et al.*, 2020, pp. 56).

No campo teórico, esta investigação contribui para ampliar as discussões sobre barreiras à inclusão, acessibilidade comunicacional e representações sociais no contexto da educação profissional e tecnológica, temática ainda pouco explorada em pesquisas voltadas à realidade amazônica. Estudos que aprofundem as questões da inclusão em diferentes contextos são relevantes para fortalecer o conhecimento acadêmico e subsidiar práticas institucionais mais inclusivas. Como destacam Castro et al. (2020):

A inclusão real necessita ser viabilizada e instituída nos contextos escolares como um processo de reconhecimento da diferença, de valorização da participação ativa de todas as pessoas, sem exceção, da vida institucional, elevando ao máximo as ações coletivas e individuais de seus integrantes (pp. 74).

Além disso, esta investigação poderá contribuir para sensibilizar a comunidade educativa acerca da importância de assegurar não apenas o direito formal de acesso à educação, mas também condições efetivas de participação, comunicação e pertencimento dos estudantes com deficiência. Dessa forma, o estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos para gestores, docentes e demais atores institucionais na construção de práticas inclusivas mais estruturadas, participativas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

### **1.5 Justificativas práticas e teóricas**

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de superar o descompasso entre a vez garantida por lei e a voz efetivamente ouvida das Pessoas com Deficiência (PCDs) no ambiente escolar. No IFAM – Campus Manaus Centro, barreiras atitudinais e práticas ainda limitam a participação, a representatividade e o sentimento de pertencimento desses alunos. Mais do que cumprir exigências legais, é essencial criar um espaço inclusivo que reconheça e valorize a diversidade como elemento formativo, integrando a participação ativa das famílias no processo. No campo teórico, o estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre barreiras à inclusão no ensino técnico e profissionalizante. Na prática, pode orientar políticas e ações institucionais no IFAM/CMC e em outras instituições, promovendo oportunidades iguais e justiça social.

### **1.6 Oportunidade e viabilidade**

A educação inclusiva é essencial para a equalização de oportunidades entre todas as pessoas. Apesar de a sociedade reconhecer e normatizar esse direito, persistem desafios relacionados à sua efetiva materialização nos sistemas de ensino. Affonso (2014), ao citar D'Amaral (2014), destaca que o Brasil possui uma das legislações mais avançadas das Américas no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, embora ainda existam dificuldades significativas quanto à efetivação desses direitos no cotidiano social e institucional.

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta a oportunidade de compreender como as barreiras à inclusão se manifestam no IFAM/CMC, considerando não apenas o acesso formal dos estudantes com deficiência à instituição, mas também suas experiências de participação, acessibilidade comunicacional e pertencimento no ambiente escolar, em consonância com a *Lei Brasileira de Inclusão* (Lei nº 13.146/2015) e com a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006).

Além disso, o estudo possibilita analisar as representações sociais construídas pelos estudantes com surdez em diálogo com os desafios institucionais mapeados no IFAM/CMC, buscando compreender aproximações, tensões e limitações existentes entre as demandas percebidas pelos participantes e as condições institucionais relacionadas à inclusão escolar.

A pesquisa também busca subsidiar o aprimoramento de práticas institucionais inclusivas, alinhando-se à perspectiva apresentada por Ribeiro et al. (2020), que defendem o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à eliminação de obstáculos à participação plena, bem como às diretrizes do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência [CONADE] (2018), segundo as quais as barreiras que limitam o desenvolvimento das pessoas com deficiência estão na sociedade e não no indivíduo.

A viabilidade do estudo é sustentada pelos três pilares apresentados por Roesch (1999): acessibilidade aos dados, disponibilidade dos participantes e domínio técnico para condução da

pesquisa. O IFAM/CMC dispõe de infraestrutura institucional, suporte logístico e canais de acesso à Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), o que, associado ao vínculo institucional da pesquisadora, favorece o contato com diferentes atores envolvidos no contexto investigado.

A disponibilidade dos participantes foi viabilizada mediante aceite voluntário e garantia de que sua participação não acarretaria prejuízos pessoais ou acadêmicos, conforme orienta Yin (2018) para pesquisas caracterizadas como estudo de caso. Os procedimentos metodológicos adotados – entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante –, aliados ao uso de ferramentas digitais para organização e codificação dos dados (Silva et al., 2018), contribuem para a consistência e validade das análises.

Dessa forma, a pesquisa mostra-se viável tanto no plano metodológico quanto no operacional, assegurando rigor científico, ética e potencial aplicabilidade dos resultados ao contexto da educação profissional e tecnológica.

## **1.7 Delimitação da Pesquisa**

Esta pesquisa delimitou-se à análise das representações sociais sobre as barreiras à inclusão vivenciadas por estudantes com surdez matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM/CMC).

Inicialmente, o estudo considerou a possibilidade de abordar diferentes grupos de estudantes com deficiência no contexto institucional. Entretanto, devido à heterogeneidade das experiências, especificidades das deficiências e amplitude analítica do universo das Pessoas com Deficiência (PCDs), optou-se por um recorte centrado nos estudantes com surdez, considerando que as barreiras comunicacionais emergiram como elemento recorrente e relevante no contexto investigado. Tal delimitação possibilitou maior aprofundamento analítico

acerca das experiências de inclusão, acessibilidade comunicacional, participação e pertencimento desses estudantes no ambiente escolar.

Embora o foco analítico da pesquisa tenha se concentrado nas barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais vivenciadas pelos estudantes surdos no IFAM/CMC, reconhece-se que as experiências relatadas pelos participantes também evidenciaram avanços parciais nas práticas de inclusão, especialmente relacionados à presença de intérpretes de Libras, ao apoio de alguns docentes e às estratégias institucionais de acessibilidade. Tais elementos foram considerados na análise por integrarem a complexidade das experiências de inclusão vivenciadas no contexto investigado.

Do ponto de vista temporal, a pesquisa concentrou-se nos anos de 2024 e 2025, período em que ocorreram a coleta de dados empíricos, as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e a análise documental. Informações anteriores a esse período foram utilizadas apenas para contextualização institucional e compreensão histórica do problema de pesquisa.

Da perspectiva do ponto de vista espacial e institucional, a pesquisa delimitou-se ao Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM/CMC), excluindo os demais campi do IFAM, bem como outras instituições de ensino dentro e fora do município de Manaus. A escolha do IFAM/CMC justifica-se por sua relevância histórica, institucional e educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas. O Campus Manaus Centro é considerado o herdeiro histórico da presença da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado, tendo origem na antiga Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas, inaugurada em 1910, posteriormente transformada em Liceu Industrial de Manaus, Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM) e, mais tarde, Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), até integrar a atual estrutura do IFAM em 2008 (IFAM, 2025).

Além de sua trajetória histórica centenária, o IFAM/CMC destaca-se pela centralidade de sua atuação na capital amazonense, pela diversidade de cursos ofertados e pelo expressivo quantitativo de estudantes atendidos, concentrando diferentes demandas relacionadas à inclusão, acessibilidade e permanência estudantil. O campus representa uma das principais referências da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado do Amazonas, reunindo cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, além de ampla diversidade de públicos e experiências educacionais (IFAM, 2025).

Dessa forma, a escolha do IFAM/CMC mostrou-se pertinente por possibilitar a investigação das barreiras à inclusão em um contexto institucional amplo, complexo e historicamente representativo da educação profissional no Amazonas, favorecendo maior densidade analítica e relevância social à pesquisa.

Quanto ao público investigado, embora a participação de familiares, docentes e gestores tenha sido inicialmente considerada devido à relevância desses atores no processo de inclusão escolar, a pesquisa concentrou-se nos estudantes com surdez como sujeitos centrais da investigação. Essa delimitação metodológica buscou assegurar maior profundidade analítica às experiências e representações sociais construídas pelos próprios estudantes acerca das barreiras à inclusão no contexto institucional investigado.

Reconhece-se, contudo, que a inclusão de familiares, docentes, intérpretes e gestores poderia ampliar a compreensão das múltiplas dimensões da inclusão escolar, constituindo possibilidade relevante para estudos futuros.

## 2 MARCO TEÓRICO

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos teóricos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo o arcabouço conceitual necessário para compreender as dinâmicas que configuram a inclusão educacional no Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Centro. A inclusão, entendida como processo contínuo de identificação e eliminação de barreiras que limitam a participação dos estudantes, é orientada por marcos nacionais e internacionais que enfatizam a acessibilidade, a equidade e o enfrentamento ao capacitismo (UNESCO, 2020; Brasil, 2015). No contexto do IFAM/CMC, tais princípios assumem especial relevância diante dos desafios comunicacionais, pedagógicos, atitudinais e institucionais que afetam principalmente os estudantes surdos, cuja permanência e aprendizagem em cursos técnicos profissionalizantes dependem de mediações linguísticas adequadas, de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e de dispositivos organizacionais estruturados.

A literatura evidencia que práticas inclusivas não se concretizam apenas pela existência de normativas institucionais ou de infraestrutura física, mas pela articulação entre cultura organizacional, interações cotidianas, práticas pedagógicas e mecanismos formais de gestão capazes de sustentar ações contínuas e sistematizadas (Rey-Guerra *et al.*, 2022; Huber *et al.*, 2024). Os achados desta pesquisa indicam que, embora o IFAM/CMC disponha de políticas, intérpretes de Libras e serviços de apoio, persistem barreiras relacionadas às limitações comunicacionais nas disciplinas técnicas, à insuficiência de materiais acessíveis, à fragilidade da formação docente e à ausência de protocolos institucionais consolidados.

Nesse sentido, o presente capítulo organiza-se a partir da articulação entre quatro eixos analíticos interdependentes que sustentam a compreensão das representações sociais sobre as barreiras à inclusão percebidas pelos estudantes surdos. A análise fundamenta-se, inicialmente, no modelo social da deficiência, que desloca o foco da limitação individual para as barreiras

produzidas pelas estruturas, práticas e relações sociais, compreendendo a deficiência como resultado de contextos excludentes (UPIAS, 1976; Oliver, 1990; Diniz, 2007).

Em diálogo com essa perspectiva, discute-se a acessibilidade curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem que propõe a construção de práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e adaptáveis às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, por meio da utilização de múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Tais pressupostos tornam-se especialmente relevantes em cursos técnicos profissionalizantes, nos quais estudantes surdos frequentemente enfrentam desafios relacionados à mediação comunicacional, à linguagem técnica e ao acesso aos conteúdos curriculares (Sebastián-Heredero, 2020; Zhang et al., 2024).

Articulado a esses fundamentos, o capítulo também mobiliza contribuições do marketing inclusivo e de seus desdobramentos no campo educacional, destacando o papel das representações sociais, dos discursos institucionais e das práticas comunicacionais na construção de sentidos sobre pertencimento, reconhecimento e participação dos estudantes com deficiência (Jang & Kwak, 2025; Masiello et al., 2024; Lee et al., 2024).

Paralelamente, incorpora-se a discussão sobre gestão da inclusão, protocolos institucionais e institucionalização das práticas organizacionais, compreendendo a inclusão como um processo simultaneamente normativo, organizacional e simbólico, sustentado por dispositivos formais de governança, fluxos estruturados de atendimento e rotinas institucionalizadas (Mintzberg, 2009; Secchi, 2011; Moscovici, 1978; Souza & Perez, 2021; UNESCO, 2020).

A articulação entre esses referenciais permite compreender a inclusão no IFAM/CMC como um fenômeno multidimensional, atravessado por aspectos estruturais, pedagógicos, comunicacionais, simbólicos e organizacionais. Dessa forma, o enfrentamento das barreiras à participação e à aprendizagem não depende apenas da existência de políticas e serviços

institucionais, mas também da consolidação de práticas inclusivas contínuas, da transformação das culturas organizacionais e da ressignificação das representações sociais que orientam as práticas educacionais.

A partir dessa fundamentação, os tópicos seguintes aprofundam cada um dos eixos teóricos que sustentam as análises desenvolvidas neste estudo.

## **2.1 Modelo Social da Deficiência**

A compreensão da deficiência deslocou-se de uma leitura centrada no corpo – típica do modelo biomédico, que a tratava como incapacidade a ser corrigida – para uma perspectiva que identifica nas barreiras ambientais, comunicacionais, atitudinais e institucionais as principais causas da exclusão. Nessa concepção, o problema não está na pessoa com deficiência, mas na organização social que restringe sua participação holística e em igualdade de condições (Medeiros, 2023). Esse giro analítico critica a naturalização de “normalidades” corporais e funcionais e recoloca o foco da intervenção no meio social, e não no corpo individual.

No contexto brasileiro, essa mudança de paradigma foi fortemente influenciada pela produção de Romeu Kazumi Sassaki, reconhecido como um dos principais difusores, no país, de uma perspectiva crítica voltada à superação do modelo médico e à consolidação de uma abordagem centrada em direitos, acessibilidade e participação social. Em *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*, Sassaki (1997) argumenta que a inclusão social pressupõe uma transformação estrutural dos sistemas sociais, de modo que estes se tornem capazes de acolher a diversidade humana e responder às necessidades de todos os seus membros, e não apenas daqueles que se ajustam aos padrões dominantes. Nessa direção, o autor sustenta que a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que é ela, e não a pessoa com deficiência, que precisa se tornar apta a garantir condições equitativas de

participação (Sassaki, 1997), deslocando o foco analítico do déficit individual para as barreiras produzidas no ambiente social, institucional e cultural.

Esse entendimento é aprofundado por Sassaki (2009), ao afirmar que a inclusão deve ser acompanhada de acessibilidade em sentido amplo, organizada em dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Com isso, o autor amplia a compreensão da exclusão ao evidenciar que ela não se restringe aos obstáculos físicos, mas envolve também limitações presentes na comunicação, nas práticas pedagógicas, nos instrumentos, nas normas e nas atitudes sociais. Em diálogo com essa perspectiva, Sassaki (2007, p. 20), ao discutir os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, retoma o princípio “Nada sobre nós, sem nós” como expressão da necessidade de participação direta desses sujeitos na formulação, implementação e avaliação das ações que lhes dizem respeito. Além disso, ao discutir a terminologia relacionada à deficiência, o autor demonstra que a linguagem não é neutra, pois pode tanto reproduzir estigmas quanto promover reconhecimento e dignidade, reforçando que a inclusão envolve transformações não apenas materiais, mas também simbólicas e culturais (Sassaki, 2003). Assim, sua contribuição revela-se central para o contexto brasileiro ao articular o modelo social da deficiência a uma agenda mais ampla de acessibilidade, direitos humanos, mudança cultural e reestruturação dos sistemas sociais.

Historicamente, a formulação do modelo social da deficiência foi sistematizada pelo movimento de pessoas com deficiência no Reino Unido, especialmente pela Union of the Physically Impaired Against Segregation. Em seu documento de 1976, o grupo apresentou uma distinção essencial entre *impairment* e *disability*: *impairment* refere-se à perda total ou parcial de um membro, órgão ou função corporal, enquanto *disability* é compreendida como a desvantagem ou restrição de atividade imposta por uma organização social que falha em considerar as necessidades das pessoas com deficiência, excluindo-as da participação inclusiva

na vida em sociedade. Nesse sentido, conforme expresso no texto, “In our view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society” (*em nossa visão, é a sociedade que desabilita as pessoas com impairments físicos. A deficiência é algo imposto sobre nossas limitações, pela forma como somos desnecessariamente isolados e excluídos da participação plena na sociedade*) (UPIAS, 1976, p. 4). Dessa forma, a deficiência é entendida como uma forma de opressão social, e não como consequência direta de uma limitação física ou sensorial. A superação dessa condição requer, portanto, uma reorganização estrutural da sociedade, de modo a garantir que todos os indivíduos, com ou sem *impairments*, possam exercer seus direitos e participar plenamente das esferas sociais, econômicas e culturais (UPIAS, 1976).

No plano normativo, o modelo social foi incorporado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e, no Brasil, pela *Lei Brasileira de Inclusão* (Lei nº 13.146/2015), que define a pessoa com deficiência pela interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2015).

Evidências recentes apontadas pela Organização Mundial da Saúde revelam que pessoas com deficiência continuam a enfrentar profundas e persistentes desigualdades em saúde, resultantes de barreiras sistêmicas relacionadas a fatores sociais, econômicos e estruturais. O relatório destaca que atingir a equidade em saúde requer transformações abrangentes nos sistemas de saúde e na formulação de políticas, assegurando a participação plena e significativa das próprias pessoas com deficiência em todas as etapas de planejamento, implementação e monitoramento das ações (WHO, 2022).

No campo educacional, diretrizes internacionais enfatizam que a inclusão é um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem de todos os

estudantes. O *Relatório Global de Monitoramento da Educação 2020* (UNESCO, 2020) reforça que promover a inclusão exige mudar o foco do “ajuste do estudante” para a transformação dos ambientes, sistemas e culturas escolares, de modo que todas as pessoas, independentemente de suas origens, identidades ou habilidades, sejam valorizadas e participem plenamente do processo educativo (UNESCO, 2020).

A atualização do debate também evidencia o capacitismo (ableism) como lógica estrutural que hierarquiza corpos e capacidades, naturalizando uma “capacidade corporal compulsória” e produzindo desigualdades para além da acessibilidade física. Esse enquadramento dialoga com a interseccionalidade – raça, gênero e classe imbricam-se e potencializam exclusões vividas por pessoas com deficiência, especialmente em contextos educacionais e comunicacionais (Moreira *et al.*, 2022; Lage *et al.*, 2023).

O modelo social da deficiência – formulado inicialmente pela Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976) e posteriormente sistematizado por Mike Oliver (1990) – propõe uma inflexão decisiva na forma de compreender a inclusão, deslocando o foco da pergunta tradicional “o que há de errado no corpo?” para a indagação crítica “o que precisa ser transformado nas estruturas, nas práticas e nos discursos sociais para garantir participação plena?”. A partir dessa concepção, a deficiência deixa de ser interpretada como atributo individual e passa a ser entendida como resultado das barreiras físicas, comunicacionais, relacionais e institucionais que limitam o acesso e a autonomia das pessoas (Barnes, 2019; Diniz, 2007). É nessa chave analítica que este estudo aborda a inclusão, articulando direitos, políticas e culturas institucionais, e dialogando com agendas contemporâneas sobre representação e comunicação, nas quais ainda se observam estereótipos, apagamentos e formas sutis de capacitismo que precisam ser criticamente enfrentados (UNESCO, 2020; WHO, 2022).

No campo educacional, os pressupostos do modelo social da deficiência deslocam o foco das limitações individuais dos estudantes para as barreiras produzidas pelos currículos,

pelas metodologias de ensino e pelas práticas pedagógicas, enfatizando a necessidade de reorganização dos ambientes educacionais para garantir participação e aprendizagem em condições equitativas (Oliver, 1990; Diniz, 2007; UNESCO, 2020). Nesse contexto, a acessibilidade curricular refere-se à organização de estratégias, recursos e adaptações voltadas à garantia de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes nos diferentes contextos educacionais. Em articulação com essa perspectiva, o DUA constitui uma abordagem teórico-metodológica voltada ao planejamento de currículos flexíveis, acessíveis e adaptáveis à diversidade dos estudantes, buscando reduzir barreiras pedagógicas e comunicacionais desde a concepção das práticas educacionais (Sebastián-Heredero, 2020; Zhang *et al.*, 2024).

## **2.2 Acessibilidade curricular e desenho universal para a aprendizagem (DUA)**

Entre 2020 e 2025, consolidou-se, tanto na literatura especializada quanto nos marcos normativos de política educacional, a compreensão de que a acessibilidade curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA/UDL) constituem eixos estruturantes para uma educação inclusiva e equitativa. O Relatório Global de Monitoramento da Educação (GEM) reposicionou a inclusão no centro da Agenda 2030 ao recomendar a adoção de currículos flexíveis, materiais acessíveis e sistemas avaliativos diversificados, de modo a assegurar que grupos historicamente marginalizados possam aprender e demonstrar conhecimentos por múltiplas vias – recomendações que convergem diretamente com os pressupostos do DUA (UNESCO, 2020). Nesse enquadramento, o DUA orienta o planejamento de objetivos, métodos, materiais e avaliações desde a concepção, considerando a variabilidade dos aprendizes e reduzindo a necessidade de adaptações reativas.

A síntese em língua portuguesa publicada na *Revista Brasileira de Educação Especial* sistematizou os princípios e “checkpoints” do DUA – múltiplos meios de engajamento, de

representação e de ação/expressão – apresentando exemplos aplicáveis à formação docente e ao redesenho curricular (Sebastián-Heredero, 2020). Em perspectiva comparada, análises recentes de política educacional nos Estados Unidos identificaram que, nos textos legais, o termo UDL tem sido frequentemente associado à avaliação e à tecnologia, indicando a necessidade de precisão conceitual e de distinção entre “design universal” em sua acepção arquitetônica e “UDL” em sua dimensão pedagógica (Zhang *et al.*, 2024).

No Brasil, o período de 2020 a 2025 acumulou marcos normativos de relevo. A Lei nº 14.191/2021 incorporou à LDB a modalidade de educação bilíngue de pessoas surdas, assegurando Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, sem afastar o direito à matrícula em classes comuns – o que exige currículos, materiais e avaliações acessíveis (Brasil, 2021). Em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal suspendeu, com referendo do Plenário, a eficácia do Decreto nº 10.502/2020 por contrariar o modelo constitucional de educação inclusiva (Supremo Tribunal Federal [STF], 2020). Posteriormente, o Decreto nº 11.370/2023 revogou de forma definitiva o Decreto nº 10.502, reforçando o alinhamento nacional às recomendações internacionais por práticas curriculares inclusivas (Brasil, 2023).

Do ponto de vista empírico, investigações recentes evidenciam efeitos positivos da implementação do DUA quando seus três princípios são articulados de forma integrada. Meta-análise publicada em *Teaching and Teacher Education* (20 estudos; 50 efeitos) estimou um efeito combinado moderado ( $g \approx 0,43$ ) para intervenções orientadas por DUA/UDL, com variações em função de arranjos de agrupamento e do tipo de publicação (King-Sears *et al.*, 2023). Outra revisão com meta-análise, publicada em *Cogent Education*, reportou efeitos positivos e heterogêneos, concluindo que aplicações que integram engajamento, representação e ação/expressão tendem a produzir ganhos superiores às abordagens parciais (Almeqdad *et al.*, 2023). No campo das tecnologias digitais, revisão no *British Journal of Educational*

*Technology* identificou predominância de estudos centrados na dimensão “representação” (mídias alternativas e formatos acessíveis), acompanhada de lacunas em “engajamento” (autorregulação) e “ação/expressão” (feedback e colaboração mediados por tecnologia), indicando uma agenda de aprimoramento para o desenho didático e para pesquisas aplicadas (Bray *et al.*, 2024).

A literatura demonstra ainda que a implementação consistente do DUA depende da formação docente. Revisão sistemática publicada em *Education Sciences* constatou que cursos de UDL ampliam competências profissionais relacionadas à inclusão, com efeitos observados em diferentes durações, modalidades e perfis de participantes, tanto na formação inicial quanto na continuada (Rusconi & Squillaci, 2023). No debate nacional, Portella *et al.* (2024) destacam estratégias de acessibilidade curricular alinhadas aos princípios do DUA, tais como reorganização de tempos e espaços, disponibilização de materiais acessíveis em múltiplos formatos e diversificação de instrumentos avaliativos.

No plano tecnológico-regulatório, destaca-se a atualização das diretrizes internacionais de acessibilidade digital: o World Wide Web Consortium [W3C] publicou as *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2* como recomendação em 5 de outubro de 2023, adicionando novos critérios de sucesso relacionados à navegação, ao foco, à autenticação e à previsibilidade – parâmetros essenciais para o ecossistema educacional digital, abrangendo portais institucionais, ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios e materiais pedagógicos (World Wide Web Consortium [W3C], 2023, 2024).

Apesar desses avanços, persistem as barreiras atitudinais, sustentadas por crenças capacitistas naturalizadas que reproduzem práticas excludentes mesmo em contextos com infraestrutura adequada. Evidências da educação básica e superior associam atitudes docentes e competências digitais à qualificação das respostas pedagógicas e à redução do capacitismo; simultaneamente, a ausência de legendagem, intérpretes e plataformas acessíveis demonstra o

impacto crítico das barreiras comunicacionais e organizacionais na participação de estudantes com deficiência auditiva (Pérez-Jorge *et al.*, 2021; Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022; Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023).

Considerando o acúmulo de pesquisas e marcos normativos sobre educação inclusiva, o DUA configura-se como um dispositivo teórico-metodológico capaz de promover a expressão, a participação e o pertencimento dos estudantes. Ao prever múltiplos meios de ação e de expressão, o DUA permite que pessoas com deficiência demonstrem conhecimentos, envolvam-se nas interações acadêmicas e reduzam os efeitos das barreiras instrucionais que, historicamente, restringem sua participação (UNESCO, 2020; Brasil, 2021; STF, 2020; Brasil, 2023).

Entretanto, a efetivação de práticas inclusivas não depende apenas de adaptações curriculares ou de estratégias pedagógicas acessíveis, mas também das formas como a deficiência é simbolicamente representada nos discursos institucionais, nas práticas comunicacionais e nas relações sociais (UNESCO, 2020; Masiello *et al.*, 2024; Lee *et al.*, 2024). Nesse contexto, torna-se relevante compreender como processos de comunicação, representação e construção de sentidos influenciam percepções de pertencimento, reconhecimento e participação das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais e organizacionais. É nesse cenário que o marketing inclusivo emerge como um campo interdisciplinar relevante para discutir as formas de representação da deficiência, os discursos sobre diversidade e os modos pelos quais organizações constroem práticas inclusivas ou reproduzem estigmas e exclusões simbólicas.

### **2.3 Marketing Inclusivo e a deficiência**

O marketing inclusivo é definido como uma abordagem integrada, centrada no humano e guiada por valores compartilhados, que reconhece a diversidade dos consumidores e busca promover inclusão social, pertencimento e equidade nas práticas organizacionais e comunicacionais (Tuli *et al.*, 2025). Segundo os autores, esse campo emerge em um contexto de crescente valorização da justiça social, da diversidade e das demandas por representação nos mercados contemporâneos, deslocando o foco de perspectivas mercadológicas estritamente centradas no produto para abordagens mais orientadas às experiências, identidades e necessidades sociais dos consumidores.

Nesse contexto, o marketing inclusivo busca compreender como organizações, marcas e instituições representam socialmente diferentes grupos, produzem sentidos sobre pertencimento e participação e podem contribuir para o enfrentamento de estigmas, exclusões simbólicas e desigualdades sociais (Masiello *et al.*, 2024; Tuli *et al.*, 2025). Assim, a inclusão deixa de ser percebida apenas como estratégia promocional e passa a envolver aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional, à diversidade, à justiça social e às formas de representação socialmente construídas sobre grupos historicamente marginalizados, dentre eles as pessoas com deficiência.

Embora a expressão “marketing inclusivo” nem sempre apareça de forma explícita na literatura, isso não significa que a área de Marketing não esteja discutindo questões relacionadas à inclusão, diversidade e deficiência nas relações entre organizações e sociedade. Em um mapeamento sistemático sobre a articulação entre Marketing e Inclusão, observou-se que a literatura sobre esse recorte é relativamente recente, mas tem se expandido progressivamente em diferentes áreas do conhecimento (Tuli *et al.*, 2025).

Neste estudo, selecionaram-se 22 trabalhos publicados entre 1999 e 2025, a partir da base de dados Web of Science, distribuídos em áreas como Administração, Ciências Sociais, Psicologia, Comunicação e Educação. A seleção considerou os descritores “inclusive

marketing”, “disability AND marketing” e “diversity AND marketing”, além de filtros de acesso a textos completos e artigos revisados por pares. Optou-se pela utilização de descritores em língua inglesa em razão de a base Web of Science concentrar predominantemente periódicos internacionais indexados, nos quais o debate sobre marketing inclusivo e deficiência aparece majoritariamente publicado em inglês. Além disso, buscas preliminares com descritores em português apresentaram menor volume e dispersão de resultados, reforçando a escolha metodológica pelos termos em inglês. O levantamento revelou que as primeiras discussões datam do final da década de 1990, mas a produção ganha força sobretudo a partir de 2015, acompanhando a intensificação dos debates sobre diversidade, representação e responsabilidade social nas organizações.

Esse corpo de trabalhos evidencia que o marketing inclusivo vem se consolidando como um campo emergente e interdisciplinar, articulando debates tradicionais do marketing – como branding, segmentação e comunicação – com discussões relacionadas à diversidade, equidade, acessibilidade e inclusão social (Masiello *et al.*, 2024; Tuli *et al.*, 2025). O mapeamento realizado demonstra que a deficiência passou a ser discutida não apenas sob a perspectiva do consumo, mas também das representações sociais, das práticas comunicacionais e das formas de pertencimento e reconhecimento produzidas pelas organizações. A partir desse levantamento, a discussão a seguir reúne os principais achados da literatura, destacando diferentes abordagens sobre a deficiência e sua representação nas práticas de marketing.

Masiello *et al.* (2024) destacam que o marketing inclusivo, quando desenvolvido de forma autêntica e orientado por valores sociais, pode contribuir para gerar bem-estar, pertencimento e reconhecimento social. Por autenticidade, entende-se que as organizações devem representar a diversidade de forma não estereotipada e socialmente coerente com as experiências vividas pelas próprias pessoas com deficiência, evitando representações superficiais, caricatas ou centradas exclusivamente em sofrimento e superação. Além disso, as

práticas comunicacionais devem utilizar linguagens respeitosas e não capacitistas, evitando estratégias que reforcem o tokenismo ou a romantização da deficiência (Masiello et al., 2024; Jang & Kwak, 2025). O tokenismo, conforme discutido pelos autores, refere-se a uma representação superficial e artificial de grupos minoritários, realizada com o objetivo de aparentar inclusão, sem um compromisso genuíno com a diversidade. Assim, evitar o tokenismo implica promover representações autênticas que favoreçam conexões reais com o público e fortaleçam a confiança. Já o valor social refere-se à capacidade do marketing inclusivo de gerar benefícios que ultrapassam o nível econômico, promovendo bem-estar coletivo, coesão social e inclusão de grupos marginalizados, ao reduzir barreiras e assegurar maior participação social (Masiello et al., 2024). O que se observa é que o tema tem sido objeto de pesquisas na área de marketing e em várias áreas do conhecimento como, por exemplo, a gestão de pessoas, que tem incluído o tema da inclusão e diversidade em suas propostas organizacionais. Um exemplo dessa perspectiva está no trabalho de Jammaers, Zanoni e Hardonk (2016) ao salientarem que os trabalhadores com deficiência constroem identidades positivas no ambiente laboral ao contestar ou redefinir o discurso capacitista da baixa produtividade.

Masiello et al. (2024), analisaram o papel do marketing inclusivo na indústria de brinquedos, e evidenciaram que a criação de valor não se restringe ao nível econômico/financeiro, mas impulsiona ativos intangíveis importantes quando consegue o engajamento direto com comunidades historicamente excluídas, como crianças com deficiência e suas famílias. Ao adotar práticas de co-inovação e desenvolver produtos baseados em necessidades transversais, as organizações conseguem ampliar o alcance do consumo, gerar identificação e promover bem-estar coletivo e coesão social. Além disso, ao integrar essas vozes no processo de desenvolvimento e comunicação, as empresas evitam estereótipos, fortalecem vínculos de confiança e posicionam-se como agentes de transformação social (Masiello et al., 2024). Essas práticas discursivas permitem enfrentar estigmas e reposicionar a deficiência de

forma mais valorizada, contribuindo para resistir a representações negativas (Jammaers *et al.*, 2016).

Complementando esses achados, Hincapié-Naranjo *et al.* (2024) argumentam que o marketing inclusivo não deve ser tratado unicamente como estratégias de valor agregado ou diferencial competitivo, mas como estratégia central, orientando todo o composto mercadológico. Os autores mostram que, quando a inclusão é concebida apenas como algo adicional, ela se restringe a iniciativas pontuais, geralmente associadas a campanhas publicitárias, sem gerar transformações efetivas. Nesse sentido, defendem que a inclusão deve atravessar todas as variáveis do mix de marketing: a promoção, embora mais desenvolvida, ainda se limita a representações simbólicas; a praça concentra esforços em acessibilidade física, mas negligencia barreiras sensoriais; e o produto é a dimensão mais deficitária, pois raramente é pensado a partir das necessidades específicas das pessoas com deficiência. Além disso, acrescentam a dimensão das pessoas, enfatizando a importância de profissionais capacitados para assegurar experiências de consumo dignas e acessíveis. Assim, concluem que o marketing inclusivo precisa ser incorporado como parte integral da cadeia de valor e da experiência do consumidor, deslocando o foco do ganho econômico para a centralidade do fator humano.

Um dos pontos mais debatidos é a forma como PCDs são representadas nas mensagens de marketing. Jang e Kwak (2025) analisaram como diferentes enquadramentos narrativos afetam a percepção do público em campanhas com atletas com deficiência. Os resultados mostraram que narrativas de *inspiration porn*, centradas em sofrimento e superação, despertam principalmente sentimentos de pena, o que reduz a percepção de competência e pode enfraquecer a autenticidade da marca. É importante conceituar esse termo: *inspiration porn* refere-se à representação da deficiência como uma característica “desejável, mas indesejada”, geralmente ao mostrar a deficiência como um déficit físico ou simbólico que deve ser superado por meio de demonstração de força ou desempenho, o que acaba por objetificar pessoas com

deficiência e reforçar estereótipos (Grue, 2016). O termo foi popularizado pela ativista Stella Young, que criticava imagens de pessoas com deficiência realizando atividades ordinárias ou extraordinárias acompanhadas de legendas que instruem o público a se sentir inspirado (Young, 2012; Young, 2014).

Em contraste, campanhas que enfatizam a competência e as conquistas esportivas dos atletas geram admiração, fortalecendo a autenticidade percebida da marca e ampliando o apoio à comunidade paradesportiva (Lee *et al.*, 2024). Nesse sentido, Jang e Kwak (2025) concluem que esse tipo de narrativa é mais eficaz e ética, pois promove representações mais autênticas e inclusivas, em oposição às representações que reduzem a deficiência a um objeto de inspiração (Jang & Kwak, 2025).

No setor de luxo, Lee *et al.* (2024) destacam que a inclusão de pessoas com deficiência em campanhas só gera efeitos positivos quando acompanhada por narrativas autênticas e credíveis. A pesquisa mostra que, embora a percepção de inclusão possa inicialmente gerar resistência entre consumidores de moda de luxo – devido à tensão entre exclusividade e diversidade – esse efeito é revertido quando o storytelling é percebido como crível. Nesse contexto, storytelling é entendido como a utilização de narrativas consistentes e envolventes que transportam o público para dentro da história, criando identificação emocional com a marca (Fog *et al.*, 2010). Por meio da transportação narrativa e da credibilidade da publicidade, o estudo evidencia que contar histórias autênticas evita percepções de tokenismo, isto é, de uma inclusão superficial e meramente simbólica, percebida como não autêntica e desconectada do real compromisso da marca com a diversidade (Lee *et al.*, 2024). Assim, o storytelling credível surge como elemento-chave para legitimar a representação da deficiência e ampliar a aceitação da inclusão no universo do luxo (Lee *et al.*, 2024). Para além, a percepção de inclusão, quando considerada isoladamente, não assegura respostas favoráveis dos consumidores (Ibidem).

Södergren e Vallström (2022) analisaram como pessoas com deficiência vêm sendo representadas no marketing de influenciadores digitais. Os autores destacaram que muitas campanhas ainda recorrem a narrativas limitadas, centradas na piedade ou no *inspiration porn*, o que reduz a complexidade das experiências dessas pessoas. Para superar esse reducionismo, os autores propuseram o conceito de *complex personhood*, compreendido como uma abordagem que reconhece que as identidades humanas são múltiplas, contraditórias e permeadas por significados sutis. No estudo, tal perspectiva foi observada nas estratégias de autoapresentação de influenciadores digitais com deficiência, que se expressam por meio de quatro dimensões principais: empoderamento, que transforma fragilidade em força coletiva; ludicidade, que usa humor e criatividade para romper estigmas; resistência, que afirma capacidade e resiliência sem cair no estereótipo do “supercrip”, ou seja, a representação de pessoas com deficiência como heróis “super-humanos” que precisam constantemente superar suas limitações; e responsabilidade, que envolve engajamento político, protesto contra o capacitismo e solidariedade com outras minorias (Södergren & Vallström, 2022).

O estudo de Kobayashi *et al.* (2013), que avaliou o *Deaf Genetics Project* (Projeto Genética dos Surdos) a partir de um quadro de marketing social, mostrou evidências empíricas robustas de que a participação de pessoas surdas em pesquisas de saúde depende de estratégias cultural e linguisticamente adequadas. A inclusão de intérpretes de língua de sinais, materiais bilíngues em ASL (American Sign Language – Língua de Sinais Americana) e inglês, questionários acessíveis em vídeo, além do uso de tecnologias inclusivas de comunicação (como videophone, TTY e mensagens de texto), reduziu barreiras e ampliou a confiança no processo de pesquisa. Outro achado importante foi que a localização das atividades em espaços comunitários ligados à cultura surda – como escolas de surdos – aumentou significativamente a adesão e retenção dos participantes, em contraste com ambientes estritamente médicos. Além disso, os canais de recrutamento mais eficazes foram eventos comunitários e redes de pares,

capazes de refletir a cultura linguística da comunidade surda e promover maior senso de pertencimento. Assim, os autores demonstraram que a acessibilidade comunicacional sistemática e o acolhimento cultural-linguístico, aliados à participação da comunidade no processo, são condições indispensáveis para garantir engajamento e permanência de pessoas surdas em iniciativas de pesquisa e serviços de saúde (Kobayashi *et al.*, 2013).

O marketing inclusivo pode ser observado como um eixo transversal que articula governança de interações (presenciais e on-line), acessibilidade comunicacional e co-construção de sentidos, ancorado em justiça social e equidade (Grier, 2019; Tuli *et al.*, 2025). Embora Grier e Brumbaugh (1999) e Grier (2020) não utilizem explicitamente a expressão “marketing inclusivo”, seus estudos oferecem contribuições relevantes para esse campo ao discutirem diversidade, inclusão, representação e justiça social nas práticas de marketing. Os autores destacam que as mensagens mercadológicas não são interpretadas apenas pelos públicos-alvo, mas também por públicos não-alvo, o que pode gerar leituras divergentes, desconfortos e percepções de exclusão quando determinadas representações reforçam estigmas ou desigualdades. Nesse sentido, os estudos evidenciam que práticas comunicacionais e estratégias de marketing precisam considerar seus impactos sociais e simbólicos, especialmente no que se refere à construção de experiências mais equitativas e inclusivas. Nesse sentido, Cayla e Arnould (2008) enfatizaram que as marcas operam em contextos culturais globais nos quais os significados são constantemente negociados. Para eles, a construção de marca não deve se limitar à imposição de identidades padronizadas, mas precisa dialogar com as culturas locais, reconhecendo diferenças étnicas, linguísticas e simbólicas. Isso implica considerar a diversidade como parte constitutiva da autenticidade das marcas e de sua legitimidade junto a públicos historicamente marginalizados. A revisão de Tuli, Srivastava e Kumar (2025) aprofundam essa discussão ao demonstrar que o marketing inclusivo pode produzir não apenas respostas positivas às marcas, mas também efeitos emancipatórios para grupos historicamente

marginalizados e vulneráveis. Os autores alertam, contudo, que práticas inclusivas não estão isentas de contradições, podendo ocorrer processos de exclusão por omissão – quando determinados grupos não são representados – ou por comissão, caracterizada por representações estereotipadas, discriminatórias ou socialmente reducionistas. Nesse sentido, os autores destacam a necessidade de atenção contínua à equidade, à acessibilidade comunicacional e às formas de representação construídas nos processos de comunicação e relacionamento organizacional (Tuli et al., 2025).

Nessa mesma direção, estudos conceituais sobre marketing inclusivo indicam que a inclusão só se torna crível (isto é, algo confiável e digno de crédito) quando a organização “alinha o dentro com o fora”, isto é, quando cultura, processos e governança caminham junto com a comunicação, ouvindo vozes marginalizadas e evitando o chamado “marketing vazio” (campanhas sem lastro em práticas reais). Ao negligenciar essa coerência, muitas empresas acabam subestimando a profundidade da mudança necessária, permanecendo em um registro meramente programático, o que resulta em rejeição por parte dos públicos que pretendem alcançar (Dimitrieska *et al.*, 2019).

Para operacionalizar o marketing inclusivo e reduzir barreiras atitudinais, Jefferies e Ahmed (2022) propõem segmentar “de baixo para cima” (bottom-up) a partir das próprias vozes do grupo estigmatizado em redes sociais, em vez de segmentações top-down tradicionais. A partir da análise de dados do X/Twitter, os autores desenvolveram tipologias que refletem experiências, necessidades e linguagens das pessoas neurodivergentes, possibilitando ações voltadas ao bem-estar e à destigmatização. Essa lógica dialoga diretamente com a proposta de Beermann e Hallmann (2025), que investigam a comunicação de marketing e mostram que a inclusão deve ser aferida como experiência subjetiva do próprio participante e operacionalizada nas cinco dimensões da inclusão social subjetiva – ISS: aceitação, pertencimento, empoderamento, igualdade e respeito. Para estes mesmos autores, a comunicação

mercadológica para os surdos necessita se apoiar em facilitadores (p. ex., autenticidade da mensagem e bom encaixe pessoa–marca) e preventores (normas estéticas excludentes, aversão ao risco das organizações e ausência de uma “plataforma” que conecte atletas e marcas), mapeando seus efeitos sobre cada dimensão da inclusão. Essa lógica dialoga diretamente com a proposta de Beermann e Hallmann (2025), que analisam a comunicação de marketing sob a ótica da inclusão social subjetiva (ISS), a qual deve ser aferida como experiência vivida pelo próprio participante e operacionalizada em cinco dimensões: aceitação, pertencimento, empoderamento, igualdade e respeito. Os autores identificam ainda fatores que funcionam como facilitadores da inclusão (como a autenticidade das mensagens, o bom encaixe entre atleta e marca e a diversidade comunicacional) e preventores (como normas estéticas excludentes, receio de repercussões negativas por parte das organizações e a falta de plataformas que conectem atletas e marcas), mapeando seus efeitos sobre cada dimensão da inclusão.

Ainda no campo da comunicação de marketing, a representação das deficiências por marcas em anúncios publicitários costuma se dividir entre o sentimento de pena ou exemplos de superação. As análises críticas de campanhas midiáticas podem evidenciar riscos de espetacularização da deficiência e ausência de agência das próprias pessoas surdas na forma como são representadas (Södergren & Vallström, 2022). Todavia, a maneira que os PCDs se definem por meio das mídias sociais é muito mais complexa do que essa maneira binária de retratá-los (Ibidem).

Esse risco é também apontado por estudos recentes que evidenciam como a diversidade pode ser explorada de modo meramente mercadológico, sem transformações reais, o que reafirma a urgência de práticas inclusivas autênticas (Matthews, 2021; Beermann & Hallmann, 2025). Em diálogo com esse alerta, Low (2020) propõe a “celebração da diversidade” como uma nova forma de gestão do estigma para estigmas “desacreditadores”, fundamentada em análise qualitativa de imagens midiáticas (moda, publicidade e campanhas), que não parte de

um enquadramento deficitário do corpo com deficiência, mas da sua normalização como parte da diversidade valorizada culturalmente. Diferencia-se das estratégias clássicas de gestão do estigma – como *covering*, *disclosing*, *deviance disavowal* e *challenging* (encobrimento, divulgação, rejeição do desvio e enfrentamento) – por não exigir o desvio da atenção da deficiência, a solicitação de simpatia, a superação de marcas negativas ou sua transferência ao público. Ao contrário, essa abordagem afirma positivamente a presença dessas identidades no espaço social, implicando um deslocamento que fortalece o pertencimento e contribui para a redução do estigma na comunicação institucional (Low, 2020).

Além da comunicação, também se destaca o desenho de produtos e serviços. No campo do vestuário, Rana *et al.* (2024) apontaram, em sua revisão sistemática, que a literatura mantém grande ênfase no design adaptativo, mas ainda apresenta lacunas importantes como a baixa diversidade metodológica, a escassez de estudos voltados ao comportamento do consumidor e a falta de frameworks teóricos consistentes e replicáveis. Entre os modelos que podem orientar pesquisas futuras estão o FEA (funcional, expressivo e estético), o inclusive design e o user-centered design. A ausência desses *frameworks* dificulta a consolidação de conhecimentos e a comparação entre estudos.

A pesquisa recomenda, portanto, o uso do *user-centered design*, um método que coloca o usuário no centro do processo criativo, priorizando suas necessidades, limitações e preferências por meio de prototipagem, testes iterativos e participação ativa. No setor de brinquedos, Masiello *et al.* (2024) propuseram um modelo de marketing inclusivo que gera valor econômico e social ao priorizar necessidades transversais e comunicar de forma autêntica, livre de estereótipos. O marketing inclusivo também deve considerar consumidores em situação de vulnerabilidade cognitiva. Primossi *et al.* (2025), em uma revisão de experiências de mercado de pessoas com demência, destacaram a necessidade de desenhar sistemas de consumo que combinem autonomia com suporte e *advocacy*.

Outro aspecto central é a formação de profissionais de marketing. Rivera *et al.* (2020) apresentaram um projeto educacional em que um profissional com deficiência visual foi integrado como cocriador e facilitador em um seminário. O resultado foi o desenvolvimento de maior sensibilidade ética e a compreensão da diversidade como ativo, reforçando a importância de incluir PCDs no processo de ensino-aprendizagem. Esse ponto dialoga com a crítica de Hincapié-Naranjo *et al.* (2024) sobre a ausência de treinamento específico em práticas inclusivas, o que contribui para que a inclusão ainda seja tratada como diferencial e não como padrão.

Em termos de diretrizes práticas, os estudos convergem em cinco recomendações: (1) evitar enquadramentos que reforcem pena, priorizando narrativas de competência e agência (Jang & Kwak, 2025); (2) investir em *storytelling* crível, ancorado no propósito da marca (Lee *et al.*, 2024); (3) adotar design inclusivo e processos de cocriação em produtos e serviços (Rana *et al.*, 2024; Masiello *et al.*, 2024); (4) estruturar ecossistemas de consumo que respeitem autonomia, mesmo em situações de vulnerabilidade cognitiva (Primossi *et al.*, 2025); e (5) formar profissionais preparados para a diversidade, incluindo PCDs nas equipes de ensino e gestão (Rivera *et al.*, 2020).

Embora essas recomendações enfatizem aspectos comunicacionais, relacionais e mercadológicos da inclusão, a literatura evidencia que sua efetividade depende da capacidade das organizações de transformar princípios inclusivos em práticas institucionais contínuas, sistemáticas e avaliáveis (Dimitrieska *et al.*, 2019; Tuli *et al.*, 2025). Nesse sentido, ações relacionadas à acessibilidade, representatividade, diversidade e participação social não podem permanecer restritas a campanhas pontuais ou iniciativas isoladas, exigindo mecanismos organizacionais capazes de sustentar políticas permanentes de inclusão (UNESCO, 2020; Booth & Ainscow, 2011). Tal perspectiva aproxima o debate sobre marketing inclusivo das discussões relacionadas à gestão da inclusão, aos protocolos institucionais e às formas pelas quais

organizações estruturam práticas de governança voltadas ao enfrentamento de barreiras e à promoção da equidade.

## **2.4 Inclusão: Protocolos institucionais, Representações e Gestão da inclusão**

A consolidação da educação inclusiva no âmbito das organizações educacionais demanda mais do que a existência de marcos legais, recursos pontuais ou iniciativas individuais, uma vez que a efetividade das políticas inclusivas está diretamente associada à capacidade institucional de transformar princípios normativos em práticas sistemáticas, contínuas e avaliáveis (UNESCO, 2020; OECD, 2024). Nessa perspectiva, a inclusão passa a ser compreendida como um processo organizacional e institucional, cuja implementação requer estruturas formais de gestão capazes de assegurar coerência, previsibilidade e equidade no atendimento às pessoas com deficiência (UNESCO, 2020).

Nesse contexto, os protocolos institucionais podem ser compreendidos como dispositivos organizacionais voltados à institucionalização das práticas de gestão da inclusão, ao orientar condutas, padronizar procedimentos e estruturar fluxos de ação no interior das organizações educacionais (Secchi, 2011). Embora Mintzberg (2009) não discuta diretamente questões relacionadas à inclusão ou à deficiência, suas contribuições sobre coordenação organizacional e institucionalização de práticas auxiliam na compreensão de que organizações eficazes dependem menos de iniciativas individuais isoladas e mais da consolidação de práticas contínuas, rotinizadas e socialmente compartilhadas. No campo da gestão pública, os protocolos operam como instrumentos de governança, na medida em que traduzem diretrizes normativas em ações concretas, reduzindo arbitrariedades e ampliando a previsibilidade e a equidade na implementação das políticas educacionais (Secchi, 2011).

A literatura internacional sobre inclusão educacional tem enfatizado que a efetividade das políticas inclusivas não depende exclusivamente da existência de marcos legais ou de princípios normativos amplos, mas da capacidade das instituições educacionais de traduzirem tais diretrizes em práticas sistemáticas, contínuas e institucionalmente sustentadas (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Estudos apontam que, na ausência de políticas e protocolos formalizados, as ações inclusivas tendem a assumir caráter fragmentado, desigual e predominantemente reativo, ficando condicionadas à iniciativa individual de profissionais ou à capacidade de reivindicação dos próprios estudantes (Booth & Ainscow, 2011).

Essa configuração fragiliza a garantia de direitos educacionais, pois desloca a responsabilidade institucional para o plano da sensibilidade individual, convertendo direitos socialmente assegurados em concessões contingentes (Booth & Ainscow, 2011). Conforme argumentam Booth e Ainscow (2011), a permanência de práticas não sistematizadas contribui para a reprodução de barreiras à aprendizagem e à participação, na medida em que impede a consolidação de respostas organizacionais coerentes e equitativas frente à diversidade dos estudantes. De forma convergente, o Relatório de Monitoramento Global da Educação destaca que a inclusão deve ser compreendida como um processo institucional, sustentado por políticas claras, mecanismos de coordenação e práticas avaliáveis, sob pena de aprofundar desigualdades internas aos sistemas educacionais (UNESCO, 2020).

Sob o enfoque da gestão organizacional e das políticas públicas, a institucionalização da inclusão por meio de protocolos configura-se, portanto, como estratégia central de governança, ao articular valores, normas e práticas em rotinas organizacionais estáveis (Mintzberg, 2009; Secchi, 2011). Ao estabelecer fluxos decisórios, responsabilidades e padrões de atuação, os protocolos contribuem para a continuidade das ações inclusivas ao longo do tempo, independentemente de mudanças na gestão ou nas equipes institucionais (Mintzberg, 2009).

No âmbito da deficiência, essa discussão adquire maior densidade analítica quando examinada à luz do modelo social, o qual desloca o foco explicativo da limitação corporal individual para as barreiras produzidas pelas estruturas sociais, normativas e institucionais (Diniz, 2007). Sob essa ótica, a deficiência não é compreendida como resultado direto da lesão, mas como efeito da organização social que falha em reconhecer e incorporar a diversidade dos corpos humanos (Diniz, 2007). Nesse enquadramento teórico, a ausência de protocolos institucionais pode ser interpretada como uma barreira organizacional, na medida em que expõe as pessoas com deficiência à imprevisibilidade, à informalidade e à inconsistência das respostas institucionais, reforçando dinâmicas de exclusão e desigualdade no acesso a direitos (Barnes, 2019).

Conforme argumenta Barnes (2019), ambientes físicos, sociais e organizacionais estruturados sem padrões claros de acessibilidade e participação tendem a produzir processos de desabilitação, ao invés de promover inclusão. Assim, os protocolos institucionais configuram-se como instrumentos de enfrentamento das barreiras institucionais, ao estabelecer referenciais mínimos e estáveis de acessibilidade, comunicação e atendimento, contribuindo para a redução de práticas arbitrárias e para a promoção da participação social em bases mais equitativas (Barnes, 2019; UNESCO, 2020).

Entretanto, a institucionalização da inclusão por meio de protocolos e dispositivos formais, embora necessária, não é suficiente, por si só, para assegurar a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, uma vez que políticas e dispositivos organizacionais são atravessados por valores, crenças e interpretações compartilhadas pelos atores institucionais (Moscovici, 1978; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Nesse sentido, compreender a gestão da inclusão exige considerar não apenas a dimensão normativa e organizacional, mas também os processos simbólicos e sociocognitivos que orientam atitudes, julgamentos e práticas no interior das instituições educacionais (Moscovici, 1978; Souza & Perez, 2021).

Além das dimensões normativas, organizacionais e pedagógicas discutidas anteriormente, a compreensão das barreiras à inclusão também envolve os significados socialmente construídos sobre deficiência, pertencimento e participação. Nesse contexto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece contribuições complementares para compreender como percepções, valores e interpretações compartilhadas podem influenciar práticas e posicionamentos institucionais no cotidiano escolar. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, produzidas nas interações sociais e responsáveis por atribuir significados aos objetos sociais, influenciando atitudes, julgamentos e práticas cotidianas.

No campo educacional, essa perspectiva auxilia na compreensão de como fenômenos como inclusão, diversidade e deficiência são simbolicamente interpretados para além das definições estritamente técnicas ou legais, considerando os sentidos construídos nas relações entre sujeitos, grupos e instituições (Souza & Perez, 2021). Assim, a TRS não é utilizada neste estudo como teoria central exclusiva, mas como aporte complementar para compreender como percepções e significados compartilhados podem influenciar experiências de inclusão, participação e pertencimento no contexto institucional investigado.

Para Souza e Perez (2021), as representações sociais resultam de relações sociocognitivas e afetivas, não havendo ruptura entre o individual e o social em sua constituição. A formação das representações sociais ocorre por meio de mecanismos específicos, entre os quais se destacam a objetivação e a ancoragem, conforme formulado por Moscovici (1978). A objetivação refere-se ao processo pelo qual conceitos abstratos são transformados em imagens concretas, permitindo que ideias complexas sejam materializadas e integradas ao pensamento cotidiano, enquanto a ancoragem consiste na incorporação de um objeto novo ou socialmente perturbador a categorias já existentes no sistema de pensamento do grupo, tornando-o familiar e inteligível (Moscovici, 1978).

Esses processos contribuem para compreender como temas relacionados à inclusão e à diferença passam a ser nomeados, classificados e naturalizados no espaço educacional, influenciando práticas pedagógicas, relações institucionais e posicionamentos sociais (Souza & Perez, 2021). Estudos na área educacional demonstram que representações sociais relacionadas à inclusão frequentemente se organizam em torno de valores normativos como respeito, igualdade e direito, evidenciando o papel das construções simbólicas na legitimação da inclusão como princípio ético e social (Souza, 2020).

Todavia, quando tais representações não são acompanhadas por protocolos institucionais claros e práticas organizacionais consistentes, há o risco de que a inclusão permaneça restrita ao plano discursivo, sem se traduzir de forma efetiva em ações sistemáticas e equitativas no cotidiano escolar (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). Dessa forma, a articulação entre protocolos institucionais, modelo social da deficiência e Teoria das Representações Sociais permite compreender a gestão da inclusão como um processo simultaneamente organizacional e simbólico, no qual a efetividade das políticas inclusivas depende tanto da existência de dispositivos formais de governança quanto da transformação dos significados socialmente compartilhados que orientam práticas, decisões e posicionamentos institucionais frente à diversidade (Mintzberg, 2009; Secchi, 2011; Moscovici, 1978; Souza & Perez, 2021).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo impõe a abordagem qualitativa, reconhecida nas ciências sociais e humanas por sua capacidade de aprofundar a compreensão de fenômenos sociais complexos a partir da análise de significados, ações, percepções e interpretações construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais e históricos (Guerra, 2014). A pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos fenômenos em seus ambientes naturais, considerando que a realidade social é produzida e interpretada no interior das interações sociais, o que a torna adequada para investigar processos marcados pela complexidade, pela historicidade e pela diversidade de sentidos atribuídos pelos atores sociais (Denzin & Lincoln, 2005). Nesse sentido, essa abordagem apresenta a capacidade de investigar, em níveis mais aprofundados, os significados que os participantes atribuem às suas experiências, sendo especialmente indicada quando os fenômenos em estudo são intrinsecamente sociais e culturais (Denzin & Lincoln, 2011). Tal abordagem é essencial para este trabalho, pois permite compreender as particularidades das interações humanas e das barreiras atitudinais no cenário educacional do IFAM – Campus Manaus Centro.

Opta-se pela abordagem qualitativa devido ao fato de que esta visa a uma interpretação mais abrangente dos fenômenos estudados ao focar em seus significados e nas perspectivas dos sujeitos envolvidos tendo um enfoque interpretativista, que permite ao pesquisador apreender os fenômenos a partir de suas percepções, inserindo-se em seus contextos naturais (Creswell & Creswell, 2018; Stake, 1995). Esse tipo de pesquisa é especialmente pertinente para estudos que visem a interpretar e a analisar questões ligadas a experiências humanas e interações sociais em contextos distintos, a exemplo do processo de inclusão de PCDs em ambientes educacionais. Tal enfoque privilegia a interpretação subjetiva e contextual dos dados, permitindo melhor apreensão dos aspectos investigados (Flick, 2009).

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos de maneira mais detalhada.

### 3.1 Natureza e Abordagem

A pesquisa em questão caracteriza-se por sua natureza aplicada, no sentido de propor soluções para problemas práticos, em particular visando à promoção de práticas inclusivas nas atividades educacionais do IFAM/CMC. Pesquisas de natureza aplicada visam à produção de conhecimentos que possam contribuir para a intervenção prática em realidades específicas, oferecendo benefícios diretos para a sociedade (Vergara, 2005).

Decidiu-se pela pesquisa qualitativa por ser apta a trabalhar, de maneira aprofundada, as interações humanas, bem como o significado que os indivíduos dão às suas experiências (Denzin & Lincoln, 2011). Outrossim, é uma abordagem adequada para aqueles estudos que recorrem a compreender fenômenos sociais complexos, permitindo ao pesquisador estudar aspectos subjetivos e contextuais com respeito ao problema de pesquisa (Creswell & Creswell, 2018).

Neste estudo, a abordagem qualitativa constituiu um recurso estratégico para investigar as barreiras atitudinais presentes no contexto do IFAM/CMC, buscando compreender como essas barreiras influenciam as experiências de inclusão, participação e pertencimento das Pessoas com Deficiência no ambiente educacional investigado. A escolha por essa abordagem decorreu da necessidade de compreender de forma aprofundada as percepções e experiências dos próprios estudantes com deficiência, sujeitos diretamente envolvidos nas dinâmicas institucionais e nas condições de participação acadêmica. Nesse cenário, destaca-se o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), responsável por desenvolver ações voltadas à inclusão, oferecer suporte aos estudantes e orientar a comunidade acadêmica quanto às práticas acessíveis. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita analisar os fenômenos no contexto em que ocorrem, reconhecendo suas

especificidades e permitindo uma interpretação densa e detalhada dos dados coletados (Flick, 2009).

Ainda, a natureza adaptativa do estudo de caso, conforme proposta por Yin (2018), permitiu que os procedimentos de coleta e análise de dados fossem ajustados às condições empíricas do campo, sem prejuízo do rigor metodológico. Essa adaptabilidade, ancorada em protocolos sistemáticos e no uso de múltiplas fontes de evidência, assegurou a profundidade analítica necessária para responder às questões da pesquisa. Tal abordagem favoreceu uma inserção consistente da pesquisadora no campo de estudo, possibilitando a compreensão holística e contextualizada dos fenômenos investigados (Yin, 2018).

### **3.2 Definição da pesquisa: estudo de caso**

O estudo de caso constitui uma estratégia metodológica particularmente adequada para a investigação de fenômenos contemporâneos, por sua capacidade de promover uma análise aprofundada, contextualizada e holística dos eventos em seus ambientes reais. Nesse sentido, o estudo de caso mostra-se especialmente apropriado para responder a problemas de pesquisa formulados a partir de questões do tipo “como” e “por que”, uma vez que permite compreender os processos, relações e dinâmicas que caracterizam os fenômenos investigados, considerando as interações entre contexto e ação social (Yin, 2018). Este método corrobora ao considerar o estudo de caso como fundamental para que as dinâmicas específicas dos sistemas sociais e culturais complexos possam ser compreendidas, permitindo-se vislumbrar uma visão holística, rica em detalhes para o fenômeno em questão (Stake, 1995). Além disso, o estudo de caso mostra-se apropriado para examinar a relação entre o fenômeno investigado e o contexto em que ocorre, permitindo compreender como essas interações produzem implicações para a prática. Na perspectiva interpretativa, Merriam (1998) destaca que o estudo de caso favorece a

apreensão das significações atribuídas pelos participantes às suas experiências, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenômeno a partir do ponto de vista dos atores sociais. Complementarmente, conforme Yin (2018), o estudo de caso possibilita a análise sistemática de fenômenos contemporâneos em contextos reais, por meio do uso de múltiplas fontes de evidência, permitindo a construção de inferências analíticas e a discussão de implicações práticas, sem a pretensão de generalização estatística. Assim, o estudo de caso mostra-se apropriado para compreender as inter-relações dos diferentes fatores envolvidos em seu contexto, o que se torna especialmente relevante para a construção desta pesquisa, uma vez que ela aborda as barreiras atitudinais enfrentadas pelas Pessoas com Deficiência e evidencia a necessidade de fortalecimento das práticas institucionais que apoiam o trabalho dos intérpretes de Libras. Esse suporte é essencial porque a mediação da linguagem em disciplinas técnicas – como química, física e conteúdos orgânicos – envolve terminologias complexas e, muitas vezes, pouco adaptadas ao público surdo, exigindo estratégias específicas para garantir que a informação seja compreendida pelos estudantes e que sua participação acadêmica não seja comprometida.

Nesta pesquisa, o estudo de caso foi conduzido no IFAM - Campus Manaus Centro, uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico. A escolha do campus se deu por sua relevância como referência educacional na região e pelos desafios enfrentados na inclusão de PCDs. A pesquisa triangulou dados para o fortalecimento dos resultados do estudo de caso, amalgamando as técnicas de coletas da Tabela 5, a seguir:

**Tabela 5:** *Coleta e triangulação dos dados do Estudo de Caso*

| <b>Técnica de Coleta de Dados</b> | <b>Instrumento de Pesquisa</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análise documental                | Documentos institucionais      | Foram analisados documentos institucionais do IFAM – Campus Manaus Centro, de caráter público e interno, relacionados à organização administrativa, às políticas de inclusão e às práticas de acessibilidade. Dentre os documentos analisados, destacam-se: os regulamentos internos do IFAM; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o |

|                              |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              |                       | Regulamento da Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE); relatórios administrativos do CAPNE; levantamentos institucionais sobre o número de estudantes com deficiência; o Plano Estratégico de Inclusão e Acessibilidade; e registros da Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), que incluem informações sobre matrícula, permanência, histórico acadêmico e eventuais adaptações curriculares. Além da função de contextualização institucional, a análise documental contribuiu para a identificação preliminar de práticas, desafios e aspectos organizacionais relacionados à inclusão e à acessibilidade no IFAM/CMC. |
| Observação participante      | Diário de campo       | A observação participante foi realizada entre outubro e novembro de 2025, nas dependências do IFAM – Campus Manaus Centro, com acompanhamento de atividades e dinâmicas institucionais relacionadas à inclusão e à acessibilidade. Os registros foram realizados de forma sistemática por meio de diário de campo, que constituiu o instrumento de pesquisa dessa técnica, conforme apresentado no Apêndice B.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Entrevistas semiestruturadas | Roteiro de entrevista | As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com seis estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes, no período de outubro a novembro de 2025, nas dependências do IFAM – Campus Manaus Centro. O roteiro de entrevistas, utilizado como instrumento de pesquisa, encontra-se apresentado no Apêndice A. Como condição específica da pesquisa, as entrevistas foram mediadas por três intérpretes de Libras da própria instituição, assegurando a acessibilidade comunicacional dos participantes.                                                                                                                                                         |

*Nota.* Elaborado pela autora, 2025.

A triangulação de dados é compreendida, nos estudos qualitativos, como uma estratégia de combinar diferentes métodos e/ou fontes para examinar o mesmo fenômeno sob mais de uma perspectiva, reconhecendo que nenhum método isolado consegue captar “tudo o que é relevante” da realidade empírica (Denzin, 2009). Nessa direção, a triangulação envolve utilizar abordagens diversas para que elas se “cruzem” e se verifiquem mutuamente, reduzindo limitações e vieses associados a uma única forma de evidência (Denzin, 2009).

No campo do estudo de caso, Yin (2018) destaca que a evidência pode provir de múltiplas fontes – como documentação, entrevistas e observação participante – e que um princípio central da coleta é justamente usar múltiplas fontes de evidência de modo que elas convirjam para os mesmos achados. Essa convergência sustenta “linhas convergentes de investigação” e torna os resultados mais convincentes, pois as conclusões deixam de depender de uma única fonte (Yin, 2018).

Neste estudo, a triangulação foi operacionalizada pela articulação entre análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas, de modo que as evidências produzidas por cada técnica fossem colocadas em relação durante a análise, buscando pontos de convergência e também eventuais discrepâncias. Essa forma de integração segue o entendimento de que “usar múltiplas fontes” não é apenas reunir materiais distintos, mas fazer com que eles sustentem e corroborem os achados sobre o mesmo fenômeno (Yin, 2018).

A adoção da estratégia de caso único está em consonância com o objetivo deste trabalho de compreender em profundidade as dinâmicas sociais e institucionais que determinam a inclusão das PCDs, além de oferecer subsídios para embasar propostas práticas e contextualizadas. Nas palavras de Flyvbjerg, “[...]o estudo de caso pode ser central para o desenvolvimento científico através da generalização como complemento ou alternativa a outros métodos” (Flyvbjerg, 2006, p. 228). Por fim, a etapa analítica foi conduzida com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016).

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de critérios que garantiram representatividade adequada e diversidade de perspectivas dentro do contexto investigado. A seleção intencional constitui uma prática recorrente em pesquisas qualitativas, uma vez que possibilita a escolha de participantes que detêm experiências e conhecimentos diretamente relacionados ao fenômeno em análise, contribuindo para a profundidade e a pertinência dos resultados em consonância com os objetivos do estudo (Patton, 2002).

Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa compreendem seis (6) estudantes com deficiência auditiva, regularmente matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio do IFAM – Campus Manaus Centro. Os participantes possuem

faixa etária entre 15 e 18 anos. A definição desse quantitativo esteve relacionada ao recorte específico do estudo, à disponibilidade dos participantes e às condições de acesso ao campo empírico, considerando-se ainda a necessidade de mediação por intérpretes de Libras durante as entrevistas.

Em observância aos princípios éticos da pesquisa e à preservação da identidade dos participantes, optou-se por não apresentar informações individuais que pudessem possibilitar sua identificação, considerando o reduzido número de estudantes com deficiência auditiva matriculados na instituição. Dessa forma, características pessoais e acadêmicas foram tratadas de maneira geral, assegurando a confidencialidade dos participantes.

Por se tratar de um estudo de caso qualitativo, o objetivo da pesquisa não consistiu em alcançar representatividade estatística, mas em possibilitar uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e barreiras vivenciadas pelos estudantes no contexto institucional investigado. Trata-se de estudantes inseridos no ensino médio técnico integrado, pertencentes à faixa etária compatível com essa etapa de ensino, cujas experiências contribuíram para a compreensão das dinâmicas de inclusão, acessibilidade comunicacional e permanência estudantil analisadas nesta pesquisa.

Os estudantes com deficiência auditiva foram eleitos como público-alvo desta investigação por constituírem sujeitos diretamente implicados nas políticas e práticas de inclusão desenvolvidas no IFAM/CMC, oferecendo percepções singulares acerca das barreiras atitudinais, comunicacionais e institucionais, bem como das ações inclusivas vivenciadas no cotidiano escolar. A escolha desse grupo justifica-se pela necessidade de compreender, a partir de suas próprias experiências, como a inclusão é representada e operacionalizada no contexto educacional investigado.

As informações referentes ao quantitativo de estudantes matriculados na instituição foram fornecidas pela Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais

Especiais (CAPNE) e pela Coordenação de Controle Acadêmico (CCA). A partir desses dados institucionais, realizou-se um recorte específico para a identificação dos estudantes com deficiência auditiva, assegurando o alinhamento do corpus empírico aos objetivos da pesquisa.

A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais, bem como manifestação de concordância dos próprios adolescentes, caracterizando o assentimento livre e esclarecido, em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela *Resolução CNS nº 510/2016* (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Foram assegurados o sigilo das informações, o anonimato dos participantes e a proteção integral de seus direitos, incluindo a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou institucional.

Com base nessa seleção, buscou-se apreender as vivências, percepções e pontos de vista dos sujeitos acerca das práticas inclusivas e dos desafios enfrentados no âmbito educacional do IFAM – Campus Manaus Centro, de modo a fornecer subsídios consistentes para a análise do fenômeno investigado e para a proposição de encaminhamentos práticos voltados ao fortalecimento da inclusão institucional.

### **3.4 Coleta de dados**

A coleta de dados no presente estudo qualitativo foi delineada com o objetivo de captar informações detalhadas e pertinentes para a compreensão das barreiras atitudinais e práticas à inclusão no IFAM/CMC. Em consonância com o estudo de caso, a coleta de dados foi conduzida de forma diversificada e rigorosa, utilizando múltiplas fontes de evidência, de modo a assegurar a validade do estudo e a profundidade analítica das conclusões, conforme orienta Yin (2018). Nesse sentido, foram utilizadas três técnicas principais para a coleta de dados:

entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação participante, escolhidas por sua pertinência no acesso a diferentes dimensões do objeto de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com estudantes com deficiência auditiva matriculados nos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC. Essa técnica caracteriza-se por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, permitindo que novas interpretações emergjam a partir das respostas dos participantes (Triviños, 1987). Para Duarte (2004):

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a 'provocar' um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (p. 216).

Sob esse viés, os roteiros de entrevistas foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa, com ênfase nas práticas inclusivas e nas barreiras enfrentadas pelos estudantes. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas mediante autorização dos participantes, contando com o apoio de intérpretes de Libras disponibilizados pelo IFAM/CMC, uma vez que a pesquisadora possui limitações no domínio da Língua Brasileira de Sinais.

A atuação do tradutor/intérprete de Libras, nesse contexto, configurou-se como um processo de mediação linguística e referencial, uma vez que esse profissional não se limita à tradução literal entre línguas, mas intermedeia a interação comunicativa, mobilizando conhecimentos linguísticos, contextuais e conceituais para possibilitar a construção de sentidos pelos sujeitos surdos (Marcon, 2012). Conforme aponta Marcon (2012), o intérprete atua diretamente na redução de ruídos comunicacionais decorrentes de lacunas linguísticas e conceituais, recorrendo a estratégias explicativas, escolhas lexicais e referenciais que permitem ao sujeito surdo compreender conceitos que, muitas vezes, não possuem correspondência direta

na Libras. Nesse sentido, a mediação realizada pelo intérprete constitui condição fundamental para a compreensão do conteúdo discursivo, favorecendo a expressão das percepções e experiências dos participantes durante as entrevistas.

Posteriormente, todas as gravações foram transcritas integralmente para fins de análise.

Paralelamente às entrevistas e à observação participante, a análise documental constituiu uma das fontes de evidência utilizadas nesta pesquisa, contribuindo para contextualizar os dados coletados e identificar práticas, normativas e aspectos institucionais relacionados à inclusão e à acessibilidade no IFAM/CMC (Bardin, 2011). Para tanto, os documentos institucionais do IFAM/CMC analisados nesta pesquisa foram:

- Regulamentos internos do IFAM – Diretrizes que normatizam as práticas institucionais e a organização administrativa do Instituto;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM – Documento estratégico que orienta as ações da instituição em diversas áreas, incluindo inclusão e acessibilidade;
- Regulamento da Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (CAPNE) – Normas que regem a atuação do setor responsável pela inclusão de alunos com deficiência;
- Relatórios administrativos do CAPNE – Documentos internos que registram atendimentos e medidas adotadas para o suporte a alunos com deficiência;
- Levantamentos sobre o número de estudantes com deficiência no IFAM – Dados coletados pela CAPNE sobre o quantitativo e a distribuição dos alunos com deficiência por curso e modalidade de ensino;
- Plano Estratégico de Inclusão e Acessibilidade – Planejamento institucional voltado à melhoria das condições de acessibilidade no campus;
- Registros da Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) – Documentação oficial que inclui informações sobre matrícula, permanência, histórico acadêmico e eventuais

adaptações curriculares de alunos com deficiência. A CCA desempenha papel relevante no acompanhamento da trajetória acadêmica desses estudantes e na disponibilização de dados institucionais para análises educacionais.

Além da análise documental dos registros institucionais, esta pesquisa também examinou legislações, atos normativos e diretrizes que orientam as práticas de inclusão educacional no IFAM e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os principais documentos analisados foram:

- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146, de 2015;
- Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Decreto nº 3.298, de 1999;
- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS, 2001);
- Lei Promulgada nº 241, de 2015 e Lei nº 6.307, de 2023 (Amazonas).

A análise desses dispositivos legais contribuiu para compreender de que forma a legislação vigente orienta as práticas institucionais de inclusão e quais desafios ainda se apresentam na efetivação das políticas de acessibilidade no IFAM/CMC.

Em adição, foram realizadas observações participantes em atividades institucionais, eventos acadêmicos e espaços relacionados às práticas de inclusão e acessibilidade no IFAM/CMC, especialmente em ações vinculadas ao CAPNE e às dinâmicas cotidianas envolvendo estudantes com deficiência. As observações ocorreram entre outubro e novembro de 2025, em espaços administrativos, pedagógicos e de convivência institucional, sendo registradas sistematicamente em diário de campo.

Essa técnica é referida por Flick (2009) como uma maneira útil de captar interações sociais em contextos naturais, muitas vezes impossíveis de serem apreendidas apenas por meio

de entrevistas ou documentos. Como servidora da instituição e atuando na Secretaria da Coordenação Geral de Pós-Graduação do IFAM/CMC, a pesquisadora possui inserção prévia no contexto investigado, o que favoreceu o acesso ao campo, aos documentos institucionais e às dinâmicas organizacionais relacionadas à inclusão. Entretanto, reconhece-se que essa proximidade também poderia produzir riscos de naturalização de práticas institucionais e influenciar as interpretações da pesquisadora, exigindo postura reflexiva e atenção contínua ao processo analítico ao longo da investigação.

Nessa perspectiva, buscou-se adotar uma postura crítica e reflexiva diante das experiências observadas, compreendendo que a proximidade com o campo não garante neutralidade nem compreensão automática dos fenômenos investigados, mas demanda constante problematização das interpretações produzidas no contexto da pesquisa qualitativa. Na perspectiva de Angrosino (2009):

A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interacções entre sujeitos em observação, no seu contexto (p. 31).

Reconhece-se, entretanto, que na pesquisa qualitativa a presença e a trajetória da pesquisadora integram o próprio processo investigativo, exigindo reflexividade contínua sobre as escolhas, interpretações e relações estabelecidas durante o trabalho de campo.

Assim, as observações foram registradas em diário de campo, no qual foram documentadas interações, comportamentos e dinâmicas relacionadas às práticas institucionais de inclusão e acessibilidade.

A fim de garantir a validade dos dados, lançou-se mão da triangulação metodológica, conforme preconizado por Denzin (2009). A articulação entre entrevistas semiestruturadas,

análise documental e observação participante permitiu relacionar informações provenientes de diferentes fontes, favorecendo uma compreensão mais abrangente e coerente dos fenômenos investigados.]

Embora o estudo tenha sido conduzido sob uma abordagem qualitativa e fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS), utilizada para compreender como percepções, valores e interpretações compartilhadas pelos estudantes surdos influenciam suas experiências de inclusão no contexto institucional, a construção do Produto Técnico-Tecnológico (PTT) também dialogou com pressupostos do Marketing Inclusivo. Em especial, foram considerados princípios relacionados à centralidade do usuário, à escuta das experiências vividas e à identificação das necessidades específicas de grupos historicamente sub-representados. Nessa perspectiva, as narrativas dos estudantes surdos não foram utilizadas apenas como fonte para a compreensão das representações sociais acerca das barreiras à inclusão, mas também como subsídio para a elaboração da solução sociotécnica proposta. Assim, a construção do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional seguiu uma lógica *bottom-up*, na qual as experiências, percepções e demandas dos próprios estudantes constituíram elementos centrais para a definição dos eixos, ações e estratégias contempladas no produto desenvolvido. Tal abordagem aproxima-se dos princípios do Marketing Inclusivo ao valorizar a experiência do usuário, o pertencimento, a participação, a igualdade de oportunidades e a escuta qualificada como fundamentos para a construção de soluções mais aderentes às necessidades dos públicos atendidos.

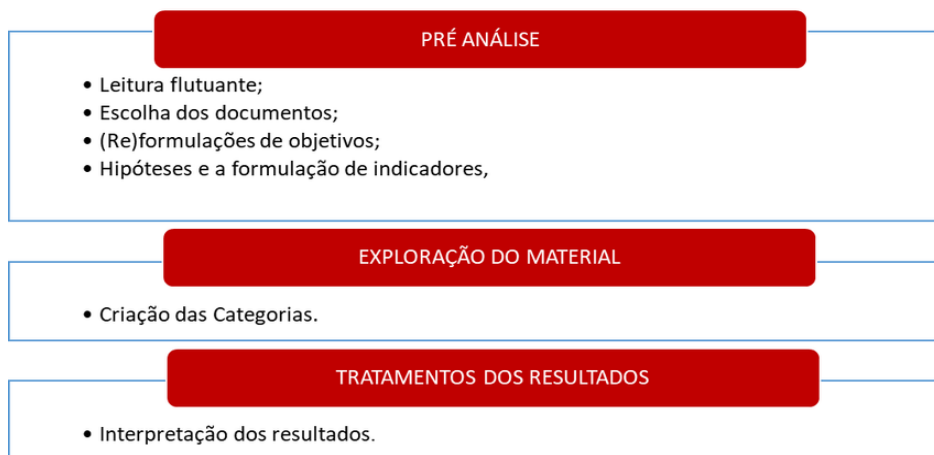
Outrossim, todas as práticas respeitaram as diretrizes éticas preconizadas pela Resolução CNS nº 510/2016. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi utilizado para assegurar que os participantes tivessem ciência dos objetivos da pesquisa e consentissem voluntariamente em participar do estudo, exceto nos casos de informações institucionais obtidas por meio do CAPNE/CCA, em que não foi necessário consentimento

individual direto. Essas práticas asseguraram a confidencialidade dos dados e o respeito aos direitos dos participantes, contribuindo para a produção de informações diversificadas e relevantes para a análise das práticas inclusivas no âmbito do IFAM/CMC.

### **3.5 Análise de dados**

A pesquisa em questão utilizou a técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2016). Essa metodologia é amplamente empregada em estudos qualitativos e destina-se à interpretação, categorização e identificação de padrões nos dados obtidos, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve três etapas principais: I) pré-análise; II) exploração do material; III) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Conforme preconiza a autora, a validade e a credibilidade dos resultados em pesquisas qualitativas dependem de uma conexão lógica e estruturada entre as etapas do processo investigativo, sendo a organização rigorosa dessas fases indispensável para minimizar ambiguidades e assegurar maior consistência analítica aos achados. Na Figura 3, apresenta-se uma versão adaptada da sequência da técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin.



**Figura 3:** *Sequência da técnica da análise de conteúdo.*

*Nota.* Adaptado de Bardin (2011 citado por Sousa, 2020).

**I) Pré-Análise:** Na fase de pré-análise, os dados coletados, incluindo transcrições das entrevistas, registros da observação participante e documentos institucionais, foram organizados e submetidos à leitura flutuante. Essa etapa permitiu à pesquisadora familiarizar-se com o corpus da pesquisa e identificar unidades de significado preliminares relacionadas às experiências de inclusão, acessibilidade, comunicação, práticas pedagógicas e participação institucional dos estudantes surdos no IFAM/CMC. Seguindo os critérios de exaustividade, pertinência e representatividade descritos por Bardin (2016), os materiais foram selecionados e organizados de acordo com sua relevância para os objetivos da pesquisa. Durante essa etapa, também foram definidos eixos analíticos preliminares e indicadores interpretativos que orientaram o processo de análise.

**II) Exploração do Material:** Nessa etapa analítica, as unidades de significado identificadas durante a pré-análise foram submetidas à codificação temática, conforme os princípios metodológicos descritos por Bardin (2016). Inicialmente, foram elaborados códigos relacionados às experiências de inclusão, às barreiras comunicacionais, às práticas pedagógicas, às relações interpessoais e aos aspectos institucionais presentes nos relatos dos participantes e nos documentos analisados. Posteriormente, esses códigos foram agrupados por aproximação semântica e convergência de sentidos, originando núcleos temáticos e categorias analíticas.

Os códigos relacionados à dependência do intérprete de Libras, às dificuldades de comunicação com docentes e servidores e às limitações de acessibilidade linguística foram agrupados na categoria “barreiras comunicacionais”. Os códigos referentes às dificuldades em disciplinas técnicas, ausência de materiais acessíveis, inadequações avaliativas e limitações pedagógicas compuseram a categoria “barreiras pedagógicas e avaliativas”. Já os relatos associados a experiências de exclusão, invisibilidade, constrangimento e dificuldades de pertencimento foram organizados na categoria “barreiras atitudinais e impactos no sentimento de pertencimento”. Por fim, os códigos relacionados à ausência de protocolos institucionais, à fragilidade organizacional das práticas inclusivas e à dependência de iniciativas individuais deram origem à categoria “fragilidades institucionais na operacionalização da inclusão”.

As unidades de registro foram organizadas em categorias temáticas, enquanto as unidades de contexto permitiram ampliar a compreensão das relações entre os diferentes atores sociais envolvidos no ambiente institucional investigado. Essa sistematização forneceu suporte para a construção da análise interpretativa desenvolvida ao longo do capítulo de resultados.

**III) Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação:** Na última fase, os resultados foram interpretados de forma reflexiva e crítica, articulando as categorias emergentes aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado. Essa etapa consistiu na realização de inferências analíticas fundamentadas na relação entre os dados empíricos, os referenciais conceituais e as questões investigativas propostas (Bardin, 2016). No contexto desta pesquisa, os resultados foram analisados em relação às barreiras identificadas, às experiências de inclusão vivenciadas pelos estudantes surdos e às práticas institucionais relacionadas à acessibilidade no IFAM/CMC. Essa interpretação possibilitou compreender desafios presentes no contexto institucional e subsidiar reflexões e recomendações voltadas ao fortalecimento das práticas inclusivas e das políticas de acessibilidade.

Para assegurar maior consistência interpretativa aos resultados, foi empregada a triangulação dos dados. Denzin (2009) argumenta que a triangulação metodológica, ao combinar diferentes fontes de dados e enfoques analíticos, fortalece a credibilidade das interpretações produzidas na pesquisa qualitativa. Neste estudo, informações provenientes das entrevistas, da análise documental e da observação participante foram articuladas ao longo do processo analítico, permitindo a convergência de múltiplas evidências sobre o fenômeno investigado.

Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes surdos do IFAM/CMC foram inicialmente transcritos com o auxílio da plataforma online Transkriptor, que utiliza inteligência artificial para converter arquivos de áudio em texto. A ferramenta contribuiu para otimizar o processo inicial de transcrição diante da extensão dos áudios coletados. Após essa etapa automatizada, todas as transcrições foram cuidadosamente revisadas, organizadas e filtradas manualmente pela pesquisadora no Microsoft Word, a fim de assegurar a fidedignidade, a clareza e a coerência das falas dos participantes.

Paralelamente, os documentos institucionais analisados foram organizados no mesmo programa, incluindo relatórios administrativos da CAPNE, registros acadêmicos da Coordenação de Controle Acadêmico (CCA), regulamentos institucionais e documentos relacionados às políticas de inclusão e acessibilidade do IFAM/CMC.

As informações obtidas por meio da observação participante foram registradas em diário de campo elaborado com base no modelo apresentado no Apêndice II. Esse diário continha descrições das atividades observadas, registros contextuais, impressões analíticas e observações relacionadas às práticas institucionais de inclusão e acessibilidade no cotidiano escolar. A observação participante assumiu caráter aberto e flexível, permitindo o registro de situações espontâneas relacionadas às interações entre os sujeitos, às dinâmicas institucionais e às experiências de inclusão observadas no ambiente escolar.

A codificação dos dados foi realizada manualmente, com o uso de marcações, destaques e comentários diretamente nos documentos analisados. Esse procedimento possibilitou identificar recorrências, padrões, convergências e contradições nos discursos e nas evidências documentais, favorecendo uma interpretação analítica mais consistente e fundamentada nos dados empíricos coletados.

Por fim, a análise foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016. Os resultados foram interpretados com a finalidade de responder às questões de pesquisa e contribuir teoricamente e institucionalmente para a reflexão sobre práticas inclusivas, acessibilidade e fortalecimento das políticas de inclusão no IFAM/CMC.

### **3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa**

A presente investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro [CEP/UFRRJ], sendo aprovada sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 87966225.0.0000.8119, em conformidade com os preceitos estabelecidos pela *Resolução CNS nº 510/2016* (Brasil, 2016), que regulamenta pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos.

A condução da pesquisa observou rigorosamente os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade, assegurando aos participantes o direito à informação clara e acessível acerca dos objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios do estudo. Todos os sujeitos foram previamente esclarecidos quanto à natureza voluntária de sua participação, bem como quanto à possibilidade de retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal, acadêmico ou institucional.

Considerando que parte dos participantes possuía idade inferior a 18 anos, foram observadas as disposições previstas no Art. 12 da *Resolução CNS nº 510/2016* (Brasil, 2016), sendo obtido o consentimento livre e esclarecido dos respectivos responsáveis legais, bem como a manifestação expressa de concordância dos próprios adolescentes, formalizada mediante assinatura no mesmo instrumento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Dessa forma, o registro documental contemplou simultaneamente o consentimento do responsável legal e o assentimento do participante menor de idade, garantindo-se o duplo registro formal de anuência.

O processo de consentimento ocorreu em momento anterior à realização das entrevistas, em ambiente reservado, sendo assegurado espaço para esclarecimento de dúvidas e tempo suficiente para decisão livre e consciente. A coleta de dados foi iniciada somente após a obtenção das assinaturas correspondentes, em conformidade com as normativas do sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa [CEP/CONEP].

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, garantindo-se a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes. Os registros em áudio foram efetuados mediante autorização prévia expressa e utilizados exclusivamente para fins de transcrição e análise, sendo armazenados em meio digital protegido por senha e descartados após a conclusão da etapa analítica.

Os dados produzidos foram tratados de forma agregada, sem identificação nominal, assegurando-se o sigilo das identidades e a proteção das informações sensíveis. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa encontra-se anexado ao presente trabalho (Anexo II), compondo a documentação ética aprovada pelo CEP.

Dessa forma, reafirma-se que a presente investigação foi conduzida em estrita observância às diretrizes éticas nacionais vigentes, garantindo a dignidade, a segurança e os direitos dos participantes, em consonância com o marco normativo brasileiro que regula pesquisas envolvendo seres humanos.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A presente seção tem por finalidade analisar e discutir os resultados produzidos neste estudo, a partir da triangulação entre três eixos centrais: (a) documentos institucionais do IFAM – Campus Manaus Centro, que evidenciam o marco normativo, as diretrizes e a organização institucional voltada à inclusão; (b) dados quantitativos e administrativos referentes ao registro, presença e acompanhamento de estudantes com deficiência na instituição, que possibilitam compreender a dimensão e as características desse público; e (c) entrevistas realizadas com estudantes surdos, que expressam percepções, sentidos, desafios e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A articulação entre essas fontes permite uma leitura integrada que vai além da constatação formal da existência de políticas inclusivas, possibilitando compreender como a inclusão é estruturada institucionalmente, como é operacionalizada nas práticas e serviços educacionais e como, de fato, é experienciada pelos sujeitos diretamente envolvidos. Assim, em consonância com a abordagem qualitativa adotada, esta análise busca evidenciar convergências, tensões, lacunas e avanços no processo inclusivo do IFAM/CMC, especialmente no que se refere à garantia de acessibilidade, participação, pertencimento e voz dos estudantes com deficiência auditiva na instituição.

### **4.1 Análise Documental: caracterização das fontes institucionais**

No âmbito desta pesquisa, foi realizada análise documental com o objetivo de caracterizar o contexto institucional da inclusão de pessoas com deficiência no IFAM – Campus Manaus Centro e delimitar a unidade de análise do estudo de caso. Foram examinados documentos institucionais relacionados às normativas internas, aos registros de matrícula e

acompanhamento do CCA/CAPNE e às estruturas institucionais de apoio aos estudantes com deficiência.

Esses documentos constituíram uma das fontes de evidência do estudo e foram utilizados para identificar diretrizes formais, procedimentos institucionais e registros administrativos vinculados à inclusão, à acessibilidade e ao atendimento educacional especializado, subsidiando a compreensão do cenário no qual se inserem as experiências analisadas posteriormente. Além da função de contextualização institucional, a análise documental também contribuiu para a identificação preliminar de práticas, fragilidades organizacionais e desafios relacionados à operacionalização da inclusão no IFAM/CMC.

A seguir, apresenta-se a síntese dos documentos institucionais analisados, destacando seus objetivos institucionais e as evidências relacionadas às práticas de inclusão e acessibilidade identificadas na análise documental, conforme apresentado na Tabela 5.

**Tabela 5:** *Síntese dos Documentos Institucionais Analisados*

| <b>Documento / Fonte</b>                                         | <b>Objetivo Institucional</b>                                                                                                                                                                         | <b>Evidências sobre Inclusão</b>                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Normativas internas do IFAM e documentos do CAPNE                | Regulamentar procedimentos pedagógicos e administrativos relacionados aos estudantes com deficiência, estabelecendo diretrizes para acessibilidade, apoio educacional e acompanhamento institucional. | Demonstram reconhecimento formal da responsabilidade institucional pela inclusão e a existência de diretrizes estruturadas; entretanto, a análise posterior revelará que nem sempre essas orientações se materializam de modo homogêneo no cotidiano escolar. |
| Registros institucionais de matrícula e acompanhamento CCA/CAPNE | Monitorar o ingresso, a permanência e o perfil dos estudantes com deficiência, subsidiando planejamento e oferta de apoios.                                                                           | Evidenciam presença significativa de estudantes com deficiência, indicando avanços no acesso; contudo, lacunas na sistematização e na qualificação dos registros ainda dificultam análises mais precisas e planejamento mais refinado.                        |
| Estruturas institucionais de apoio                               | Oferecer suporte pedagógico e comunicacional, garantindo                                                                                                                                              | Apontam existência de serviços como intérpretes de Libras e apoio                                                                                                                                                                                             |

|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| condições de permanência,<br>participação e aprendizagem. | especializado; entretanto, persistem<br>lacunas na padronização das práticas<br>inclusivas e na consolidação de<br>rotinas comunicacionais que<br>assegurem efetivamente voz e<br>participação, especialmente aos<br>estudantes com deficiência auditiva. |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Nota.* Elaborado pela autora a partir de documentos institucionais do IFAM/CMC, 2026.

A análise documental permitiu compreender aspectos formais e institucionais relacionados às políticas de inclusão, acessibilidade e organização dos serviços de apoio no IFAM/CMC. Entretanto, considerando que as diretrizes institucionais nem sempre revelam integralmente as experiências vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano escolar, tornou-se necessário analisar também as percepções e experiências dos próprios estudantes surdos acerca das barreiras, práticas inclusivas e dinâmicas institucionais presentes no campus. Nesse contexto, a seção seguinte apresenta os resultados qualitativos obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa.

## **4.2 Resultados Qualitativos das Entrevistas: Percepções e Experiências dos Estudantes Surdos no IFAM/CMC**

Todo o material coletado foi transcrito e transformado em texto, utilizando-se o editor Word para esse fim. O texto referente às entrevistas totalizou 82 páginas, enquanto o material analítico complementar, elaborado pela pesquisadora, correspondeu a 16 páginas. Além disso, foi elaborado um diário de campo, no qual foram registrados aspectos físicos, ambientais e contextuais observados durante a realização da pesquisa no ano de 2025. Deve-se destacar que as anotações do diário de campo foram especialmente importantes, uma vez que as entrevistas foram realizadas com acompanhamento de intérprete de Libras, contribuindo para o registro de

elementos que não emergem diretamente das falas transcritas, mas que auxiliaram na compreensão do processo de coleta de dados.

Na fase de exploração do material, as falas foram fragmentadas em unidades de registro, definidas a partir de expressões e trechos que revelavam percepções sobre inclusão, acessibilidade, comunicação, práticas pedagógicas e relações interpessoais. Essas unidades foram inicialmente submetidas à codificação temática, por meio da identificação de códigos relacionados às experiências de inclusão vivenciadas pelos estudantes surdos no IFAM/CMC. Posteriormente, os códigos foram agrupados por aproximação semântica e convergência de sentidos, originando núcleos temáticos e categorias analíticas construídas a posteriori, em consonância com os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016).

A categorização revelou quatro eixos centrais de análise:

- i. barreiras comunicacionais mediadas pela dependência do intérprete de Libras;
- ii. barreiras pedagógicas e avaliativas no processo de ensino-aprendizagem;
- iii. barreiras atitudinais e impactos no sentimento de pertencimento; e
- iv. fragilidades institucionais na operacionalização da inclusão.

Essas categorias emergem diretamente das falas dos estudantes e expressam dimensões interdependentes da experiência de inclusão no IFAM/CMC. A seguir, apresenta-se a tabela de validação empírica, composta por excertos literais das entrevistas realizadas.

Para fins de preservação da identidade dos participantes e em conformidade com os princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, adotou-se a identificação alfanumérica dos entrevistados por meio dos códigos A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Considerando o reduzido número de participantes da pesquisa e a possibilidade de identificação indireta,

optou-se por não divulgar informações individuais adicionais que pudessem comprometer o anonimato dos estudantes.

Essa identificação será mantida ao longo de todas as tabelas, quadros e análises subsequentes, garantindo a confidencialidade dos participantes e a rastreabilidade analítica dos depoimentos apresentados.

**Tabela 6:** *Evidências Empíricas da Percepção de Inclusão pelos Estudantes Surdos*

(IFAM/CMC)

| Entrevistados | Fala Literal com auxílio do(a) intérprete                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Síntese Analítica                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1            | “É muito difícil a comunicação com o professor, mas tudo bem, né? Tem o intérprete, ok, mas o ouvinte às vezes é muito complicado... tem a falta de comunicação e isso é difícil pra ela.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Confirma a dependência do intérprete e a dificuldade de comunicação direta com os docentes, naturalizada como parte da experiência acadêmica.                                                                                                                                |
|               | “Então, os professores têm essa falta de comunicação, porque eles, é... É porque—desculpa... É, se o intérprete, assim, não tem, assim, uma comunicação com o professor, como ele vai saber, né, pra pra, pra intermediar, né? Então, ela sempre utiliza, né, o que, questão do celular, né, é, pra-pra dar informação. Então, é, é, tem essas dificuldades.”                                                                                                                                                                     | Evidencia fragilidades na articulação comunicacional entre professores e intérprete, levando a estudante a recorrer a estratégias compensatórias individuais (uso do celular).                                                                                               |
|               | “Sim, ela acha que é inclusivo aqui, porque, é, antes, né, no passado, né, uma escola que estudava, é, tinha uma outra intérprete, né, além aqui do IFAM, e fazia a inclusão, explicava tudo bem, né? E ela conseguia, né, a acessibilidade com o intérprete, né? Então, aqui é um a-ambiente inclusivo.”                                                                                                                                                                                                                         | Inclusão percebida como existente a partir da presença do intérprete de libras, sendo compreendida como suficiente para garantir acessibilidade, ainda que restrita à mediação comunicacional.                                                                               |
| A2            | “Então, é, eu entrei aqui, né, no primeiro ano e eu me deparei com bastante dificuldade, porque de início, não tinha intérprete. É, mas felizmente, eu tinha amigas que se-- que aprenderam a libras e me ajudavam em sala de aula. Mas mesmo assim, eu me sentia muito angustiada, porque eu não conseguia ter muita autonomia. Aí quando entrou o intérprete de libras, eu fiquei muito feliz, porque agora eu consigo tirar dúvidas, quando eu não entendo a explicação do professor. Eu me sinto bem feliz, eu não sinto mais | Evidencia que a ausência inicial do intérprete gerou sofrimento emocional e perda de autonomia, enquanto sua posterior presença promoveu alívio e maior participação acadêmica, sem eliminar integralmente as barreiras pedagógicas, especialmente nas disciplinas técnicas. |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | aquela angústia que eu sentia antes. Porém, eu ainda sinto muita dificuldade com as disciplinas técnicas.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                     |
|    | “Bom, eu acho sim que ele é inclusivo, mas só por uma parte, porque tem intérprete, a gente consegue se comunicar com os outros colegas, porque ele tem interesse-- eles têm interesse. Porém, na outra parte, não é tão inclusivo, porque os professores não conseguem se comunicar com a gente.”                                                                                                                                                                          | Confirma a percepção de inclusão parcial, assegurada pela mediação do intérprete e pela interação com colegas, mas fragilizada na comunicação com os docentes.                                                                      |
|    | “Pra mim, as maiores dificuldades são em relação à disciplina técnica e também em relação às provas, porque os professores não se importam em adaptar nossas provas. E a falta de comunicação, claro, porque eu me sinto muito angustiada, porque o professor não consegue conversar comigo.”                                                                                                                                                                               | Revela barreiras avaliativas e pedagógicas decorrentes da ausência de adaptação das provas, associadas a dificuldades comunicacionais que geram sofrimento emocional.                                                               |
|    | “Em algumas vezes eu sinto isso, é, quando eu tô na sala de aula e o professor fala que vai ter uma atividade em grupo. Aí eu fico esperando algum grupo que queira me colocar nele, porque não é toda vez que eles querem me incluir nos grupos pra fazer as atividades, justamente porque eu sou surda e eu percebo isso. Aí eu pergunto de cada um e até que algum grupo me aceita e eu consigo um grupo, mas não, eu não consigo isso com facilidade”                   | Revela barreiras atitudinais nas atividades em grupo, que dificultam o pertencimento e expõem a estudante a experiências recorrentes de exclusão social.                                                                            |
| A3 | “Pode ser, mas, é um pouquinho difícil se comunicar com outras, outras pessoas, tipo, ensinar libras, eu-- eles têm alguns sinais que eu não consigo ensinar pra eles, tipo, um, um, uns sinais de outro, de outro país. Eles, eles querem que eu, que eu, que eu ensine pra eles, mas eu, tipo, dou uma ideia pra eles, pra eles pesquisarem em sites, aplicativo, YouTubes, aí que eles vão aprender. ”                                                                   | Revela a persistência de barreiras comunicacionais na interação entre pares, acompanhada da expectativa de que a estudante assuma individualmente o ensino de Libras como forma de mediação.                                        |
|    | “Ele-- meu professores -- meus professores, eles têm a preocupação comigo eles, eles se esforçam e fazem eu se juntar ao, a turma.”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Revela experiências pontuais de inclusão promovidas pelo engajamento e pela mediação direta dos docentes.                                                                                                                           |
| A4 | “No começo do ano, eu fiquei o primeiro, o segundo bimestre sem intérprete de Libra. Eu fiquei na sala, é, até a metade do ano sozinho, sem intérprete de Libra, eu tinha muita dificuldade, e eu senti, eu acho que a-a inclusão não aconteceu... A minha nota começou a vim baixa e quando eu vi o boletim, vi que as minhas notas começaram a-- que as minhas notas começaram a diminuir, porque eu vim do nono ano e-e eu tinha boas notas, eu comecei a ficar triste.” | Revela que a ausência prolongada do intérprete comprometeu a acessibilidade comunicacional, gerando prejuízo pedagógico mensurável e sofrimento emocional, caracterizando a falha na garantia do direito à acessibilidade/inclusão. |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                          |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | “Eu acho... Que eu obrigar os professores a aprender Libras, porque, porque é muito difícil de verdade. Por exemplo, o professor, ele quer fazer pergunta pra mim, só que eu não consigo, os professores também não conseguem me ensinar... Não conseguem, eu também não consigo aprender algumas coisas. É difícil... Esse contato não existe diretamente com o professor e o aluno.” | Evidencia que a falta de formação docente em Libras compromete a comunicação direta e impõe barreiras ao ensino-aprendizagem, contrariando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). |
|    | “Porque parece que tem professor que não faz muito... Que não faz muita questão. Só ensina, mas não tá nem aí. Aprende se tu quiser. Tem professor que olha, percebe, se preocupa, mas... Mas meio que não tá nem aí, né?”                                                                                                                                                             | Evidencia barreiras atitudinais e culturais, expressas pela desresponsabilização docente e pela ausência de compromisso coletivo com a inclusão.                                                         |
| A5 | “Eu me sentia um pouco rejeitado... não tinha intérprete... tinha brincadeira de bullying.”                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Evidencia sofrimento subjetivo e experiências de exclusão social, associadas à ausência de acessibilidade avaliativa, a práticas de bullying e a processos de adaptação resignada.                       |
|    | Então, melhorou, porque os professores começaram agora ter intérprete, né? Fomos tendo, fomos tendo contato com os ouvintes. Algumas pessoas, não posso dizer que é todos. Tem pessoas legais? Tem. O professor explica agora as avaliações, a gente vai ganhando as nossas notas e assim indo. "                                                                                      | Revela melhora no desempenho acadêmico e nas interações sociais após a garantia de apoio comunicacional, embora a inclusão permaneça parcial e desigual.                                                 |

*Nota.* Elaborado pela autora mediante análise das entrevistas, 2026.

Conforme apresentam as falas dos entrevistados e as sínteses analíticas correspondentes, evidencia-se que as barreiras comunicacionais constituem o núcleo mais recorrente da experiência dos estudantes surdos. Os relatos indicam que a comunicação com os professores ocorre, majoritariamente, de forma mediada pelo intérprete de Libras, sendo limitada ou inexistente a comunicação direta. Quando o intérprete está presente, os estudantes relatam melhora na compreensão das aulas e redução da angústia; entretanto, sua ausência é associada à dificuldade de acompanhar os conteúdos, à queda no rendimento acadêmico e ao sofrimento emocional.

Essa dependência evidencia que a inclusão vivenciada ocorre de forma condicionada, reforçando a compreensão de que a deficiência não reside na surdez em si, mas nas barreiras comunicacionais e institucionais que impedem a participação plena, conforme o Modelo Social

da Deficiência adotado nesta pesquisa (Diniz, 2007; Brasil, 2009). Ainda que o acesso formal à instituição seja garantido, limitações relacionadas à acessibilidade comunicacional comprometem o exercício efetivo do direito à educação inclusiva, conforme previsto na *Lei Brasileira de Inclusão* (Brasil, 2015).

As falas também revelam barreiras pedagógicas, especialmente nas disciplinas de natureza técnica, nas quais os estudantes relatam maior dificuldade de compreensão, mesmo quando há mediação em Libras. Esse achado indica fragilidades no planejamento pedagógico e na acessibilidade curricular, evidenciando que a presença do intérprete, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a aprendizagem. Tais elementos dialogam com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que defendem a necessidade de múltiplos meios de representação, estratégias pedagógicas acessíveis e organização curricular sensível à diversidade dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020; UNESCO, 2020).

No que se refere às práticas avaliativas, os relatos apontam a ausência de adaptações em provas e instrumentos de avaliação, o que gera sentimentos de insegurança, angústia e frustração. Nessas situações, a avaliação deixa de cumprir integralmente sua função pedagógica e passa a impor obstáculos adicionais relacionados às barreiras comunicacionais. Essa realidade distancia-se dos princípios de equidade e acessibilidade assegurados pela legislação brasileira e evidencia a permanência de práticas pedagógicas ainda pouco inclusivas (Brasil, 2015).

Outra categoria evidenciada refere-se às barreiras atitudinais, expressas nas dificuldades de inserção em atividades em grupo, em experiências de rejeição e em episódios de bullying. Os estudantes relatam sentimentos de não pertencimento e isolamento, especialmente em contextos nos quais a comunicação não é plenamente garantida. Essas vivências indicam que a inclusão não se limita à oferta de recursos ou à adaptação física do espaço, mas depende também de atitudes, valores e práticas da comunidade escolar, conforme discutido por Booth e Ainscow (2011) e UNESCO (2020).

As falas também evidenciam percepções relacionadas à postura docente, marcada, em alguns casos, por indiferença ou desresponsabilização em relação à inclusão. Expressões que sugerem que o professor “apenas ensina” e que a aprendizagem depende exclusivamente do esforço do estudante revelam fragilidades na consolidação de uma cultura organizacional inclusiva, na qual a diversidade seja compreendida como parte constitutiva do processo educativo.

Por fim, as entrevistas apontam fragilidades institucionais na organização da inclusão, indicando a inexistência ou a insuficiência de protocolos claros que orientem práticas comunicacionais, pedagógicas e avaliativas. A inclusão, nesse contexto, aparece como dependente de iniciativas individuais e da boa vontade de alguns atores, tornando-se instável e desigual, em tensão com os princípios de educação inclusiva previstos na legislação e nas diretrizes internacionais (Brasil, 2015; UNESCO, 2020).

Dessa forma, a análise de conteúdo das falas indica que a inclusão de estudantes surdos no IFAM/CMC apresenta avanços parciais, especialmente relacionados à presença de intérpretes de Libras e a determinadas estratégias institucionais de acessibilidade, mas ainda é marcada por barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais. Os resultados dialogam com a compreensão da inclusão como um processo contínuo de identificação e remoção de barreiras, conforme discutem Booth e Ainscow (2011) e UNESCO (2020). Os relatos dos participantes sugerem que, embora o acesso formal e determinadas condições de permanência estejam parcialmente assegurados no contexto investigado, ainda persistem limitações relacionadas à participação efetiva, à acessibilidade comunicacional e ao reconhecimento das experiências dos estudantes surdos no cotidiano escolar.

Com o objetivo de sintetizar os principais achados identificados nas entrevistas realizadas com os estudantes surdos, apresenta-se, a seguir, uma tabela-síntese das categorias analíticas construídas a partir da análise de conteúdo temática. A Tabela busca evidenciar as

principais barreiras identificadas, os impactos observados nas experiências acadêmicas dos participantes e os referenciais teóricos e normativos que sustentam a interpretação analítica dos dados.

**Tabela 7:** *Síntese das Categorias Analíticas Identificadas nas Entrevistas com os Estudantes Surdos do IFAM/CMC*

| <b>Categoria Analítica</b>                 | <b>Evidências Identificadas</b>                                                                                                      | <b>Impactos Observados</b>                                                                        | <b>Fundamentação Teórica/Normativa</b>                                                |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Barreiras comunicacionais</b>           | Dependência do intérprete de Libras; ausência de comunicação direta entre docentes e estudantes; dificuldades de interação cotidiana | Angústia, limitação da autonomia, dificuldade de compreensão dos conteúdos e participação parcial | Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2007); Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) |
| <b>Barreiras pedagógicas e avaliativas</b> | Ausência de adaptação das avaliações; dificuldades nas disciplinas técnicas; limitações na acessibilidade curricular                 | Queda no rendimento acadêmico, insegurança, frustração e dificuldades no processo de aprendizagem | DUA; UNESCO (2020); Sebastián-Heredero (2020)                                         |
| <b>Barreiras atitudinais</b>               | Exclusão em atividades em grupo; episódios de bullying; dificuldades de pertencimento                                                | Isolamento social, sofrimento emocional e sentimento de rejeição                                  | Booth e Ainscow (2011); UNESCO (2020)                                                 |
| <b>Fragilidades institucionais</b>         | Ausência de protocolos institucionais claros; inclusão dependente de iniciativas individuais                                         | Inclusão parcial, instável e desigual entre os estudantes                                         | PNEEPEI (Brasil, 2008); LBI (Brasil, 2015)                                            |
| <b>Avanços parciais identificados</b>      | Presença de intérprete; apoio de alguns docentes e colegas; estratégias institucionais pontuais                                      | Melhora na participação acadêmica e redução da angústia em determinados contextos                 | Educação Inclusiva; Acessibilidade Comunicacional                                     |

*Nota:* Elaborado pela autora com base na análise de conteúdo das entrevistas (2026).

As categorias apresentadas anteriormente evidenciam que as experiências dos estudantes surdos no IFAM/CMC são atravessadas por diferentes barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais, que impactam diretamente sua participação no cotidiano escolar. Entretanto, os relatos também revelam que a percepção dos estudantes sobre a inclusão não se constrói de forma homogênea ou exclusivamente negativa, uma vez que alguns participantes reconhecem avanços parciais relacionados à presença de intérpretes de Libras, ao apoio de determinados docentes e às estratégias institucionais de acessibilidade.

Nesse contexto, torna-se relevante aprofundar a compreensão acerca de como os próprios estudantes percebem a inclusão no IFAM/CMC, considerando as ambiguidades, tensões e contradições presentes em suas experiências escolares. A seção seguinte analisa essas percepções a partir das falas dos participantes, buscando compreender os sentidos atribuídos à inclusão no contexto institucional investigado.

### **4.3 Percepção de Inclusão no IFAM/CMC**

A análise das percepções dos estudantes surdos acerca da inclusão no IFAM – Campus Manaus Centro foi construída a partir das transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas, mediadas por intérpretes de Libras, considerando as experiências vivenciadas no cotidiano acadêmico. As falas evidenciam que a compreensão da inclusão está fortemente ancorada nas condições concretas de comunicação, interação social e acesso aos conteúdos pedagógicos, configurando-se como uma vivência situada, mais do que como um princípio abstrato.

O tratamento do material empírico seguiu as etapas da análise de conteúdo temática. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante das transcrições, com o objetivo de apreender o sentido global dos relatos. Em seguida, procedeu-se à identificação das unidades de registro, constituídas por trechos significativos relacionados à percepção de inclusão, acessibilidade, comunicação, relações interpessoais e participação acadêmica. Essas unidades foram codificadas e agrupadas por semelhança semântica, originando núcleos de sentido. Posteriormente, os núcleos foram organizados em subcategorias e categorias analíticas, respeitando critérios de homogeneidade, exclusividade e pertinência aos objetivos da pesquisa. Por fim, os dados foram interpretados de forma articulada com os objetivos do estudo e com o

conjunto das evidências empíricas, permitindo a produção de inferências sobre as representações construídas pelos estudantes.

A recorrência temática observada nas entrevistas evidenciou convergência significativa entre os relatos dos participantes, especialmente em relação à centralidade da mediação comunicacional, à dependência do intérprete de Libras e às dificuldades de interação com professores e setores administrativos. A tabela 8 apresenta a sistematização das unidades de registro, categorias, subcategorias, núcleos de sentido e interpretações analíticas.

**Tabela 8:** *Sistematização da análise de conteúdo sobre a percepção de inclusão no*

*IFAM/CMC*

| <b>Unidade de Registro (Fala Literal)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Categoria</b>       | <b>Subcategoria</b>       | <b>Núcleo de Sentido</b>               | <b>Interpretação Analítica</b>                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A5 “Sim, eu sinto que tem inclusão, sim.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                             | Inclusão Institucional | Reconhecimento Formal     | Inclusão como existência institucional | O participante reconhece a presença formal de políticas inclusivas, indicando percepção inicial positiva da instituição. |
| <b>A2 “Bom, eu acho sim que ele é inclusivo, mas só por uma parte, porque tem intérprete, a gente consegue se comunicar com os outros colegas, porque ele tem interesse-- eles têm interesse. Porém, na outra parte, não é tão inclusivo, porque os professores não conseguem se comunicar com a gente.”</b> | Inclusão Condicionada  | Dependência do Intérprete | Inclusão limitada                      | A inclusão é percebida como parcial e condicionada à presença do intérprete, revelando fragilidade estrutural.           |
| <b>A2 “Bom, inclusão pra mim, principalmente aqui nesse espaço onde eu estudo, é, é ter intérprete, é ter socialização entre</b>                                                                                                                                                                             | Inclusão Funcional     | Mediação Comunicacional   | Comunicação como base da inclusão      | A inclusão é associada principalmente à mediação linguística e à interação social.                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                      |                                         |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>surdo e ouvinte, e ser acessível.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                      |                                         |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>A6 “Depois veio o intérprete de Libra, aí eu comecei a ficar feliz na sala de aula.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                           | Inclusão e Bem-estar                                 | Impacto Emocional                       | Inclusão como proteção emocional                   | A presença do intérprete promove segurança emocional e permanência escolar.                                                                                                                                                           |
| <b>A6 “Eu não entendo muito bem o que significa inclusão, mas me falaram que o IFAM era inclusivo. No começo do ano, eu fiquei o primeiro, o segundo bimestre sem intérprete de Libra. Eu fiquei na sala, é, até a metade do ano sozinho, sem intérprete de Libra, eu tinha muita dificuldade, e eu senti, eu acho que a inclusão não aconteceu.”</b> | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Ausência de Acessibilidade              | Negação da inclusão                                | A falta de intérprete produz sentimento de abandono institucional.                                                                                                                                                                    |
| <b>A2 “Em alguns momentos, eu tenho dificuldade nos setores. Às vezes a gente vai em algum setor procurar alguma informação e eles não sabem se comunicar com a gente. Só consigo me comunicar quando levo intérprete.”</b>                                                                                                                           | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Barreiras Administrativas               | Dependência do intérprete para acesso aos serviços | A estudante revela que o atendimento institucional não é acessível, tornando a mediação do intérprete indispensável para resolver demandas básicas. Isso evidencia ausência de autonomia comunicacional e fragilidade organizacional. |
| <b>A4 “Ela perguntou onde era a sala... ela não sabia Libras... explicou pelo telefone.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                          | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Barreiras Administrativas               | Comunicação improvisada                            | A falta de preparo dos servidores obriga o uso de estratégias improvisadas, como escrita no celular, revelando inexistência de atendimento estruturado em Libras.                                                                     |
| <b>A4 “O servidor da biblioteca mandou eu parar de conversar em Libras.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                          | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Barreiras Administrativas / Atitudinais | Desvalorização da Libras                           | A comunicação em Libras é interpretada como indisciplina, configurando barreira simbólica e institucional que restringe o uso da língua e reforça processos de exclusão.                                                              |

|                                                                                                                                                                                                                    |                                                      |                           |                             |                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A3 “Eu preciso do intérprete pra eles entenderem melhor.”</b>                                                                                                                                                   | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Barreiras Administrativas | Mediação obrigatória        | A necessidade constante de intermediação demonstra que os setores não estão preparados para o atendimento direto aos estudantes surdos.                 |
| <b>A2 “Só consigo falar com os funcionários quando levo intérprete.”</b>                                                                                                                                           | Exclusão institucional / Fragilidades institucionais | Barreiras Administrativas | Restrição de autonomia      | O estudante não consegue acessar os serviços institucionais de forma independente, indicando limitação de direitos e fragilidade da política inclusiva. |
| <b>A2 “Consigo tirar dúvidas com os meus amigos, eles me mandam material, me explicam com mais calma e o intérprete também consegue me auxiliar. Eu tenho amigas ouvintes, que a gente consegue se comunicar.”</b> | Inclusão Relacional                                  | Apoio dos Pares           | Solidariedade entre colegas | Os colegas funcionam como mediadores informais da inclusão.                                                                                             |
| <b>A2 “Eu acho que também é interessante que a comunidade aqui do IFAM, é, enxergue mais a gente.”</b>                                                                                                             | Invisibilidade Social                                | Reconhecimento Social     | Desejo de visibilidade      | Revela demanda por reconhecimento e pertencimento institucional.                                                                                        |
| <b>A3 “Na minha opinião, na minha opinião, inclusão significa verdade e, e vontade de tipo... Verdade, é, fazer as atividades, é, concluir e também seguir os sonhos.”</b>                                         | Inclusão como Projeto de Vida                        | Autonomia                 | Inclusão emancipatória      | A inclusão é associada à realização pessoal e acadêmica.                                                                                                |
| <b>A2 “Eu deixaria uma mensagem de gratidão, principalmente para os professores que se preocuparam comigo, que chegaram até mim, quando eu tinha</b>                                                               | Inclusão por Ações Individuais                       | Compromisso Docente       | Inclusão personalizada      | A efetivação da inclusão depende da postura individual dos profissionais.                                                                               |

---

**dúvidas, é, tiraram  
as minhas dúvidas,  
é... Junto comigo. E  
também aos  
intérpretes, claro,  
que sempre  
estiveram ali pra  
mediar essa  
comunicação.”**

---

*Nota.* Elaborado pela autora, com base na análise de conteúdo das entrevistas, 2026.

De modo geral, os participantes demonstram reconhecer a existência formal de práticas inclusivas na instituição, expressa em falas como “sim, eu sinto que tem inclusão, sim”. Essa representação inicial indica que os estudantes identificam o IFAM/CMC como um espaço que, em termos institucionais, assume o compromisso com a inclusão. Tal percepção dialoga com o marco normativo que fundamenta a educação inclusiva como direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, orientadas pelos princípios da equidade, da acessibilidade e da participação plena (Brasil, 2015; UNESCO, 2020). No entanto, essa compreensão apresenta-se de forma genérica, sendo progressivamente aprofundada quando os estudantes relacionam a inclusão às condições reais de funcionamento da instituição.

Nesse sentido, destaca-se a categoria da inclusão condicionada, evidenciada nas falas que associam a inclusão principalmente à presença do intérprete de Libras, afirmando que a instituição é inclusiva “só por uma parte”. Essa representação revela que a participação dos estudantes está fortemente vinculada a um único recurso institucional, o que evidencia fragilidades estruturais no processo de escolarização. A literatura aponta que a efetivação da inclusão não se limita à oferta de serviços isolados, mas depende da transformação das práticas pedagógicas, da cultura institucional e das relações interpessoais (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020). À luz do modelo social da deficiência, essa dependência indica que as barreiras não se situam nos estudantes, mas na organização do ambiente educacional.

Paralelamente, emerge a categoria da inclusão funcional, na qual os participantes associam a inclusão à possibilidade de comunicação, socialização e acesso aos conteúdos. Ao definirem inclusão como “ter intérprete, ter socialização entre surdo e ouvinte e ser acessível”, os estudantes demonstram compreender que a aprendizagem depende diretamente da existência de condições linguísticas adequadas. Essa compreensão está alinhada aos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem, que defende a oferta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento para reduzir barreiras instrucionais (CAST, 2018). Nos cursos técnicos, essa dimensão torna-se ainda mais relevante em razão da complexidade dos conteúdos e das atividades práticas.

Outro aspecto recorrente refere-se à relação entre inclusão e bem-estar emocional. A chegada do intérprete é associada à sensação de felicidade, segurança e tranquilidade na sala de aula, indicando que a inclusão ultrapassa o plano pedagógico e atinge a dimensão subjetiva dos estudantes. Relatos de angústia, insegurança e sentimento de rejeição nos períodos sem mediação comunicacional evidenciam que a ausência de acessibilidade compromete a autoestima, a motivação e a permanência escolar. Conforme a literatura, ambientes inclusivos devem promover não apenas acesso ao currículo, mas também pertencimento e valorização da diversidade (UNESCO, 2020).

Em contrapartida, no interior da categoria da exclusão institucional, emergiu também a subcategoria referente às barreiras administrativas e de atendimento institucional, associadas às dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no acesso aos setores responsáveis por orientações, encaminhamentos e serviços acadêmicos. Essas barreiras manifestam-se, sobretudo, na ausência de comunicação em Libras, na falta de profissionais capacitados para o atendimento acessível e na inexistência de fluxos organizacionais sistematizados voltados às especificidades desse público.

Conforme expressam os participantes: “Em alguns momentos, eu tenho dificuldade nos setores. Às vezes a gente vai em algum setor procurar alguma informação e eles não sabem se comunicar com a gente. Só consigo me comunicar quando levo intérprete” (A2). Em outro relato, a estudante descreve que precisou recorrer ao celular para obter informações, em razão da ausência de comunicação em Libras: “Ela explicou pelo telefone” (A4). Situação semelhante é observada no contexto da biblioteca, quando a estudante afirma ter sido orientada a interromper o uso da Libras durante o estudo, evidenciando restrições simbólicas à sua forma legítima de comunicação.

À luz do modelo social da deficiência, tais experiências configuram processos de “desabilitação” produzidos pelas próprias estruturas institucionais, uma vez que a exclusão não decorre da condição sensorial dos estudantes, mas da organização social que falha em reconhecer e incorporar suas necessidades comunicacionais (UPIAS, 1976; Oliver, 1990; Diniz, 2007; Barnes, 2019). Nesse enquadramento, a ausência de atendimento acessível nos setores administrativos constitui uma barreira organizacional que restringe a autonomia, a participação e o exercício pleno dos direitos educacionais.

Além disso, conforme argumentam Booth e Ainscow (2011) e o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), a efetivação da inclusão depende da existência de políticas, práticas e culturas institucionais articuladas, capazes de assegurar respostas coerentes e equitativas às demandas da diversidade. Nos relatos analisados, observa-se que o atendimento aos estudantes surdos permanece condicionado a iniciativas pontuais e improvisadas, evidenciando a fragilidade da institucionalização das práticas inclusivas.

Sob a perspectiva da gestão organizacional, a inexistência de protocolos formais de atendimento acessível compromete a previsibilidade e a equidade das ações institucionais, deslocando a garantia de direitos para o plano da sensibilidade individual dos servidores (Mintzberg, 2009; Secchi, 2011). Essa configuração transforma direitos socialmente

assegurados em concessões contingentes, reforçando dinâmicas de desigualdade no interior da instituição.

No plano simbólico, essas experiências também contribuem para a construção de representações sociais da inclusão como um processo instável e dependente da mediação de terceiros, especialmente do intérprete de Libras. Conforme a Teoria das Representações Sociais, os significados atribuídos à inclusão são produzidos nas interações cotidianas e orientam práticas e expectativas institucionais (Moscovici, 1978; Souza & Perez, 2021). Nesse sentido, as barreiras administrativas passam a integrar o conjunto das fragilidades institucionais ao revelarem a ausência de dispositivos organizacionais capazes de assegurar atendimento acessível, comunicação em Libras e acolhimento sistemático aos estudantes surdos, contribuindo para a manutenção de práticas fragmentadas e insuficientemente institucionalizadas no cotidiano da instituição.

A categoria da inclusão relacional evidencia o papel desempenhado pelos colegas ouvintes no processo de escolarização, por meio do compartilhamento de materiais, explicações e apoio cotidiano. As falas indicam que os pares funcionam como mediadores informais da inclusão, contribuindo para a compreensão dos conteúdos e para a integração social. Essa dimensão confirma a relevância das interações sociais na promoção da aprendizagem e da participação (Booth & Ainscow, 2011). Contudo, a dependência excessiva desse apoio informal também revela fragilidades institucionais, uma vez que a inclusão não deve se sustentar apenas em iniciativas individuais.

As entrevistas também revelam a presença de barreiras atitudinais e simbólicas, especialmente quando os estudantes expressam o desejo de que a comunidade acadêmica “enxergue mais a gente”. Episódios de incompreensão, impaciência e desvalorização da comunicação em Libras, como em ambientes institucionais e bibliotecas, evidenciam experiências de invisibilidade social e capacitismo. Conforme a Teoria das Representações

Sociais, os significados compartilhados no cotidiano influenciam atitudes e práticas, podendo reforçar processos de exclusão (Moscovici, 1978; Souza & Perez, 2021).

Outro núcleo relevante refere-se à inclusão como projeto de vida e autonomia. Alguns participantes associam a inclusão à possibilidade de “concluir” os estudos e “seguir os sonhos”, relacionando-a à inserção profissional e à realização pessoal. Essa representação evidencia uma concepção emancipatória da inclusão, alinhada à perspectiva de garantia de oportunidades reais de desenvolvimento e participação social (Brasil, 2015; UNESCO, 2020).

Por fim, destaca-se a categoria da inclusão sustentada por ações individuais, expressa na valorização de professores e intérpretes que demonstram sensibilidade e comprometimento no atendimento aos estudantes surdos. Embora essas atitudes sejam fundamentais para viabilizar a participação e a aprendizagem, elas também evidenciam a fragilidade da institucionalização das políticas inclusivas, uma vez que a garantia dos direitos passa a depender, em grande medida, da iniciativa pessoal de determinados profissionais. Essa dinâmica revela a ausência de mecanismos sistematizados, de formação continuada e de protocolos institucionais consolidados, favorecendo a ocorrência de práticas fragmentadas e desiguais no interior da instituição (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2020).

Os resultados obtidos também podem ser interpretados à luz do Marketing Inclusivo. Segundo Tuli et al. (2025), a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso formal a produtos, serviços ou instituições, mas como um processo capaz de promover pertencimento, equidade e participação efetiva de grupos historicamente marginalizados. Nessa mesma direção, Masiello et al. (2024) argumentam que práticas inclusivas autênticas contribuem para gerar reconhecimento social, fortalecimento dos vínculos institucionais e bem-estar coletivo, ultrapassando abordagens meramente simbólicas ou promocionais.

Sob essa perspectiva, as narrativas dos estudantes surdos revelam elementos diretamente associados às dimensões da Inclusão Social Subjetiva (ISS) propostas por

Beermann e Hallmann (2025), especialmente no que se refere à aceitação, pertencimento, empoderamento, igualdade e respeito. Os relatos evidenciam que a percepção de inclusão não está associada apenas à existência formal de recursos institucionais, mas à forma como esses estudantes vivenciam suas experiências de comunicação, participação e reconhecimento no cotidiano acadêmico. Aspectos como a presença do intérprete de Libras, o apoio de colegas e professores, o desejo de serem reconhecidos pela comunidade acadêmica e a busca por autonomia comunicacional demonstram que a inclusão é percebida também como uma experiência subjetiva de pertencimento e valorização social.

Além disso, a dependência de mediações individuais e as dificuldades encontradas nos setores administrativos reforçam a discussão apresentada por Dimitrieska et al. (2019), segundo os quais a inclusão somente se torna crível quando as práticas organizacionais estão alinhadas aos discursos institucionais. Dessa forma, os achados desta pesquisa indicam que a efetivação da inclusão demanda não apenas recursos formais de acessibilidade, mas também mecanismos institucionais capazes de assegurar experiências inclusivas consistentes, alinhadas às necessidades e percepções dos próprios estudantes surdos.

Com o objetivo de sintetizar as principais representações construídas pelos estudantes surdos acerca da inclusão no IFAM/CMC, apresenta-se, a seguir, uma tabela-síntese das categorias analíticas identificadas na análise de conteúdo temática. A tabela busca sistematizar os sentidos atribuídos à inclusão, às barreiras institucionais e às experiências de participação vivenciadas pelos participantes no contexto investigado.

**Tabela 9:** *Síntese das Representações sobre Inclusão Construídas pelos Estudantes Surdos no IFAM/CMC*

| <b>Categoria Analítica</b>    | <b>Representações Construídas pelos Estudantes</b>       | <b>Evidências Observadas</b>                                          | <b>Interpretação Analítica</b>                                                                                 |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inclusão institucional</b> | A instituição é percebida como inclusiva em nível formal | Reconhecimento da existência de intérprete e políticas institucionais | A inclusão é inicialmente associada à presença institucional de recursos de acessibilidade e ao reconhecimento |

|                                                  |                                                                 |                                                              |                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  |                                                                 |                                                              | formal do compromisso institucional com a inclusão.                                                                                                                                                               |
| <b>Inclusão condicionada</b>                     | A inclusão depende da presença do intérprete de Libras          | Dificuldade de comunicação sem mediação linguística          | A inclusão ocorre de forma parcial e dependente de suporte específico, revelando fragilidades na autonomia comunicacional dos estudantes.                                                                         |
| <b>Inclusão funcional</b>                        | Inclusão associada à comunicação, socialização e acessibilidade | Valorização da interação entre surdos e ouvintes             | A acessibilidade comunicacional é percebida como condição central para a participação e para o exercício pleno da vida acadêmica.                                                                                 |
| <b>Inclusão e bem-estar emocional</b>            | A presença do intérprete promove segurança emocional            | Relatos de felicidade, tranquilidade e acolhimento           | A inclusão impacta diretamente a permanência, o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento institucional dos estudantes.                                                                                 |
| <b>Exclusão institucional</b>                    | Barreiras nos setores administrativos e serviços institucionais | Dependência de terceiros para acessar informações e serviços | A ausência de atendimento acessível limita a autonomia comunicacional, restringe a participação plena e compromete a experiência institucional dos estudantes surdos.                                             |
| <b>Invisibilidade social</b>                     | Necessidade de reconhecimento e pertencimento                   | Desejo de ser “mais enxergado” pela comunidade acadêmica     | Persistem barreiras simbólicas e atitudinais relacionadas ao capacitismo, afetando o reconhecimento, o respeito e o sentimento de pertencimento dos estudantes.                                                   |
| <b>Inclusão relacional</b>                       | Apoio dos colegas como mediadores informais da inclusão         | Compartilhamento de materiais e auxílio cotidiano            | As relações interpessoais favorecem a participação, a integração social e a construção de experiências inclusivas positivas no ambiente acadêmico.                                                                |
| <b>Inclusão como projeto de vida</b>             | Inclusão associada à realização pessoal e acadêmica             | Desejo de concluir os estudos e seguir sonhos                | A inclusão é compreendida como possibilidade de emancipação social, autonomia e empoderamento dos estudantes.                                                                                                     |
| <b>Inclusão sustentada por ações individuais</b> | Dependência do comprometimento de alguns profissionais          | Reconhecimento de docentes e intérpretes específicos         | A efetivação da inclusão permanece fragilizada pela ausência de institucionalização ampla, tornando a experiência inclusiva dependente de iniciativas individuais e não de práticas organizacionais consolidadas. |

*Nota:* Elaborado pela autora com base na análise de conteúdo das entrevistas (2026). A interpretação analítica foi articulada à Teoria das Representações Sociais e, complementarmente, aos pressupostos do Marketing Inclusivo e da Inclusão Social Subjetiva (ISS), especialmente nas dimensões de pertencimento, aceitação, respeito, igualdade e empoderamento (Beermann & Hallmann, 2025).

A sistematização apresentada evidencia que as representações sociais da inclusão construídas pelos estudantes surdos no IFAM/CMC são marcadas por ambiguidades, avanços parciais e permanência de fragilidades institucionais. Embora os participantes reconheçam iniciativas voltadas à acessibilidade e percebam a instituição como inclusiva em determinados

aspectos, os relatos demonstram que a inclusão permanece fortemente centrada na acessibilidade comunicacional, especialmente na presença do intérprete de Libras, na qualidade das interações sociais e nas condições efetivas de participação no processo educativo. As falas revelam tensões entre o reconhecimento formal da inclusão e suas limitações práticas, evidenciando a persistência de barreiras comunicacionais, pedagógicas, institucionais e atitudinais. Essas percepções indicam que a experiência de inclusão vivenciada pelos estudantes ultrapassa a dimensão formal das políticas institucionais, estando diretamente relacionada às condições concretas de comunicação, participação e interação no cotidiano acadêmico. Tais achados reforçam que a efetivação da inclusão demanda não apenas a existência de normas e serviços específicos, mas também a consolidação de práticas permanentes, de uma cultura institucional inclusiva e de processos organizacionais comprometidos com a equidade e a justiça social (Booth & Ainscow, 2011; Barnes, 2019; UNESCO, 2020). Nesse contexto, torna-se fundamental compreender de forma mais aprofundada quais barreiras comunicacionais e pedagógicas estão presentes no cotidiano institucional e de que maneira influenciam a experiência educacional dos estudantes surdos, aspecto discutido na seção seguinte.

#### **4.4 Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas**

A análise das barreiras comunicacionais e pedagógicas percebidas pelos estudantes surdos dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM – Campus Manaus Centro foi realizada a partir do tratamento sistemático das entrevistas semiestruturadas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa. As falas dos participantes foram organizadas, categorizadas e interpretadas de forma rigorosa, conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016), possibilitando a identificação dos principais obstáculos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Esse procedimento permitiu compreender como as dificuldades de

comunicação, a mediação pedagógica limitada e a ausência de adaptações adequadas impactam diretamente a participação, o desempenho acadêmico e o sentimento de pertencimento dos estudantes. A organização dos dados favoreceu uma leitura articulada entre os relatos empíricos e o referencial teórico adotado, contribuindo para a construção de uma análise consistente sobre as condições institucionais, pedagógicas e relacionais que atravessam a experiência escolar desse público.

Inicialmente, procedeu-se à leitura integral das transcrições das entrevistas, visando à familiarização com o corpus empírico e à identificação preliminar dos trechos relacionados às experiências de comunicação, ensino, aprendizagem, acessibilidade e participação institucional. Essa etapa permitiu delimitar o foco analítico nas barreiras comunicacionais e pedagógicas, em consonância com os objetivos da pesquisa. Em seguida, realizou-se a codificação das falas, definindo-se as unidades de registro como segmentos discursivos portadores de sentido relacionados às dificuldades enfrentadas pelos participantes. Essas unidades foram analisadas semanticamente, agrupadas por proximidade temática e organizadas em núcleos de sentido, dos quais emergiram as subcategorias analíticas. Posteriormente, essas subcategorias foram integradas à categoria central “Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas”, possibilitando a sistematização das recorrências discursivas e a construção das interpretações analíticas.

Conforme demonstra a Tabela 10, a seguir, as falas dos participantes foram agrupadas segundo as categorias, subcategorias e núcleos de sentido identificados no processo de análise.

**Tabela 10:** *Análise das Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas percebidas pelos estudantes surdos do IFAM/CMC*

| Unidade de Registro (Fala Literal) | Categoria | Subcategoria | Núcleo de Sentido | Interpretação Analítica |
|------------------------------------|-----------|--------------|-------------------|-------------------------|
|------------------------------------|-----------|--------------|-------------------|-------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                         |                                     |                                 |                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A3 “É...Eles conseguem se comunicar comigo, mas com, com...Libras, eles não sa-- alguns professores não sabem Libras, mas no meu curso tem uns professores que sabem Libras, de ABC, alfabeto em Libras.”</b>                                                                                                                                                                                 | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Domínio insuficiente de Libras      | Baixa proficiência em Libras    | A fala evidencia que parte dos professores não domina Libras, limitando a comunicação direta e reforçando a dependência da mediação. |
| <b>A2 “As maiores barreiras são com os professores, porque eu percebo que eles não têm interesse nenhum em aprender a, a Libras pra se comunicar com a gente. Às vezes tem alguns professores que eu percebo que eles querem aprender.”</b>                                                                                                                                                      | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Resistência à formação              | Desinteresse institucional      | Revela que a inclusão depende da iniciativa individual dos docentes, não sendo uma prática consolidada.                              |
| <b>A1 “Tem as dificuldades porque o professor, ele, ele, é, não sabe a Língua Brasileira de Sinais”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Domínio insuficiente de Libras      | Incomunicabilidade              | Demonstra que a ausência de Libras inviabiliza a interação pedagógica direta.                                                        |
| <b>A2 “É, acessibilidade pra mim significa ter intérprete de libras.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Dependência do intérprete           | Centralidade da mediação        | Indica redução da acessibilidade à presença do intérprete.                                                                           |
| <b>A2 “Só consigo se comunicar com eles quando levo intérprete.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Dependência do intérprete           | Falta de autonomia              | Demonstra ausência de comunicação institucional autônoma.                                                                            |
| <b>A4 “Via intérprete. Sim. Se o professor quer dizer várias coisas, conversar ou explicar mais profundamente a atividade, mas precisa sempre tá junto com o intérprete.”</b>                                                                                                                                                                                                                    | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Dependência do intérprete           | Mediação exclusiva              | Reforça a centralização comunicacional.                                                                                              |
| <b>A4 “Só intérprete mesmo.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Escassez de recursos                | Ausência de materiais adaptados | Aponta inexistência de estratégias pedagógicas diversificadas.                                                                       |
| <b>A4 “Ela falou com textos de apoio, ela falou assim, e... E também legendas nos vídeos, porque, por exemplo, tem disciplina técnica, né, que tem... Que é visual. Só que aí, às vezes, quando ele mostra o vídeo, não tem nem-- não tem a legenda do vídeo. Por exemplo, eu acho que... Na disciplina de, de metrologia, o professor ele coloca lá um vídeo, mas o vídeo não tem legenda.”</b> | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Falta de acessibilidade audiovisual | Exclusão informacional          | Evidencia que materiais sem legenda impedem a compreensão dos conteúdos.                                                             |
| <b>A1 “É, ela tá-- olha, a-a experiência dela aqui, que ela vê, é, tem alguns, né,</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Barreiras Comunicacionais               | Práticas desiguais                  | Inclusão seletiva               | Mostra ausência de padronização institucional.                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                         |                         |                          |                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>alguns se preocupam com isso. Por exemplo, né, ela tem dificuldade no português, ela pede pro professor adaptar, né, pra ficar melhor. E também, é, quando ela pede, né, a questão do-- aqui no CAPNE, né, por exemplo, a legenda, a questão dos vídeos, tem, mas é só alguns mesmo, né? Não são todos.”</b> | nais e Pedagógicas                      |                         |                          |                                                                           |
| <b>A1 “É, por exemplo, é, escrita de português, né, ela acha muito difícil, né? Então, o compartilhamento, né, é, ali, às vezes, não é igual, é diferente, né, com ouvinte, né, o português, o relacionamento, né?”</b>                                                                                         | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Barreiras linguísticas  | Português como L2        | Indica dificuldades com a língua portuguesa no processo pedagógico.       |
| <b>A2 “Os professores não se importam em adaptar nossas provas.”</b>                                                                                                                                                                                                                                            | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Avaliação inadequada    | Injustiça avaliativa     | Evidencia práticas avaliativas excludentes.                               |
| <b>A6 “Então seria bom eles desenharem no quadro ou que tenha, né, um-intérprete em Libras. Ele fala que os professores do ouvinte, eles falam perto dele gritando pra ver se ele escuta, se ele tá entendendo, mas ele é surdo, ele não entende.”</b>                                                          | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Posturas inadequadas    | Despreparo docente       | Demonstra desconhecimento sobre surdez e comunicação acessível.           |
| <b>A6 “Aumentando a voz e aí ele só fica assim, é, olhando, mas que ele não consegue escutar.”</b>                                                                                                                                                                                                              | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Posturas inadequadas    | Comunicação equivocada   | Reitera concepções errôneas sobre deficiência auditiva.                   |
| <b>A6 “É, isso é constrangedor.”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                            | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Violência simbólica     | Exposição negativa       | Aponta impactos emocionais decorrentes da falta de preparo institucional. |
| <b>A6 “Eu coloco o Wi-Fi do IFAM, mas não funciona o YouTube, há, pra eu pesquisar as dúvidas que eu tenho nas disciplinas, pesquisar as imagens, então eu acabo utilizando a minha própria internet, roteando com o tablet.”</b>                                                                               | Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas | Limitações tecnológicas | Falta de suporte digital | Revela precariedade da infraestrutura tecnológica.                        |

Nota. Elaborado pela autora, 2026.

A Tabela apresenta a sistematização das unidades de registro, das subcategorias, dos núcleos de sentido e das interpretações analíticas, constituindo etapa intermediária do processo de análise e subsidiando a interpretação teórica dos dados. Sua construção resultou do processo de codificação e agrupamento semântico das falas, assegurando transparência ao percurso metodológico adotado e permitindo a visualização integrada dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes no cotidiano escolar.

A partir dessa sistematização, a análise das categorias evidencia que o domínio insuficiente da Língua Brasileira de Sinais por parte dos professores constitui uma das principais barreiras à efetivação da comunicação pedagógica e à participação dos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem. As falas indicam que a ausência dessa competência compromete a interação direta em sala de aula, dificulta o esclarecimento imediato de dúvidas, limita a construção de vínculos pedagógicos e reduz as possibilidades de participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. Como consequência, observa-se a intensificação da dependência da mediação do intérprete, que passa a concentrar quase toda a responsabilidade pela comunicação, configurando uma dinâmica pedagógica mediada e pouco dialógica.

Nesse sentido, esse resultado converge com os achados de Pérez-Jorge *et al.* (2021), que demonstram que a formação docente voltada à inclusão deve contemplar, de forma sistemática, o desenvolvimento de competências comunicacionais, atitudinais e metodológicas, sob pena de a inclusão permanecer restrita ao plano formal. Do mesmo modo, Basilotta-Gómez-Pablos *et al.* (2022) evidenciam que professores com baixa proficiência em estratégias inclusivas tendem a reproduzir práticas tradicionais, centradas na exposição oral e na padronização didática, o que amplia as dificuldades dos estudantes com deficiência auditiva e limita sua participação efetiva nas atividades escolares.

Outrossim, Sebastián-Herederó (2020) acrescenta que práticas pedagógicas acessíveis exigem planejamento intencional, diversificação de linguagens, adaptação de materiais e flexibilidade metodológica, aspectos que dependem diretamente da formação docente. Na ausência desses elementos, a mediação em Libras passa a funcionar como recurso compensatório, utilizado para suprir fragilidades pedagógicas mais amplas, em vez de integrar um conjunto articulado de estratégias inclusivas. Nesse contexto, a comunicação tende a assumir caráter fragmentado, dificultando a construção de significados compartilhados e comprometendo a aprendizagem conceitual, especialmente em disciplinas técnicas.

Sob a perspectiva do modelo social da deficiência, formulada por UPIAS (1976) e sistematizada por Oliver (1990) e Diniz (2007), as dificuldades relatadas não decorrem de limitações individuais dos estudantes, mas das condições institucionais que não garantem ambientes comunicacionalmente acessíveis. A inexistência de professores preparados para interagir diretamente em Libras configura uma barreira socialmente produzida, que restringe a autonomia dos estudantes e reforça relações assimétricas no espaço escolar. A UNESCO (2020) reforça que a permanência dessas barreiras compromete o direito à participação plena, ao transformar a acessibilidade em exceção e não em princípio estruturante.

Nesse contexto institucional, os depoimentos evidenciam, ainda, a ausência de uma política sistemática e contínua de capacitação docente, indicando que o engajamento com a inclusão depende, na maior parte das situações, da iniciativa individual dos professores. As falas revelam que, na inexistência de programas institucionais estruturados, a formação em Libras, em acessibilidade pedagógica e em educação inclusiva ocorre de forma pontual, irregular e pouco integrada às rotinas escolares. Esse cenário fragiliza a consolidação de práticas consistentes e contribui para a reprodução de desigualdades internas, uma vez que o acesso a estratégias inclusivas passa a variar conforme o perfil e a sensibilidade de cada docente. Booth e Ainscow (2011) destacam que a inclusão exige compromisso coletivo, planejamento

institucional e corresponsabilidade organizacional, enquanto Secchi (2011) ressalta que políticas públicas só se tornam efetivas quando incorporadas às práticas cotidianas. Assim, a inexistência de programas permanentes de formação favorece a manutenção de ações fragmentadas, descontinuadas e desiguais.

Como desdobramento dessa fragilidade institucional, outro aspecto recorrente refere-se à centralização da acessibilidade na figura do intérprete. As falas indicam que a comunicação institucional e pedagógica é frequentemente viabilizada apenas por meio da mediação, configurando uma dependência estrutural. Embora o intérprete seja um recurso indispensável, sua atuação isolada não assegura autonomia comunicacional nem participação plena dos estudantes. Diniz (2007) argumenta que soluções pontuais não substituem transformações estruturais, pois tendem a atuar apenas sobre os efeitos da exclusão, sem enfrentar suas causas. Nesse sentido, a dependência excessiva da mediação reforça uma lógica compensatória, na qual a instituição transfere para um único profissional a responsabilidade pela inclusão, em vez de promover mudanças sistêmicas, conforme defendido pela UNESCO (2020).

Somando-se a essas limitações, a ausência de materiais pedagógicos acessíveis, especialmente de recursos audiovisuais legendados, configura outra barreira relevante identificada nos depoimentos. Os estudantes relatam dificuldades para compreender conteúdos apresentados em vídeos, plataformas digitais e mídias multimodais sem legendagem ou adaptação, o que compromete o acesso à informação, a assimilação conceitual e o acompanhamento das atividades. Sebastián-Heredero (2020) enfatiza que a diversificação dos formatos de apresentação dos conteúdos é condição essencial para a aprendizagem inclusiva, enquanto as diretrizes do World Wide Web Consortium [W3C] (2023, 2024) estabelecem parâmetros técnicos para garantir a acessibilidade digital. A inexistência desses recursos evidencia lacunas no planejamento pedagógico e na gestão dos materiais didáticos.

No mesmo sentido, no âmbito das práticas pedagógicas, observa-se que as adaptações são realizadas de forma desigual, variando conforme o professor responsável. As falas demonstram que alguns docentes buscam ajustar atividades, avaliações e materiais, enquanto outros mantêm práticas padronizadas, pouco sensíveis à diversidade linguística. Essa heterogeneidade revela a ausência de diretrizes institucionais claras e de mecanismos de acompanhamento sistemático. Booth e Ainscow (2011) apontam que práticas fragmentadas comprometem a equidade, ao produzir experiências educacionais distintas para estudantes em condições semelhantes. Mintzberg (2009) acrescenta que a institucionalização de rotinas organizacionais é fundamental para assegurar continuidade, previsibilidade e coerência nas ações.

Paralelamente, as dificuldades relacionadas ao uso do português como segunda língua emergem de forma recorrente nos relatos, evidenciando barreiras linguísticas no processo de aprendizagem, na produção escrita e na compreensão de textos acadêmicos. Os estudantes relatam limitações na interpretação de conteúdos, na realização de atividades e na elaboração de avaliações escritas. A Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) reconhece a Libras como primeira língua dos estudantes surdos e o português como segunda língua, exigindo abordagens pedagógicas específicas. Sebastián-Heredero (2020) e Portella *et al.* (2024) demonstram que a ausência de estratégias bilíngues adequadas amplia desigualdades educacionais e compromete o desempenho acadêmico, especialmente em contextos técnicos e profissionalizantes.

No que se refere à avaliação, os participantes relatam práticas inflexíveis, padronizadas e pouco adaptadas às suas especificidades linguísticas e comunicacionais. As falas indicam que provas e instrumentos avaliativos frequentemente privilegiam a linguagem escrita formal, desconsiderando as trajetórias bilíngues dos estudantes surdos. King-Sears *et al.* (2023) e Almeqdad *et al.* (2023) demonstram que avaliações diversificadas, alinhadas aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, favorecem a equidade, a participação e a expressão

dos conhecimentos. A ausência dessas práticas configura situações recorrentes de injustiça avaliativa e fragiliza os processos de reconhecimento acadêmico.

Além das dimensões pedagógicas, as entrevistas também evidenciam posturas inadequadas e situações constrangedoras no cotidiano escolar, revelando desconhecimento sobre a surdez e sobre formas adequadas de comunicação. Os relatos apontam experiências marcadas por exposição, desconforto e constrangimento, que produzem formas de violência simbólica. Södergren e Vallström (2022) demonstram que representações simplificadas ou estigmatizantes reforçam processos de marginalização, enquanto Jang e Kwak (2025) evidenciam que narrativas baseadas na pena ou na superação tendem a reduzir a agência dos sujeitos. Essas experiências afetam diretamente o sentimento de pertencimento institucional e enfraquecem os vínculos dos estudantes com a comunidade escolar.

No plano das condições materiais, as limitações tecnológicas constituem outra barreira relevante, especialmente no que se refere à instabilidade da internet institucional, ao acesso restrito a plataformas digitais e à dificuldade de utilização de recursos online para fins pedagógicos. Zhang *et al.* (2024) ressaltam que a integração entre tecnologia e acessibilidade é elemento central para a promoção da inclusão educacional. A precariedade da infraestrutura digital amplia desigualdades, restringe o acesso à informação e compromete o uso de estratégias pedagógicas inovadoras.

De forma integrada, a análise evidencia que as barreiras comunicacionais e pedagógicas no IFAM/CMC possuem caráter estrutural, resultante da articulação entre fragilidades formativas, organizacionais, tecnológicas e institucionais. As representações construídas pelos estudantes indicam que a inclusão ocorre de maneira parcial, condicionada à presença do intérprete e à iniciativa individual de alguns profissionais, configurando um modelo predominantemente compensatório, marcado pela ausência de políticas consolidadas e de práticas sistematizadas.

Nesse mesmo horizonte interpretativo, esses achados dialogam com os pressupostos do modelo social da deficiência, formulados por UPIAS (1976), Oliver (1990) e Diniz (2007), ao sugerirem que as barreiras percebidas pelos estudantes estão relacionadas, sobretudo, à forma como a instituição organiza seus processos pedagógicos, comunicacionais e administrativos, sem desconsiderar as especificidades individuais presentes nas experiências educacionais dos participantes. Ademais, à luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978) e aprofundada por Souza e Perez (2021), observa-se que essas barreiras também são atravessadas por significados socialmente compartilhados, que orientam atitudes, decisões e práticas no cotidiano institucional.

Diante desse panorama, os resultados evidenciam a necessidade de institucionalização de protocolos de acessibilidade comunicacional, de formação continuada em Libras, de produção sistemática de materiais acessíveis, de reorganização das práticas avaliativas e de fortalecimento da cultura inclusiva, conforme defendem Booth e Ainscow (2011), Mintzberg (2009), Secchi (2011) e UNESCO (2020). Essas ações constituem condições fundamentais para a promoção da autonomia, do pertencimento e da equidade educacional dos estudantes surdos.

À luz do conjunto das entrevistas analisadas, observa-se que as representações de barreiras à inclusão percebidas pelos estudantes surdos dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM/CMC organizam-se em quatro eixos centrais e interdependentes. Essa organização evidencia que a inclusão é compreendida como um processo contínuo de superação de obstáculos que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e nas estruturas institucionais, e não apenas a oferta pontual de serviços ou recursos (UNESCO, 2020; Brasil, 2015).

O primeiro eixo refere-se às barreiras comunicacionais, compreendidas como condição fundamental para a participação no processo educativo. A ausência de comunicação direta em Libras, a dependência excessiva da mediação do intérprete e as fragilidades na interação

pedagógica comprometem a compreensão dos conteúdos e a construção de vínculos entre estudantes e docentes. Essa configuração evidencia que, embora a presença do intérprete seja indispensável, ela não substitui a necessidade de ambientes linguisticamente acessíveis e de profissionais preparados para dialogar diretamente com os estudantes surdos, sob pena de restringir sua autonomia e sua participação efetiva (Pérez-Jorge *et al.*, 2021; Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022).

O segundo eixo diz respeito às barreiras pedagógicas e avaliativas, expressas nas dificuldades de acompanhamento das disciplinas técnicas, na escassez de materiais acessíveis, no uso de recursos audiovisuais sem adaptação e na realização de avaliações sem adequações linguísticas. Esses elementos revelam a permanência de práticas pedagógicas padronizadas, pouco sensíveis às especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. A ausência de estratégias diversificadas de ensino, de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos e de avaliações flexíveis tende a reproduzir desigualdades, comprometendo o desempenho acadêmico e a permanência escolar (Sebastián-Heredero, 2020; Zhang *et al.*, 2024).

O terceiro eixo corresponde às barreiras atitudinais e relacionais, manifestadas por meio de situações de exclusão em atividades coletivas, indiferença, despreparo docente, constrangimentos e práticas marcadas por preconceito. Essas experiências fragilizam o sentimento de pertencimento institucional e impactam diretamente o bem-estar emocional dos estudantes. Tais barreiras evidenciam que a inclusão não se efetiva apenas por meio de normas ou recursos técnicos, mas depende da construção de relações baseadas no respeito, na valorização da diversidade e na superação de concepções capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar (Rey-Guerra *et al.*, 2022; Huber *et al.*, 2024).

O quarto eixo evidencia fragilidades institucionais, caracterizadas pela ausência de padronização de procedimentos inclusivos, pela dependência de iniciativas individuais e pela insuficiente articulação entre setores. Essa configuração torna as ações de acessibilidade

instáveis e desiguais ao longo da trajetória acadêmica, revelando a ausência de mecanismos organizacionais capazes de garantir continuidade, coerência e equidade. A inexistência de protocolos institucionais consolidados e de fluxos bem definidos faz com que a inclusão dependa, frequentemente, do engajamento pessoal de determinados profissionais, o que limita sua sustentabilidade no tempo (UNESCO, 2020; Secchi, 2011; Mintzberg, 2009).

Dessa forma, as representações construídas pelos estudantes revelam que a inclusão no IFAM/CMC é percebida como um processo condicionado e ainda incompleto, marcado pela centralidade da acessibilidade comunicacional, pela insuficiência de práticas pedagógicas sistematizadas, pela persistência de barreiras atitudinais e pela fragilidade dos mecanismos institucionais de garantia de direitos. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que as limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência estão relacionadas, sobretudo, às barreiras produzidas pelos contextos sociais, organizacionais e educacionais, e não exclusivamente às características individuais dos sujeitos (UPIAS, 1976; Oliver, 1990; Diniz, 2007).

Embora os relatos também indiquem avanços parciais relacionados à presença de intérpretes de Libras, ao apoio de alguns docentes e à existência de iniciativas institucionais de acessibilidade, os achados evidenciam que a consolidação da inclusão educacional no contexto investigado ainda demanda o fortalecimento de práticas pedagógicas acessíveis, de processos organizacionais sistematizados e de uma cultura organizacional comprometida com a equidade, a participação e o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, os resultados reforçam a necessidade de compreender a inclusão não apenas como garantia formal de acesso, mas como processo contínuo de transformação das práticas institucionais, pedagógicas e comunicacionais no cotidiano escolar.

Com o objetivo de sintetizar os principais achados relacionados às barreiras comunicacionais e pedagógicas identificadas nas entrevistas, apresenta-se, a seguir, uma tabela-síntese das dimensões analíticas construídas ao longo da análise de conteúdo temática. A tabela

busca evidenciar os obstáculos recorrentes vivenciados pelos estudantes surdos, seus impactos no processo educativo e as implicações institucionais associadas à efetivação da inclusão no IFAM/CMC.

**Tabela 11:** *Síntese das Barreiras Comunicacionais e Pedagógicas Identificadas no IFAM/CMC*

| <b>Eixo Analítico</b>                        | <b>Evidências Identificadas</b>                                                                    | <b>Impactos Observados</b>                                                      | <b>Implicações Institucionais</b>                                                              |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Barreiras comunicacionais</b>             | Ausência de comunicação direta em Libras; baixa proficiência docente; dependência do intérprete    | Dificuldade de interação, limitação da autonomia e participação parcial         | Necessidade de formação continuada em Libras e fortalecimento da acessibilidade comunicacional |
| <b>Dependência da mediação do intérprete</b> | Comunicação pedagógica e institucional centralizada no intérprete                                  | Inclusão condicionada e fragilidade da autonomia comunicacional                 | Necessidade de compartilhamento institucional da responsabilidade pela inclusão                |
| <b>Fragilidades pedagógicas</b>              | Ausência de materiais adaptados; práticas pedagógicas desiguais; recursos audiovisuais sem legenda | Dificuldades de aprendizagem e compreensão dos conteúdos                        | Necessidade de institucionalização de práticas pedagógicas acessíveis                          |
| <b>Barreiras linguísticas</b>                | Dificuldades relacionadas ao português como segunda língua                                         | Limitações na produção escrita, interpretação textual e desempenho acadêmico    | Necessidade de fortalecimento de estratégias bilíngues e adequações curriculares               |
| <b>Avaliação inadequada</b>                  | Provas padronizadas e sem adaptação linguística                                                    | Injustiça avaliativa e prejuízo ao reconhecimento acadêmico                     | Necessidade de avaliações flexíveis alinhadas aos princípios do DUA                            |
| <b>Barreiras atitudinais</b>                 | Constrangimentos, despreparo docente e comunicação inadequada                                      | Sofrimento emocional, exclusão e enfraquecimento do pertencimento institucional | Necessidade de fortalecimento da cultura inclusiva e combate ao capacitismo                    |
| <b>Fragilidades tecnológicas</b>             | Internet instável e limitações de acesso digital                                                   | Restrição ao uso de recursos online e estratégias de aprendizagem autônoma      | Necessidade de ampliação da infraestrutura tecnológica acessível                               |
| <b>Fragilidades institucionais</b>           | Ausência de protocolos sistematizados; ações fragmentadas e dependentes de iniciativas individuais | Inclusão desigual e instável ao longo da trajetória acadêmica                   | Necessidade de institucionalização de políticas inclusivas permanentes                         |

*Nota:* Elaborado pela autora com base na análise de conteúdo das entrevistas (2026).

A sistematização apresentada evidencia que as barreiras comunicacionais e pedagógicas percebidas pelos estudantes surdos no IFAM/CMC possuem caráter interdependente e estrutural, atravessando dimensões linguísticas, pedagógicas, relacionais, tecnológicas e institucionais. Os relatos demonstram que as dificuldades enfrentadas não decorrem exclusivamente das especificidades da surdez, mas, sobretudo, da insuficiência de condições organizacionais e pedagógicas capazes de assegurar participação plena, autonomia comunicacional e equidade educacional.

Observa-se que a inclusão permanece fortemente condicionada à atuação do intérprete de Libras e ao comprometimento individual de determinados profissionais, evidenciando fragilidades na institucionalização das práticas inclusivas. Embora existam iniciativas voltadas à acessibilidade, os dados indicam a necessidade de ampliar a formação continuada dos servidores, fortalecer as estratégias pedagógicas acessíveis, qualificar os processos avaliativos, garantir recursos tecnológicos adequados e consolidar protocolos institucionais que assegurem respostas sistemáticas às demandas dos estudantes surdos.

Dessa forma, os resultados reforçam que a promoção da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica exige a superação de barreiras comunicacionais, pedagógicas e organizacionais por meio de ações articuladas e permanentes, capazes de transformar a acessibilidade em princípio estruturante da cultura institucional e não apenas em medida compensatória destinada a responder situações específicas. Essa compreensão sustenta a proposição do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional apresentado nesta pesquisa, concebido como instrumento de fortalecimento da equidade, da participação e da permanência dos estudantes surdos no IFAM/CMC.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como os estudantes surdos dos cursos técnicos profissionalizantes do IFAM – Campus Manaus Centro percebem as barreiras à inclusão vivenciadas no contexto institucional investigado. A análise dos dados evidenciou que as percepções dos participantes se organizam, predominantemente, em torno de barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais, embora os relatos também revelem avanços parciais relacionados às práticas de acessibilidade e ao apoio de determinados profissionais no contexto investigado. Tais dimensões articulam-se de forma interdependente e impactam diretamente a participação, a aprendizagem, a autonomia e o sentimento de pertencimento desses estudantes no contexto escolar.

Os resultados revelam que a acessibilidade comunicacional constitui o eixo central da experiência educacional dos participantes. A presença do intérprete de Libras é percebida como condição fundamental para o acesso aos conteúdos, para a interação em sala de aula e para a redução da angústia e da insegurança. No entanto, essa centralidade também evidencia uma dependência estrutural da mediação, uma vez que a comunicação direta com professores, servidores e setores administrativos permanece limitada. Dessa forma, a inclusão vivenciada pelos estudantes apresenta-se, majoritariamente, como condicionada à existência desse recurso, o que restringe sua autonomia comunicacional e reforça relações assimétricas no ambiente escolar.

No campo pedagógico, os achados indicam fragilidades relacionadas à adaptação dos conteúdos, à escassez de materiais acessíveis, ao uso de recursos audiovisuais sem legendagem e à realização de avaliações pouco sensíveis às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Essas limitações comprometem o acompanhamento das disciplinas, especialmente nos cursos técnicos, nos quais a complexidade dos conteúdos exige estratégias didáticas

diversificadas. As dificuldades pedagógicas, somadas às barreiras comunicacionais, contribuem para a reprodução de desigualdades no desempenho acadêmico e para a permanência de práticas pouco inclusivas.

As entrevistas também evidenciaram barreiras atitudinais e relacionais, manifestadas em situações de exclusão em atividades coletivas, experiências de rejeição, limitações nas práticas comunicacionais e pedagógicas e episódios constrangedores. Tais vivências afetam negativamente o bem-estar emocional dos estudantes e fragilizam os vínculos com a comunidade acadêmica, demonstrando que a inclusão não se restringe à oferta de recursos, mas depende da construção de relações baseadas no respeito, na escuta e na valorização da diversidade.

No âmbito institucional, os resultados apontam para a existência de fragilidades na organização das políticas e práticas inclusivas, caracterizadas pela ausência de protocolos consolidados, pela falta de padronização dos procedimentos e pela dependência de iniciativas individuais. Essa configuração torna as ações de acessibilidade instáveis e desiguais ao longo da trajetória acadêmica, comprometendo a continuidade e a efetividade das estratégias de inclusão. A garantia dos direitos educacionais dos estudantes surdos, nesse contexto, permanece frequentemente vinculada ao engajamento pessoal de determinados profissionais, em vez de se constituir como responsabilidade coletiva e institucionalizada.

De forma integrada, as percepções construídas pelos estudantes revelam que a inclusão no IFAM/CMC é compreendida como um processo ainda incompleto, marcado por avanços importantes, como a presença de intérpretes de Libras, mas atravessado por limitações estruturais que restringem sua consolidação no cotidiano escolar. A coexistência entre o reconhecimento formal da inclusão e suas fragilidades práticas evidencia tensões entre o discurso institucional e a experiência cotidiana dos sujeitos, indicando a necessidade de fortalecimento das políticas, das práticas e da cultura organizacional voltadas à equidade.

Diante desse panorama, o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) desenvolvido no âmbito desta pesquisa foi concebido como uma proposição voltada ao enfrentamento das fragilidades comunicacionais, pedagógicas e institucionais evidenciadas ao longo da investigação, especialmente no que se refere à ausência de planejamento, de articulação entre os profissionais e de padronização dos procedimentos relacionados à acessibilidade em Libras. Fundamentado nas evidências empíricas produzidas e nas experiências observadas no cotidiano escolar, o protocolo institucional proposto busca organizar fluxos, definir responsabilidades e sistematizar práticas voltadas ao atendimento acessível, à formação continuada dos profissionais e à produção antecipada de materiais pedagógicos inclusivos. Dessa forma, o PTT pretende contribuir para a superação de ações improvisadas e pontuais, favorecendo a institucionalização de práticas permanentes, capazes de promover maior autonomia comunicacional, previsibilidade dos atendimentos e equidade no processo de escolarização dos estudantes surdos.

Embora o Produto Técnico-Tecnológico proposto concentre-se, prioritariamente, nas fragilidades comunicacionais, pedagógicas e institucionais identificadas ao longo da pesquisa, reconhece-se que as barreiras atitudinais e relacionais também constituem dimensões centrais da experiência de inclusão dos estudantes surdos, demandando ações formativas, culturais e institucionais mais amplas, que extrapolam os limites operacionais do protocolo desenvolvido. Esse resultado reforça que a inclusão não pode ser compreendida apenas como oferta de recursos ou adequações técnicas, mas como um processo relacional e institucional que envolve reconhecimento, participação e valorização das diferenças.

Além de subsidiar a elaboração do produto técnico, os resultados desta pesquisa contribuem para o aprofundamento das discussões sobre inclusão educacional na educação profissional e tecnológica ao evidenciar que as barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais não atuam de forma isolada, mas se articulam e se reforçam

mutuamente no cotidiano escolar. As representações construídas pelos estudantes surdos revelam que a experiência de inclusão está diretamente associada às possibilidades concretas de comunicação, participação e interação social, ultrapassando a mera existência formal de políticas e recursos institucionais. Sob essa perspectiva, os achados dialogam com as dimensões da Inclusão Social Subjetiva propostas por Beermann e Hallmann (2025), especialmente pertencimento, aceitação, respeito, igualdade e empoderamento, evidenciando que a efetivação da inclusão depende também da forma como os estudantes percebem sua participação e reconhecimento no ambiente educacional.

Os resultados também permitem compreender que a presença de recursos de acessibilidade, embora necessária, não é suficiente para garantir processos inclusivos consistentes. A dependência da mediação do intérprete, a centralização das ações em determinados profissionais e a ausência de protocolos institucionais consolidados indicam a coexistência de avanços formais e fragilidades estruturais, produzindo uma inclusão frequentemente condicionada e desigual. Essa constatação evidencia a necessidade de fortalecimento da gestão institucional da acessibilidade, por meio de mecanismos capazes de transformar iniciativas isoladas em práticas permanentes, articuladas e sustentáveis.

Nesse contexto, o Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido representa uma tentativa de responder às fragilidades identificadas, convertendo experiências e demandas narradas pelos próprios estudantes surdos em diretrizes organizacionais voltadas à acessibilidade comunicacional. Sua construção dialoga com os pressupostos do Marketing Inclusivo, especialmente aqueles relacionados à centralidade do usuário, à escuta qualificada e à formulação de soluções baseadas nas necessidades dos grupos historicamente sub-representados. Ao ser elaborado a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes, o protocolo busca reduzir a distância entre os compromissos institucionais de inclusão e sua efetivação no cotidiano acadêmico.

Conclui-se, portanto, que as percepções de barreiras à inclusão relatadas pelos estudantes surdos dos cursos técnicos do IFAM/CMC expressam um modelo de inclusão predominantemente condicionado, dependente da mediação do intérprete e da iniciativa individual de alguns profissionais, ainda distante de uma perspectiva plenamente institucionalizada. Os resultados indicam que o fortalecimento da inclusão educacional nesse contexto demanda a consolidação de ações permanentes, integradas e sustentáveis, capazes de assegurar, de forma contínua, a participação, a aprendizagem, a autonomia comunicacional e o pertencimento desses estudantes no ambiente educacional. Sob a perspectiva do Marketing Inclusivo, experiências institucionais mais acessíveis e alinhadas às necessidades dos usuários tendem a favorecer maior engajamento, satisfação e identificação com a instituição. Nesse sentido, a implementação do protocolo proposto poderá contribuir para o fortalecimento dos vínculos dos estudantes surdos com o IFAM, favorecendo sua permanência acadêmica, reduzindo fatores associados à evasão e fortalecendo a legitimidade institucional enquanto organização comprometida com a diversidade, a equidade e a inclusão.

### **5.1 Sugestões para estudos futuros**

A partir dos resultados obtidos, recomenda-se a realização de pesquisas que ampliem o escopo desta investigação para outros campi do IFAM e para instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de analisar a aplicabilidade, a adaptação e as possíveis contribuições do protocolo institucional de acessibilidade comunicacional em diferentes contextos organizacionais e regionais.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos que envolvam, de forma integrada, docentes, gestores, intérpretes de Libras, servidores técnico-administrativos e estudantes surdos, visando compreender como os fluxos, procedimentos e responsabilidades definidos no

PTT são apropriados no cotidiano institucional e de que modo influenciam as práticas pedagógicas, administrativas e relacionais.

Recomenda-se também a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem o percurso acadêmico dos estudantes surdos antes e após a implementação do protocolo, possibilitando a análise sistemática de suas possíveis repercussões na permanência, no desempenho, na autonomia comunicacional e na inserção profissional desses sujeitos.

Outra possibilidade refere-se ao desenvolvimento de estudos voltados à análise dos processos de formação continuada previstos no PTT, investigando suas contribuições para a atuação docente, para a mediação interpretativa e para a produção de materiais pedagógicos acessíveis, bem como suas possíveis relações com a consolidação de uma cultura organizacional inclusiva.

Por fim, sugere-se a realização de pesquisas avaliativas que explorem indicadores de monitoramento, mecanismos de acompanhamento e estratégias de governança institucional da inclusão associados ao protocolo proposto, de modo a subsidiar seu aprimoramento contínuo, sua sustentabilidade ao longo do tempo e sua possível replicação em outras redes e sistemas educacionais.

## 6 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)

### Identificação do PTT – Categoria Normas, Políticas ou Marco Regulatório

**Título do PTT:**

Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM – Campus Manaus Centro

**Organização:**

Instituto Federal do Amazonas – IFAM / Campus Manaus Centro

**Autor(a):**

Lara Viviane de Castro Silva

**Orientadora:**

Profa. Dra. Flávia Galindo

**Setor beneficiado com o projeto de pesquisa, realizado no âmbito do programa de mestrado:**

Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE/CCA), coordenações de curso, docentes, intérpretes de Libras e setores administrativos do IFAM – CMC

**Classificação:**

Produção com alto teor inovativo (combinação de conhecimentos pré-estabelecidos a partir de evidências empíricas do contexto institucional)

### Avaliação do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)

| Critério                                                                                                             | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Aplicabilidade:</b> facilidade com que se pode empregar o produto para alcançar seus objetivos (Alta/Média/Baixa) | Alta – o protocolo pode ser implementado no IFAM – Campus Manaus Centro por meio de normativas internas, contribuindo para a organização das práticas de acessibilidade comunicacional e com potencial de replicação em outros campi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. |
| <b>Impacto:</b> transformação causada pelo produto no ambiente (Alta/Média/Baixa)                                    | Alto – promove mudanças estruturais na forma como a instituição organiza a inclusão de estudantes surdos, qualificando a comunicação, o ensino, a avaliação e as relações institucionais, com efeitos diretos na permanência e no desempenho acadêmico.                                                  |
| <b>Aderência:</b> relação/afinidade com a área de concentração do programa                                           | O PTT está alinhado à área de Administração Pública e Educação, sendo pertinente às discussões sobre gestão institucional, políticas de inclusão e acessibilidade, o que reforça sua relevância acadêmica e aplicabilidade profissional.                                                                 |

|                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inovação:</b> intensidade do conhecimento inédito na criação e desenvolvimento do produto (Alta/Média/Baixa)                                     | Alta – trata da gestão da acessibilidade comunicacional com base em evidências empíricas do próprio contexto institucional, propondo a sistematização de práticas ainda não estruturadas no IFAM e pouco consolidadas na Rede Federal.              |
| <b>Complexidade:</b> representa o grau de interação entre atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto | Alta – envolve articulação entre diferentes atores institucionais (docentes, intérpretes, gestores e técnicos), múltiplos setores e níveis organizacionais, demandando planejamento integrado, coordenação intersetorial e acompanhamento contínuo. |

*Nota.* Elaborado pela autora, 2026.

- Projeto de Pesquisa: O PTT está vinculado ao Grupo de Pesquisa do CNPq “Consumo, Marketing e Sustentabilidade”, ligado ao desenvolvimento da pesquisa no âmbito do IFAM – Campus Manaus Centro.
- Linha de Pesquisa vinculada à produção: Gestão da Inovação, Mercados e Políticas Públicas, o que reforça sua aderência às discussões sobre gestão institucional, inclusão e políticas públicas.
- Financiamento: Sem financiamento externo.

**RESUMO:** O presente Produto Técnico-Tecnológico resulta da pesquisa desenvolvida no IFAM – Campus Manaus Centro, que teve como objetivo identificar as barreiras à inclusão percebidas por estudantes surdos dos cursos técnicos profissionalizantes. Os achados evidenciaram limitações que impactam diretamente a participação, a aprendizagem e o pertencimento desses estudantes no ambiente escolar.

A partir dessas evidências, foi elaborado o Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM/CMC, concebido como um instrumento organizacional voltado à orientação e à sistematização das práticas institucionais. Sua construção dialoga com os pressupostos do Marketing Inclusivo, especialmente aqueles

relacionados à centralidade do usuário, à escuta qualificada das experiências vividas e à incorporação das necessidades dos estudantes surdos na formulação de soluções institucionais.

**Aplicabilidade:** O protocolo foi desenvolvido com base em situações concretas vivenciadas no IFAM/CMC, refletindo demandas relacionadas à organização da mediação comunicacional, à integração entre os atores institucionais e à necessidade de maior previsibilidade nas ações pedagógicas. Sua implementação pressupõe articulação entre diferentes setores e pode ser incorporada à rotina institucional por meio de instrumentos normativos e práticas de gestão já existentes.

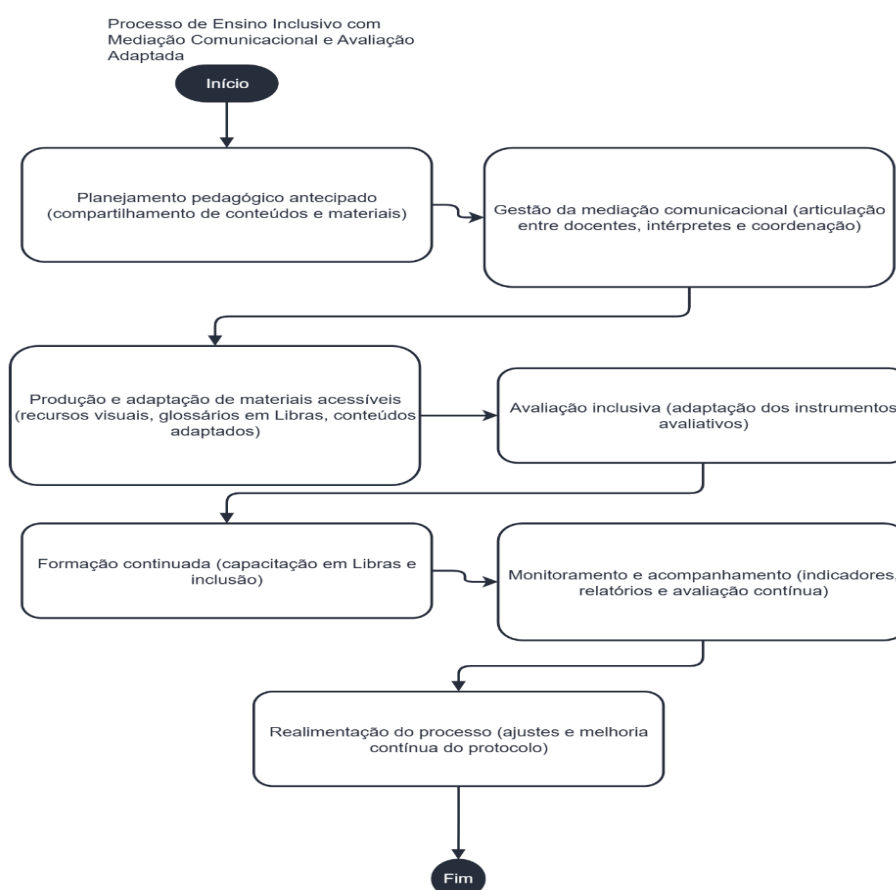
**Contribuição para a sociedade (práticas e teóricas):** No campo prático, o produto contribui para a organização das ações institucionais voltadas à acessibilidade comunicacional, favorecendo maior continuidade e coerência no atendimento aos estudantes surdos. No campo teórico, o estudo amplia a compreensão sobre os desafios da inclusão na educação profissional e tecnológica, ao evidenciar como diferentes dimensões da acessibilidade se manifestam no cotidiano escolar e demandam respostas institucionais articuladas.

**Originalidade:** O diferencial do PTT está na construção de uma proposta baseada em evidências empíricas do próprio contexto institucional, voltada à organização sistemática da acessibilidade comunicacional. Ao transformar resultados de pesquisa em um instrumento aplicável, o protocolo contribui para o fortalecimento de práticas mais estruturadas no âmbito da inclusão educacional.

## **6.1 Representação Esquemática do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional no Processo de Ensino Inclusivo no IFAM/CMC**

A Figura 4 apresenta a representação esquemática do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional, a ser seguido por docentes, intérpretes de Libras, coordenações

de curso, equipe pedagógica e setores de apoio institucional do IFAM/CMC, nas situações relacionadas ao planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva, evidenciando seus eixos estruturantes e o fluxo operacional que orienta as ações de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação no contexto institucional. O modelo proposto organiza-se de forma sequencial e cíclica, permitindo a integração entre os diferentes atores institucionais e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com deficiência auditiva.



**Figura 4:** *Processo de Ensino Inclusivo com Mediação Comunicacional e Avaliação Adaptada*

Nota. Elaborado pela autora, 2026.

## 6.2 Estrutura dos Eixos do Protocolo

A estrutura do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional está organizada em eixos operacionais que orientam a implementação de práticas inclusivas no âmbito do IFAM – Campus Manaus Centro. Esses eixos foram definidos a partir das demandas identificadas na pesquisa, buscando responder às barreiras comunicacionais, pedagógicas e institucionais vivenciadas pelos estudantes com deficiência auditiva. Cada eixo contempla um conjunto de ações estratégicas que visam promover a acessibilidade, a equidade no processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da inclusão no ambiente educacional.

**Tabela 12:** *Estrutura dos Eixos do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional*

| <b>Eixo</b>                    | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento pedagógico        | Organização antecipada das atividades acadêmicas, com compartilhamento prévio de conteúdos e materiais entre docentes e intérpretes, possibilitando melhor preparação e mediação comunicacional. |
| Mediação comunicacional        | Articulação entre docentes, intérpretes de Libras e coordenação, garantindo a efetividade da comunicação e o acompanhamento das demandas dos estudantes surdos.                                  |
| Materiais acessíveis           | Produção e adaptação de recursos pedagógicos acessíveis, incluindo materiais visuais, glossários em Libras e conteúdos adaptados às necessidades dos estudantes.                                 |
| Avaliação inclusiva            | Adequação dos instrumentos avaliativos, considerando aspectos linguísticos e comunicacionais, de modo a garantir equidade no processo de avaliação.                                              |
| Formação continuada            | Capacitação permanente de docentes e equipe institucional em Libras, inclusão e práticas pedagógicas acessíveis.                                                                                 |
| Monitoramento e acompanhamento | Implementação de indicadores, registros e avaliações contínuas, visando o acompanhamento das ações e a melhoria do protocolo.                                                                    |

*Nota.* Elaborado pela autora, 2026.

## 6.3 Simulação de Aplicação Institucional

O fluxo de aplicação do protocolo inicia-se com o planejamento pedagógico antecipado, seguido pela articulação da mediação comunicacional entre docentes, intérpretes e coordenação. Em seguida, ocorre a produção e adaptação de materiais acessíveis, garantindo

suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, são realizadas avaliações inclusivas, respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes. Paralelamente, desenvolvem-se ações de formação continuada para a equipe institucional. Por fim, o processo é acompanhado por meio de monitoramento sistemático, permitindo a retroalimentação das práticas e o aprimoramento contínuo do protocolo.

**Tabela 13:** *Simulação de Implementação Semestral do Protocolo*

| <b>Etapa</b>            | <b>Período</b>     | <b>Ações</b>                                                                    |
|-------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento pedagógico | Início do semestre | Organização e compartilhamento prévio de conteúdos entre docentes e intérpretes |
| Mediação comunicacional | Contínuo           | Articulação entre docentes, intérpretes e coordenação ao longo das aulas        |
| Materiais acessíveis    | Contínuo           | Produção e adaptação de materiais didáticos acessíveis                          |
| Avaliação inclusiva     | Durante o semestre | Adequação dos instrumentos avaliativos conforme necessidades dos estudantes     |
| Formação continuada     | Mensal             | Capacitações em Libras e práticas inclusivas                                    |
| Monitoramento           | Contínuo           | Acompanhamento por meio de registros, relatórios e indicadores institucionais   |
| Retroalimentação        | Final do semestre  | Avaliação dos resultados e ajustes no protocolo                                 |

*Nota.* Elaborado pelo autor, 2026.

A simulação apresentada evidencia que o protocolo pode ser incorporado à dinâmica institucional de forma estruturada e contínua, permitindo a articulação entre os diferentes setores envolvidos e contribuindo para a consolidação de práticas inclusivas no processo educacional.

#### **6.4 Indicadores de Avaliação do Protocolo**

A avaliação do Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional é fundamental para garantir sua efetividade, permitindo o acompanhamento sistemático das ações implementadas e a identificação de possíveis ajustes ao longo do tempo. Para isso, propõem-se indicadores que possibilitam mensurar aspectos relacionados à acessibilidade comunicacional,

à qualidade das práticas pedagógicas e à participação dos estudantes com deficiência auditiva no processo educacional. Esses indicadores contribuem para a consolidação de uma gestão orientada por evidências, fortalecendo a implementação de práticas inclusivas no âmbito institucional.

**Tabela 14:** *Indicadores de Avaliação do Protocolo de Acessibilidade Comunicacional*

| <b>Indicador</b>                       | <b>Descrição</b>                                                                           | <b>Forma de Verificação</b>                                         |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Acesso aos conteúdos pedagógicos       | Verifica se os estudantes possuem acesso prévio e adequado aos materiais das disciplinas   | Registro de disponibilização de materiais e feedback dos estudantes |
| Efetividade da mediação comunicacional | Avalia a articulação entre docentes e intérpretes durante o processo de ensino             | Relatórios institucionais e observação das aulas                    |
| Qualidade dos materiais acessíveis     | Analisa a adequação dos recursos pedagógicos às necessidades dos estudantes surdos         | Avaliação dos materiais produzidos e percepção dos estudantes       |
| Adequação das avaliações               | Verifica se os instrumentos avaliativos consideram aspectos linguísticos e comunicacionais | Análise das avaliações aplicadas e desempenho dos estudantes        |
| Participação dos estudantes            | Mede o nível de engajamento e participação dos estudantes nas atividades acadêmicas        | Frequência, participação em sala e registros pedagógicos            |
| Formação da equipe                     | Avalia a participação de docentes e técnicos em capacitações voltadas à inclusão           | Registro de presença em formações e certificações                   |
| Monitoramento institucional            | Verifica a existência de acompanhamento contínuo das ações do protocolo                    | Relatórios periódicos e indicadores institucionais                  |
| Satisfação dos estudantes              | Avalia a percepção dos estudantes quanto à acessibilidade e inclusão                       | Aplicação de questionários e entrevistas                            |

*Nota.* Elaborado pela autora, 2026.

Os indicadores propostos permitem não apenas o acompanhamento das ações desenvolvidas, mas também a identificação de fragilidades e potencialidades no processo de implementação do protocolo. Dessa forma, possibilitam a construção de uma cultura organizacional orientada à melhoria contínua, fortalecendo a efetivação da inclusão e da acessibilidade comunicacional no ambiente educacional.

## 6.5 Apresentação do Produto

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o Produto Técnico-Tecnológico (PTT) desenvolvido no âmbito desta pesquisa, denominado *Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional para Estudantes Surdos no IFAM – Campus Manaus Centro*. Trata-se de um instrumento normativo e organizacional voltado à regulamentação, padronização e sistematização das práticas institucionais relacionadas à inclusão, à acessibilidade comunicacional e ao atendimento educacional dos estudantes surdos, no contexto da educação profissional e tecnológica.

O produto foi concebido a partir das evidências empíricas produzidas ao longo da investigação, especialmente por meio das entrevistas com estudantes surdos, da análise documental e dos registros do diário de campo, os quais evidenciaram a existência de barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais que comprometem a efetivação da inclusão. Sua elaboração fundamenta-se, portanto, na necessidade de transformar princípios legais, diretrizes normativas e compromissos institucionais em práticas organizacionais contínuas, estruturadas, monitoráveis e avaliáveis.

Nesse sentido, o protocolo busca superar a lógica de ações pontuais, fragmentadas e improvisadas, ainda presentes no cotidiano institucional, instituindo mecanismos permanentes de planejamento, articulação, acompanhamento e avaliação da acessibilidade comunicacional. Dessa forma, pretende-se contribuir para a consolidação de uma política institucional de inclusão mais consistente, integrada e sustentável, alinhada às diretrizes da educação inclusiva, às exigências da legislação vigente e às demandas específicas da formação técnica e profissional.

## **6.6 Enquadramento do Produto**

O Produto Técnico-Tecnológico enquadra-se na categoria Normas, Políticas ou Marco Regulatório, conforme a ficha de avaliação da Área 27 da CAPES, por consistir na proposição de um instrumento institucional destinado à regulamentação das práticas inclusivas no IFAM/CMC. O protocolo configura-se como um marco organizacional que estabelece diretrizes, procedimentos, fluxos e responsabilidades, contribuindo para a institucionalização da política de acessibilidade comunicacional e para a consolidação de uma cultura inclusiva no âmbito da instituição.

## **6.7 Justificativa do Produto**

A proposição do protocolo decorre diretamente dos resultados desta pesquisa, que evidenciaram, de forma sistemática, a presença de barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais na experiência escolar dos estudantes surdos do IFAM – Campus Manaus Centro, comprometendo sua participação, aprendizagem, autonomia e permanência acadêmica.

As entrevistas realizadas revelaram forte dependência da mediação do intérprete de Libras, dificuldades recorrentes na comunicação direta com docentes, servidores e setores administrativos, ausência de adaptações pedagógicas sistemáticas e fragilidades na organização institucional das práticas inclusivas. Tais aspectos indicam que, embora existam avanços formais, a inclusão permanece, em grande medida, condicionada a iniciativas individuais e a soluções improvisadas.

Os registros do diário de campo confirmaram a inexistência de planejamento pedagógico integrado entre professores e intérpretes, especialmente nas disciplinas de natureza

técnica, bem como a ausência de acesso prévio aos planos de aula, aos materiais didáticos e aos conteúdos programáticos, dificultando a preparação terminológica, a adaptação dos recursos e a mediação qualificada dos conteúdos. Adicionalmente, a análise documental apontou lacunas na padronização dos procedimentos institucionais relacionados à acessibilidade, à avaliação inclusiva e ao atendimento aos estudantes surdos, bem como fragilidades na consolidação de fluxos organizacionais capazes de assegurar continuidade, coerência e equidade nas ações desenvolvidas.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de criação de um instrumento normativo e organizacional capaz de orientar, estruturar, padronizar e monitorar as práticas institucionais de acessibilidade comunicacional, promovendo maior previsibilidade, corresponsabilização dos atores envolvidos, equidade no atendimento e sustentabilidade das políticas inclusivas ao longo do tempo.

A construção do protocolo também dialoga com os pressupostos do Marketing Inclusivo, especialmente com a lógica *bottom-up* proposta por Jefferies e Ahmed (2022), segundo a qual soluções inclusivas devem ser desenvolvidas a partir das experiências, necessidades e percepções dos próprios grupos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, o produto foi concebido com base nas narrativas dos estudantes surdos, buscando transformar suas experiências e demandas em diretrizes organizacionais capazes de responder às barreiras identificadas no contexto institucional.

Tal abordagem aproxima-se da concepção de Marketing Inclusivo defendida por Tuli et al. (2025), para os quais a inclusão deve ser construída a partir da escuta qualificada dos sujeitos e da incorporação de suas necessidades nos processos organizacionais. Da mesma forma, Masiello et al. (2024) argumentam que práticas inclusivas autênticas dependem do engajamento efetivo dos grupos envolvidos, contribuindo para promover pertencimento, reconhecimento e participação social.

Além disso, o protocolo busca reduzir práticas meramente simbólicas de inclusão, frequentemente descritas na literatura como tokenismo, caracterizadas pela presença formal de ações inclusivas sem mudanças estruturais capazes de produzir participação efetiva e experiências inclusivas consistentes (Masiello et al., 2024; Lee et al., 2024). Ao ser construído a partir das experiências narradas pelos próprios estudantes surdos, o produto procura responder a necessidades concretas identificadas pelos usuários do sistema educacional, fortalecendo a coerência entre os compromissos institucionais de inclusão e sua efetivação no cotidiano acadêmico.

Dessa forma, busca-se contribuir para a consolidação de uma política institucional de acessibilidade comunicacional mais consistente, participativa e alinhada às demandas efetivamente vivenciadas pelos estudantes surdos, favorecendo não apenas o acesso formal aos serviços educacionais, mas também experiências mais inclusivas, pautadas no pertencimento, na autonomia comunicacional, na participação e no reconhecimento desses estudantes no contexto institucional.

## **6.8 Objetivos do Produto**

### **6.8.1 Objetivo Geral**

Instituir um protocolo institucional de acessibilidade comunicacional que regulamente, padronize e sistematize, de forma integrada, as práticas inclusivas voltadas aos estudantes surdos no IFAM – Campus Manaus Centro.

### **6.8.2 Objetivos Específicos**

- Estruturar processos sistemáticos de planejamento pedagógico integrado entre docentes, intérpretes e coordenações, assegurando o acesso antecipado aos conteúdos, materiais e terminologias das disciplinas, especialmente nas áreas técnicas;
- Organizar fluxos institucionais de comunicação acessível entre estudantes surdos, professores, servidores e setores administrativos, reduzindo a dependência exclusiva da mediação e promovendo maior autonomia comunicacional;
- Qualificar as práticas pedagógicas e avaliativas por meio da formação continuada em Libras e educação inclusiva, da adaptação sistemática dos instrumentos de avaliação e da padronização dos procedimentos institucionais.

## **6.9 Público de Interesse**

O Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional destina-se aos diferentes atores que integram o processo educativo e administrativo do IFAM – Campus Manaus Centro e que, direta ou indiretamente, participam da construção das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes surdos. Nesse sentido, constitui público-alvo do produto:

- i) Estudantes surdos matriculados nos cursos técnicos, principais sujeitos da política de acessibilidade, cujas experiências evidenciaram barreiras comunicacionais, pedagógicas e institucionais que impactam sua autonomia, participação e desempenho acadêmico;
- ii) Docentes das áreas técnicas e propedêuticas, responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas, cujo papel é central para a efetivação das práticas inclusivas e da comunicação acessível em sala de aula;

- iii) Intérpretes de Libras, profissionais fundamentais para a mediação comunicacional, cuja atuação demanda articulação sistemática com os docentes, acesso antecipado aos conteúdos e apoio institucional para o exercício qualificado de suas funções;
- iv) Gestores acadêmicos e administrativos, responsáveis pela formulação, institucionalização, acompanhamento e avaliação das políticas e dos procedimentos relacionados à acessibilidade e à inclusão;
- v) Servidores técnico-administrativos, que atuam nos diferentes setores de atendimento e serviços institucionais, desempenhando papel relevante na garantia do acesso à informação, à orientação e aos serviços de forma acessível;
- vi) Equipe do CAPNE/CCA, instância institucional de referência para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, responsável pela articulação das ações, pelo monitoramento das práticas inclusivas e pelo suporte técnico-pedagógico às unidades acadêmicas.

## 6.10 Estrutura do Protocolo Institucional

O Protocolo Institucional de Acessibilidade Comunicacional está organizado em seis eixos operacionais interdependentes, estruturados a partir das evidências empíricas produzidas nesta pesquisa, das fragilidades institucionais identificadas e das demandas específicas da educação profissional e tecnológica, com o objetivo de assegurar maior articulação, padronização e efetividade das práticas inclusivas.

**Eixo I – Planejamento Pedagógico Antecipado:** Estabelece a obrigatoriedade do compartilhamento prévio dos planos de aula, materiais didáticos e conteúdos programáticos com os intérpretes e com o CAPNE/CCA, visando à preparação terminológica, à adaptação dos

recursos pedagógicos e à qualificação da mediação comunicacional, especialmente nas disciplinas técnicas.

**Eixo II – Gestão da Mediação Comunicacional:** Regulamenta a atuação dos intérpretes de Libras, definindo rotinas formais de articulação com docentes e coordenações, critérios de distribuição de carga horária, acompanhamento pedagógico e mecanismos institucionais de apoio técnico, de modo a reduzir a centralização da acessibilidade na mediação individual.

**Eixo III – Produção e Adaptação de Materiais Acessíveis:** Dispõe sobre a elaboração sistemática, validação e disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis, incluindo conteúdos legendados, recursos visuais, glossários técnicos em Libras e instrumentos bilíngues, assegurando maior equidade no acesso aos conteúdos curriculares.

**Eixo IV – Avaliação Inclusiva:** Estabelece diretrizes para a adaptação dos instrumentos avaliativos, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, o uso do português como segunda língua e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, garantindo maior justiça avaliativa.

**Eixo V – Formação Continuada:** Prevê programas permanentes e sistemáticos de capacitação em Libras, acessibilidade pedagógica, avaliação inclusiva e educação bilíngue para docentes, intérpretes e servidores, visando à consolidação de competências institucionais para a inclusão.

**Eixo VI – Monitoramento e Acompanhamento:** Define mecanismos institucionais de avaliação periódica, indicadores de acessibilidade comunicacional, relatórios técnicos, instâncias responsáveis e processos de realimentação das ações, assegurando o acompanhamento contínuo da política de acessibilidade.

### **6.11 Fluxo Operacional do Protocolo**

O funcionamento do protocolo estrutura-se em um ciclo contínuo de planejamento, implementação, avaliação e aprimoramento, composto pelas seguintes etapas:

- I) Planejamento semestral integrado entre docentes, intérpretes, coordenações e CAPNE/CCA;
- II) Compartilhamento antecipado e validação dos materiais, conteúdos e instrumentos pedagógicos;
- III) Adaptação, produção e organização dos recursos acessíveis;
- IV) Implementação das práticas inclusivas nas atividades pedagógicas e administrativas;
- V) Acompanhamento sistemático e registro das ações pelo CAPNE/CCA e pelas coordenações;
- VI) Avaliação institucional, devolutiva aos setores envolvidos e realimentação dos processos.

Esse fluxo busca assegurar continuidade, previsibilidade, corresponsabilização institucional e coerência às ações de acessibilidade comunicacional.

### **6.12 Aplicabilidade do Produto**

O protocolo apresenta elevada aplicabilidade institucional, uma vez que sua implementação pode ser viabilizada no IFAM – Campus Manaus Centro por meio de atos administrativos internos, resoluções, portarias e normativas complementares, sem a necessidade de alterações estruturais complexas ou de investimentos de alto custo.

Sua operacionalização demanda o comprometimento das instâncias gestoras e dos setores diretamente envolvidos com a política de inclusão, especialmente a Direção-Geral, as coordenações de curso, o CAPNE/CCA e os setores pedagógicos e administrativos, os quais deverão atuar de forma articulada na condução do processo. Para sua efetiva implementação, tornam-se necessárias as seguintes condições institucionais:

- I. institucionalização formal do documento nos órgãos competentes da unidade;
- II. designação clara de responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação das ações previstas;
- III. adequação dos cronogramas pedagógicos às exigências do planejamento antecipado e da produção de materiais acessíveis;
- IV. disponibilização e organização dos recursos tecnológicos necessários à produção, armazenamento e compartilhamento dos materiais;
- V. fortalecimento dos mecanismos de articulação intersetorial.

A implementação do protocolo poderá ocorrer de forma gradual e planejada, iniciando-se pelas ações prioritárias, como o planejamento pedagógico integrado e a organização da mediação comunicacional, com posterior ampliação para os demais eixos, conforme os processos forem sendo consolidados. Essa estratégia favorece a incorporação progressiva do protocolo às rotinas institucionais, ampliando sua sustentabilidade, efetividade e legitimidade no contexto organizacional.

### **6.13 Replicabilidade**

O produto apresenta elevado potencial de replicação em outros campi do Instituto Federal do Amazonas e em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, em razão de sua estrutura modular, de seus eixos operacionais padronizados e de sua articulação com diretrizes legais e institucionais de abrangência nacional.

A organização do protocolo em eixos interdependentes, associados a um fluxo operacional sistematizado, permite sua adoção em diferentes contextos institucionais, sem prejuízo de sua coerência interna e de seus objetivos centrais. Dessa forma, sua implementação pode ser adaptada às especificidades regionais, ao quantitativo de estudantes surdos, à disponibilidade de intérpretes e à estrutura administrativa de cada unidade.

A replicação do produto pressupõe a institucionalização local do protocolo, a definição de instâncias responsáveis, a adequação dos processos internos e a capacitação dos profissionais envolvidos, garantindo a incorporação progressiva das diretrizes às rotinas organizacionais.

Nesse sentido, o caráter flexível e estruturado do protocolo favorece sua utilização como referência para a formulação ou o aprimoramento de políticas institucionais de acessibilidade comunicacional em diferentes contextos da Rede Federal, contribuindo para a disseminação de práticas inclusivas mais sistemáticas, equitativas e sustentáveis.

#### **6.14 Avaliação e Monitoramento**

A avaliação e o monitoramento do protocolo constituem dimensões centrais para a garantia de sua efetividade, sustentabilidade e aprimoramento contínuo no contexto institucional. Esses processos serão conduzidos de forma sistemática, articulada e permanente, sob a coordenação do CAPNE/CCA, em conjunto com as coordenações de curso e a gestão acadêmica.

A avaliação do protocolo ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

- i) definição e acompanhamento de indicadores institucionais de acessibilidade comunicacional, relacionados à oferta de mediação, à produção de materiais acessíveis, à adaptação avaliativa e à formação dos profissionais;
- ii) monitoramento sistemático da permanência, do desempenho acadêmico e da participação institucional dos estudantes surdos;
- iii) realização de avaliações semestrais das ações desenvolvidas, envolvendo docentes, intérpretes, gestores e estudantes;
- iv) elaboração de relatórios técnicos periódicos, com registro das atividades, dos avanços, das fragilidades e das recomendações de aprimoramento;
- v) realização de consultas, escutas qualificadas e devolutivas junto aos estudantes surdos e aos profissionais envolvidos, assegurando a incorporação de suas percepções ao processo avaliativo.

Os resultados produzidos a partir desses instrumentos subsidiarão a revisão periódica dos fluxos, procedimentos e diretrizes do protocolo, possibilitando a correção de fragilidades, o fortalecimento das boas práticas e a consolidação de uma cultura organizacional orientada pela avaliação, pela transparência e pela melhoria contínua das políticas de acessibilidade comunicacional.

### **6.15 Contribuições do Produto**

O Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido nesta pesquisa contribui de forma significativa para o fortalecimento da política institucional de inclusão no IFAM – Campus Manaus Centro, ao transformar evidências empíricas e demandas concretas dos estudantes surdos em diretrizes, procedimentos e fluxos organizacionais sistematizados. Entre suas principais contribuições, destacam-se:

- i) a institucionalização da política de acessibilidade comunicacional, reduzindo a dependência de iniciativas individuais e promovendo maior estabilidade, previsibilidade e corresponsabilização institucional;
- ii) a superação gradual de práticas fragmentadas, improvisadas e descontinuadas, substituindo-as por processos planejados, monitorados e avaliáveis;
- iii) o fortalecimento da autonomia comunicacional, da participação acadêmica e do sentimento de pertencimento dos estudantes surdos, com impactos positivos em sua permanência e desempenho escolar;
- iv) a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas, especialmente nas disciplinas técnicas, por meio do planejamento antecipado, da produção de materiais acessíveis e da formação continuada dos profissionais;
- v) a consolidação de uma cultura organizacional inclusiva, baseada no respeito à diversidade linguística, na valorização da Libras e na construção coletiva das práticas institucionais;
- vi) a promoção da equidade educacional, ao assegurar condições mais justas e sistemáticas de acesso, aprendizagem e participação aos estudantes surdos.
- vii) o fortalecimento da legitimidade institucional e da coerência entre discurso e prática inclusiva, ao transformar compromissos normativos relacionados à acessibilidade e à inclusão em procedimentos organizacionais permanentes, reduzindo a distância entre as políticas institucionais e as experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes surdos

De forma integrada, essas contribuições favorecem a transição de um modelo de inclusão predominantemente condicionado e informal para uma perspectiva institucionalizada, sustentável e orientada pela garantia de direitos educacionais. Sob a perspectiva do Marketing Inclusivo, o protocolo também contribui para que o IFAM avance de uma inclusão

predominantemente normativa para uma inclusão efetivamente experienciada pelos estudantes surdos. Ao promover práticas mais estruturadas, acessíveis e alinhadas às necessidades desse público, o produto fortalece o sentimento de pertencimento, a participação acadêmica e a permanência estudantil. Além disso, contribui para o fortalecimento da legitimidade institucional, da reputação social e da coerência entre discurso e prática, aspectos considerados fundamentais para organizações comprometidas com a diversidade, a equidade e a inclusão (Dimitrieska *et al.*, 2019; Tuli *et al.*, 2025).

## **6.16 Considerações Finais**

O Produto Técnico-Tecnológico apresentado neste capítulo constitui resultado direto da resposta à pergunta de pesquisa que orientou esta investigação, a qual buscou compreender as representações de barreiras à inclusão percebidas pelos estudantes surdos dos cursos técnicos do IFAM – Campus Manaus Centro.

A análise dos dados evidenciou que tais representações se organizam, predominantemente, em torno de barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais, responsáveis por configurar um modelo de inclusão condicionado, fragmentado e fortemente dependente de iniciativas individuais. A partir dessa compreensão, tornou-se possível transformar os achados empíricos em diretrizes, procedimentos, fluxos e responsabilidades institucionalizadas.

Nesse sentido, o protocolo proposto materializa, no plano organizacional, as respostas construídas ao longo da pesquisa, convertendo evidências empíricas em instrumento normativo de gestão da acessibilidade comunicacional. Ao sistematizar práticas, articular setores e estabelecer mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação, o PTT contribui para a superação de ações improvisadas e descontinuadas. Dessa forma, o produto favorece a transição

de um modelo de inclusão predominantemente informal e condicionado para uma perspectiva institucionalizada, integrada e sustentável, fortalecendo a garantia do direito à educação, a autonomia comunicacional e a participação plena dos estudantes surdos no IFAM/CMC.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. (2020). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Associação Brasileira de Normas Técnicas. <https://acessibilizar.com.br/wp-content/uploads/2022/09/ABNT-9050-2020-Versao-Corrigida-2021.pdf>
- Affonso, D. (2014). *Desafios da educação inclusiva no Brasil: Problemas, soluções e perspectivas no contexto educacional*. Fundação Getúlio Vargas. <https://periodicos.fgv.br/revfgvonline/issue/view/2856/24>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Angrosino, M. V. (2009). *Etnografia e observação participante*. Artmed.
- Arnaiz-Sánchez, P., Zorrilla Carriquí, P., Alcaraz, S., & Caballero, C.-M. (2023). A study of the barriers to communication and learning of university students with hearing impairment during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 928–938. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2179311>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (E. Reto & L. A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability: Past, present and future. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429430817-2/understanding-social-model-disability-colin-barnes>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(8). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Beermann, S., & Hallmann, K. (2025). Exploring subjective social inclusion of paralympic athletes in marketing communication. *European Sport Management Quarterly*, 25(1), 124–144. <https://doi.org/10.1080/16184742.2024.2301950>
- Boff, A. P., & Machado, A. de B. (2024). Educação especial na perspectiva inclusiva: Uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, 40, e85133. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese%20Brazil%20revised.pdf>
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)
- Brasil. (2021). *Lei nº 14.191/2021* (Altera a LDB para dispor sobre a educação bilíngue de surdos). Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm)
- Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 2023*. Altera a Lei nº 12.711/2012 (política de cotas) e dá outras providências. <https://www.planalto.gov.br>
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113–138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Castro, A. S. A., Bastos, E. R. O., & Souza, Z. F. J. (Orgs.). (2020). *Educação inclusiva: Formação e experiências*. UEFS Editora. <https://books.scielo.org/id/9vwbk/pdf/castro-9786589524908.pdf>
- Cayla, J., & Arnould, E. J. (2008). A cultural approach to branding in the global marketplace. *Journal of International Marketing*, 16(4), 86–112. <https://doi.org/10.1509/jimk.16.4.86>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications. [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf)
- Crochik, J. L., Costa, C. R., & Faria, A. (2020). Educação inclusiva e preconceito: Aspectos conceituais e metodológicos. *Revista Educação Especial*, 33, e74. <https://doi.org/10.5902/1984686X40245>

- Dantas, L. E. R., & Alonso, R. P. (2016). A inclusão da pessoa com deficiência e o multiculturalismo: Pela construção de um país mais solidário. *Quaestio Iuris*, 9(2), 1136–1154. <https://doi.org/10.12957/rqi.2016.18119>
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (4th ed.). Routledge; Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi-org.ez363.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1094428105284944>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4<sup>a</sup> ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-qualitative-research/book242504>.
- Dimitrieska, S., Stamevska, E., & Stankovska, A. (2019). Inclusive marketing – reality or make up. *Economics and Management*, 16(2), 112–119. <https://em.swu.bg/images/SpisanieIkonomikaupload/Spisanieikonomika2019/INCLUSIVE%20MARKETING%20%20REALITY%20OR%20MAKE%20UP.pdf>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense. <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/O-que-e-deficiencia-Diniz-2007.pdf>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24(1), 216–225. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>
- Dutra, V. M. M., Neves, R. B., Simões, S. H. S. C., & Folha, D. R. S. C. (2021). Barreiras arquitetônicas e suas implicações no contexto escolar para pessoas com deficiência física e visual em um projeto educacional. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 2(5), 204–217. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto39758>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4<sup>a</sup> ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book278983>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1077800405284363>
- Fog, K., Budtz, C., Munch, P., & Blanchette, S. (2010). *Storytelling: Branding in practice* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88349-4>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (43<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Grier, S. A. (2019). Marketing inclusion: A social justice project for diversity education. *Journal of Marketing Education*, 42(1), 59–75. <https://doi.org/10.1177/0273475319878829>

- Grier, S. A., & Brumbaugh, A. M. (1999). Noticing cultural differences: Ad meanings created by target and non-target markets. *Journal of Advertising*, 28(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/00913367.1999.10673578>
- Grue, J. (2016). The problem with inspiration porn: A tentative definition and a provisional critique. *Disability & Society*, 31(6), 838–849. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1205473>
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação. <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%3%b3s%20Gest%3%a3o%20Escolar/Legisla%3%a7%3%a3o%20e%20Pol%3%adticas%20P%3%ba blicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>
- Guimarães, M. C. A., Oliveira, C. N., & Patto, M. H. S. (2021). Trajetórias de alunos com deficiência e políticas de inclusão no ensino superior. *Educação & Pesquisa*, 47, e252953.
- Hincapié-Naranjo, L., Torres-Sarria, S., Castro-Peña, M. Y., & Vásquez-Hernández, J. E. (2024). Theoretical-conceptual approach to inclusive marketing: A perspective from sensory disabilities. *Clío América*, 18(35), 126–139. <https://doi.org/10.21676/23897848.5674>
- Huber, R., Menon, M., Klatka, K., Russell, R. B., Rouse, T. B., & Berns, S. D. (2024). *Reciprocal family engagement strategies in U.S. early childhood systems: A qualitative study*. Early Childhood Education Journal. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01763-0>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Confira o panorama dos surdos na educação brasileira*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>
- Instituto Federal do Amazonas. (2025). *Campus Manaus Centro: História IFAM/CMC*. IFAM. <https://cmc.ifam.edu.br/institui%C3%A7%C3%A3o/hist%C3%B3ria-ifam-cmc/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP. (2024). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. [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)
- Jammaers, E., Zanoni, P., & Hardonk, S. (2016). Constructing positive identities in ableist workplaces: Disabled employees' discursive practices engaging with the discourse of lower productivity. *Human Relations*, 69(6), 1365–1386. <https://doi.org/10.1177/0018726715612901>
- Jang, N., & Kwak, D. H. (2025). Beyond inspiration porn: Effects of message framing on brand authenticity and community support in marketing disabled athletes. *Journal of Business Ethics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10551-025-06062-1>

- Jardilino, J. R. L. (2025). Apresentação: v. 17, n. 36 (jan.–dez. 2025): Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP). *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 17(36), e962. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v17.i36.e962>
- Jefferies, J., & Ahmed, W. (2022). Marketing #neurodiversity for well-being. *Journal of Consumer Marketing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/JCM-03-2021-4520>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Kobayashi, Y., Boudreault, P., Hill, K., Sinsheimer, J. S., & Palmer, C. G. S. (2013). *Using a social marketing framework to evaluate recruitment of a prospective study of genetic counseling and testing for the deaf community*. BMC Medical Research Methodology, 13, 145. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-145>
- Lage, S. R. M., Lunardelli, R. S. A., & Kawakami, T. T. (2023). O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 28, e93040. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>
- Lee, Z., Syed Alwi, S. F., & Gambetti, R. (2024). The thousand faces of beauty: How credible storytelling unlocks disability representation in inclusive luxury fashion branding. *Journal of Business Research*, 181, 114744. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114744>
- Lima, R. de C. P., & Campos, P. H. F. (2020). Núcleo figurativo da representação social: Contribuições para a educação. *Educação em Revista*, 36, e206886. <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>
- Low, J. (2020). Stigma management as celebration: Disability, difference, and the marketing of diversity. *Visual Studies*, 35(4), 347–358. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1763194>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>
- Marcon, A. M. (2012). O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10(19). <https://www.revel.inf.br>
- Masiello, B., Garofano, A., Izzo, F., & Bonetti, E. (2024). Inclusive marketing and disability: Value creation strategies for organisations and society in the toy industry. *Journal of Marketing Management*, 40(9–10), 851–876. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2024.2380252>

- Matthews, N. (2021). Commodifying diversity in the marketing of a digital hearing start-up. *Television & New Media*, 23(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/15274764211009601>
- Medeiros, F. C. N. de. (2023). Pessoas com deficiência: Um estudo sobre o debate e sua interface com o Serviço Social. *Revista Emancipação*, 23, e2318021, 1–17. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.23.2318021.003>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2ª ed.). Jossey-Bass. <https://archive.org/details/qualitative00merr>
- Ministério da Educação. (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.
- Moreira, M. C. N., Dias, F. S., Mello, A. G., & York, S. W. (2022). Gramáticas do capacitismo: Diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(10), 3949–3958. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022>
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise* (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2004). La psychanalyse, son image et son public. *Presses Universitaires de France*. <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2004.01>.
- Nascimento, A. M., & Goldner, L. G. (2014). *Análise da segurança viária em áreas escolares na Ilha de Santa Catarina*. In: Anais do XXVIII Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes. [https://www.anpet.org.br/ssat/interface/content/autor/trabalhos/publicacao/2014/62\\_A\\_C.pdf](https://www.anpet.org.br/ssat/interface/content/autor/trabalhos/publicacao/2014/62_A_C.pdf)
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Policy lessons from 40 education systems*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). Policy guidance on enabling inclusive governance. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/6d995bed-en>
- Oliveira, H. S. de. (2022). *Permanência de estudantes com deficiência em universidades federais de Mato Grosso do Sul na pandemia de COVID-19* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5193/1/HevelymSilvadeOliveira.pdf>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-349-20895-1>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3<sup>a</sup> ed.). Sage Publications. <https://tms.iau.ir/file/download/page/1635851437-michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating.pdf>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. d. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11, 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Portella, F. O., Godoflite, M. C. S., Pereira, T. A., & Henriques, R. V. B. (2024). Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Abordagem sociointeracionista unindo para incluir. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 133–141. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240007>
- Primossi, V., Garcia, L., & Mulvey, M. S. (2025). Consumers living with dementia: A scoping review of overlooked marketplace experiences. *Journal of Marketing Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2025.2545538>
- Rana, M. R. I., McBee-Black, K., & Swazan, I. S. (2024). Adaptive apparel for people with disabilities: A systematic literature review and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 48(3), e13057. <https://doi.org/10.1111/ijcs.13057>
- Rey-Guerra, C., Maldonado-Carreño, C., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., & Yoshikawa, H. (2022). Family engagement in early learning opportunities at home and in early childhood education centers in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.08.002>
- Rio de Janeiro. (2009). *Lei Estadual nº 13.320, de 7 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.alerj.rj.gov.br>
- Ribeiro, S. L., Duboc, M. J. O., & Souza, L. R. (Eds.). (2020). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. UEFS Editora. <https://doi.org/10.7476/9786589524922>
- Rivera, R. G., Arrese, A., Sádaba, C., & Casado, L. (2020). Incorporating diversity in marketing education: A framework for including all people in the teaching and learning process. *Journal of Marketing Education*, 42(1), 37–47. <https://doi.org/10.1177/0273475319878823>
- Rodrigues, M., Bernardino, J. L. F., & Moreira, M. V. (2022). Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1311–1326. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.15058>
- Roesch, S. M. A. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*: Guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos. Atlas.
- Rusconi, L., & Squillaci, E. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development of teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>

- Santos, G. C. M. dos, Santos, P. P. B. dos, Príncipe, G. A. M. S., Valim, R., & Almeida, V. E. de. (2023). Barreiras atitudinais: Discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*, 36, e72183. <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>
- Santos, M. M. (2021). *Família e escola: Desafios e possibilidades na educação inclusiva*. Editora Appris. <https://books.scielo.org/id/5gtk4/pdf/santos-9786556303703.pdf>
- São Paulo (Estado). (2008). *Lei Estadual n.º 12.907, de 15 de abril de 2008*. Política Estadual para Integração da Pessoa com Deficiência. <https://www.al.sp.gov.br>
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Sassaki, R. K. (2003). *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. In. V. Vivarta (Coord.), *Mídia e deficiência* (pp. 160–165). ANDI; Fundação Banco do Brasil. [https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/romeusassaki\\_terminologiadeficiencia.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/romeusassaki_terminologiadeficiencia.pdf)
- Sassaki, R. K. (2007). Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, 10(58), 20–30. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%c3%93s-sem-n%c3%93s2.pdf>
- Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10–16. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319)
- Sebastián-Heredero, E. (2020). Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 733–768. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>
- Secchi, L. (2011). *Políticas públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. Cengage Learning.
- Silva, A. B., Sousa, L. A., & Pontes Junior, J. A. de F. (2018). *Análise de dados qualitativos em variáveis educacionais com o ATLAS*. In. J. A. de F. Pontes Junior et al. (Orgs.), *Atuação profissional em educação e saúde: Conceitos e procedimentos* (pp. 15–30). Editora CRV. [https://www.researchgate.net/publication/342039279\\_ANALISE\\_DE\\_DADOS\\_QUALITATIVOS\\_EM\\_VARIAVEIS\\_EDUCACIONAIS\\_COM\\_O\\_ATLASTI\\_8](https://www.researchgate.net/publication/342039279_ANALISE_DE_DADOS_QUALITATIVOS_EM_VARIAVEIS_EDUCACIONAIS_COM_O_ATLASTI_8)
- Silveira, P. T. (2020). *Barreiras linguísticas e inclusão na educação superior*. *Avaliação*, 25(3), 619–640.
- Södergren, J., & Vallström, N. (2023). Disability in influencer marketing: A complex model of disability representation. *Journal of Marketing Management*, 39(11–12), 1012–1042. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2022.2144418>
- Sousa, J. R. de, & Santos, S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

- Souza, S. C. M. (2020). A representação social da inclusão na formação de professores. *RPGE – Revista On line de Política e Gestão Educacional*, 24(3), 1420–1444. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13603>
- Souza, S. C. M., & Perez, C. L. V. (2021). Diversidade e diferença: Representações sociais no espaço educacional. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(4), 2720–2740. <https://doi.org/10.21723/riace.v16i4.14269>
- Spink, M. J. P. (1993). *O conceito de representação social na abordagem psicossocial*. <https://www.scielo.br/j/csp/a/3V55mtPK8KXtksmhbkckj/?format=pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>
- Supremo Tribunal Federal. (2020). *Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial (liminar referendada)*. <https://portal.stf.jus.br/>
- Tavares, R. E., & Rodrigues, D. (2020). Barreiras à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, 25(e250050), 1–25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250050>
- Todos Pela Educação. (2024). *Educação inclusiva: Como a inclusão acontece nas escolas brasileiras?* <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-inclusiva-como-a-inclusao-acontece-nas-escolas-brasileiras/>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Tuli, N., Srivastava, V., & Kumar, H. (2025). Marketing inclusivo: Uma revisão e agenda de pesquisa. *Journal of Business Research*, 191, 115274. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115274>
- UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in STEM*. UNESCO
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education—All means all*. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM\\_Report\\_Inclusion\\_2020\\_En.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GEM_Report_Inclusion_2020_En.pdf)
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS). (1976). *Fundamental principles of disability*. London: UPIAS. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vergara, S. C. (2005). *Métodos de pesquisa em administração*. Atlas.
- World Health Organization & UNICEF. (2022). *Global report on assistive technology*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451>

- World Health Organization. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>
- World Wide Web Consortium (W3C). (2023). *WCAG 2.2 is a Web Standard “W3C Recommendation”*. <https://www.w3.org/WAI/news/2023-10-05/wcag22rec/>
- World Wide Web Consortium (W3C). (2024). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150>
- Young, S. (2012). *We’re not here for your inspiration*. ABC News (Australia). <https://www.abc.net.au/news/2012-07-03/young-inspiration-porn/4107006>
- Young, S. (2014). *I’m not your inspiration, thank you very much [TEDxSydney talk]*. TED. [https://www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much](https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much)
- Zhang, L., Carter, R. A., & Hoekstra, N. J. (2024). A critical analysis of universal design for learning in the U.S. federal education law. *Policy Futures in Education*, 22(4), 469–474. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/14782103231179530>

## APÊNDICE A–INSTRUMENTO DE PESQUISA (ROTEIRO)

### **Roteiro Semiestruturado Composto de Questões Abertas**

**Título do Projeto:**

---

***A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O QUE SIGNIFICA SER PCD NOS BANCOS ESCOLARES?***

---

**Pesquisadora:** Lara Viviane de Castro Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Flávia Galindo

**Instituição:** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

**Tempo estimado da entrevista:** 35 a 50 minutos

**Registro:** Áudio e anotações

**Local da entrevista:** IFAM – Campus Manaus Centro (ou local previamente acordado)

**Participantes:** Alunos com Deficiência Auditiva

Dados Demográficos

| DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A) | CATEGORIA/OPÇÕES DE RESPOSTA                                                            |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Nome                        |                                                                                         |
| Idade                       | _____ anos                                                                              |
| Sexo / Identidade de Gênero | ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não-binário<br>( ) Outro: _____<br>( ) Prefiro não dizer |
| Estado Civil                | ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) União Estável ( ) Outro: _____                        |

|                     |                                                                        |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Escolaridade        | ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Superior ( ) Pós-graduação |
| Curso/Período       | _____<br>_____                                                         |
| Ocupação/Profissão  | _____<br>_____                                                         |
| Renda Familiar      | ( ) Até 1 SM ( ) 1–3 SM ( ) 3–5 SM ( ) Acima de 5 SM                   |
| Raça/Cor/Etnia      | ( ) Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Amarela                |
| Religião            | _____<br>_____ (opcional)                                              |
| Local de Residência | ( ) Zona Urbana ( ) Zona Rural / Cidade: _____                         |

| CATEGORIA                  | PERGUNTAS                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rapport                    | <p>→ Você pode me contar um pouco sobre você e seu curso aqui no IFAM/CMC?</p> <p>→ Como tem sido sua experiência no IFAM até agora?</p> <p>→ O que você mais gosta na sua rotina como estudante?</p> |
| Compreensão sobre Inclusão | <p>→ O que significa para você o termo “inclusão” dentro da escola/universidade?</p> <p>→ Você sente que o IFAM/CMC é um espaço inclusivo? Por quê?</p>                                               |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <p>→ O que você entende por acessibilidade?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Barreiras e Desafios    | <p>→ Quais dificuldades você enfrenta no dia a dia acadêmico por causa da sua deficiência auditiva?</p> <p>→ Você sente que há barreiras na comunicação com professores e colegas? Pode dar exemplos?</p> <p>→ Há situações em que você se sente excluído(a) ou pouco compreendido(a) na instituição?</p>                                                                                                                                                                                           |
| Práticas Institucionais | <p>→ O IFAM oferece recursos (como intérprete, legendas, materiais adaptados) que ajudam você a acompanhar as aulas?</p> <p>→ Esses recursos são suficientes? Se não, o que poderia melhorar?</p> <p>→ Como você percebe a atuação dos professores em relação à inclusão em sala de aula?</p> <p>→ Você utiliza algum tipo de sistema de comunicação ou tecnologia (como aplicativos, softwares, dispositivos eletrônicos) que ajude no processo de aprendizagem e interação dentro do IFAM/CMC</p> |
| Formação e Capacitação  | <p>→ Você acha que os professores e funcionários do IFAM estão preparados para lidar com alunos surdos ou com deficiência auditiva?</p> <p>→ Já percebeu falta de conhecimento ou preparo que tenha prejudicado sua experiência?</p> <p>→ Que tipo de capacitação ou treinamento você acha que poderia ajudar a melhorar a inclusão?</p>                                                                                                                                                            |
| Encerramento            | <p>→ Se pudesse mudar uma coisa no IFAM/CMC para melhorar a inclusão de alunos com deficiência auditiva, o que mudaria?</p> <p>→ Que mensagem você gostaria de deixar para a instituição e para outros estudantes sobre inclusão?</p>                                                                                                                                                                                                                                                               |

|  |                                                                                  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------|
|  | → Há algo importante que você gostaria de compartilhar e que não foi perguntado? |
|--|----------------------------------------------------------------------------------|

*Nota.* Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B– DIÁRIO DE CAMPO

### DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO DAS ATIVIDADES DE PESQUISA DE CAMPO

|                                                           |  |                                 |
|-----------------------------------------------------------|--|---------------------------------|
| <b>Nome do doc.:</b>                                      |  | <b>Número do doc.:</b>          |
| <b>Nome da Instituição:</b>                               |  |                                 |
| <b>Data</b>                                               |  | <b>Ano: 2025</b>                |
| <b>Reunião de abertura:</b>                               |  | <b>Reunião de encerramento:</b> |
| <b>Participantes da reunião:</b>                          |  |                                 |
| <b>Local:</b>                                             |  |                                 |
| <b>Assunto:</b>                                           |  |                                 |
| <b>Objetivo:</b>                                          |  |                                 |
| <b>Observações apontadas na reunião:</b>                  |  |                                 |
| <b>Próximo encontro:</b>                                  |  |                                 |
| <b>REGISTRO DAS ATIVIDADES</b>                            |  |                                 |
| <b>Resumo de atividades:</b>                              |  |                                 |
| <b>Metodologia de pesquisa aplicada:</b>                  |  |                                 |
| <b>Atividades a serem desenvolvidas pelo pesquisador:</b> |  |                                 |
| <b>Resultados esperados:</b>                              |  |                                 |
| <b>Expectativas:</b>                                      |  |                                 |
| <b>Pontos-chave do diagnóstico:</b>                       |  |                                 |

*Nota.* Elaborado pela autora, 2025.

## APÊNDICE C- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PLATAFORMA DIGITAL DE MONITORAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSIÇÃO SOCIOTÉCNICA PARA O IFAM- CAMPUS MANAUS CENTRO

**Pesquisador:** LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 87966225.0.0000.8119

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.703.532

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da UFRRJ. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como temática: "PLATAFORMA DIGITAL DE MONITORAMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSIÇÃO SOCIOTÉCNICA PARA O IFAM- CAMPUS MANAUS CENTRO". Os procedimentos metodológicos propostos são a pesquisa qualitativa, utilizando a triangulação metodológica para coleta de dados, que envolve entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Os participantes elegíveis incluem alunos, professores, técnicos administrativos e pais/responsáveis de alunos com deficiência no IFAM-Campus Manaus Centro, desde que tenham 18 anos ou mais e manifestem interesse voluntário. A análise dos dados será realizada pela técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Como resultado, a pesquisadora parte da hipótese de que a ausência de um sistema estruturado de monitoramento e a falta de articulação entre os segmentos escolares contribuem para a permanência de barreiras atitudinais no IFAM/CMC. A hipótese central é que a criação de uma plataforma digital contribuirá para identificar, enfrentar e superar essas barreiras, fortalecendo a inclusão educacional. O desfecho primário da pesquisa será a realização de um diagnóstico aprofundado sobre as barreiras atitudinais, preconceitos e dificuldades enfrentadas pelas Pessoas com Deficiência (PCDs) no

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 69.025-010

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)98234-1140

**E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.703.532

IFAM/CMC. A partir desse diagnóstico, pretende-se propor estratégias e ações para o enfrentamento dessas problemáticas. Além disso, um dos principais resultados e produtos esperados é o desenvolvimento de uma plataforma digital sociotécnica, que funcionará como ferramenta de apoio à gestão educacional, auxiliando no monitoramento de alunos, organização de informações e apoio a práticas inclusivas e combate às barreiras atitudinais.

Espera-se também que a pesquisa gere benefícios como o aprimoramento das práticas educacionais, o fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, a construção de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor, a sensibilização e reflexão da comunidade acadêmica e o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Compreender os desafios relacionados às barreiras atitudinais e ao preconceito enfrentados por Pessoas com Deficiência (PCDs) no IFAM- Campus Manaus Centro, a fim de propor estratégias e ações que favoreçam a inclusão educacional no ambiente escolar.

**Objetivos Secundários:**

- i) Realizar um diagnóstico detalhado sobre o preconceito e as barreiras atitudinais enfrentadas pelos PCDs no IFAM/CMC;
- ii) Investigar indícios de práticas de enfrentamento ao preconceito e às barreiras atitudinais em prol da inclusão dos PCDs no IFAM/CMC;
- iii) Verificar se há indícios de parcerias e articulações com organizações especializadas na promoção da inclusão.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A presente pesquisa envolve riscos mínimos, conforme estabelecido na resolução nº 510/2016 do conselho nacional de saúde (cns) e reforçado pela carta circular nº 110/2017-conep. Mesmo em pesquisas sem procedimentos invasivos, é reconhecido que toda pesquisa com seres humanos pode implicar riscos subjetivos, tais como desconforto emocional, cansaço,

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)98234-1140 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.703.532

constrangimento ou sentimentos desagradáveis, especialmente durante o relato de experiências pessoais. Para mitigar esses riscos, serão adotadas as seguintes medidas: o participante poderá recusar-se a responder qualquer pergunta, a qualquer momento, sem necessidade de justificativa; o participante poderá interromper sua participação ou retirar-se da pesquisa durante a coleta de dados, encerrando sua colaboração livremente; caso manifeste mal-estar, o participante será acolhido de forma ética e respeitosa e poderá ser encaminhado ao setor psicossocial da instituição ou a outros serviços de apoio, com sua autorização. A coleta de dados será confidencial, com os dados acessíveis somente à pesquisadora responsável pelo trabalho final de curso (tfc) e à sua orientadora. A identidade dos participantes será preservada por meio do uso de códigos alfanuméricos, e os dados serão armazenados em arquivos digitais protegidos por senha. Todos os procedimentos da pesquisa seguirão rigorosamente as diretrizes éticas da resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, bem como as recomendações da carta circular nº 110/2017/conep, garantindo o respeito à dignidade, autonomia, privacidade e segurança dos participantes.

**Benefícios:**

A realização desta pesquisa poderá gerar benefícios institucionais, sociais e acadêmicos, especialmente para a comunidade do Instituto Federal do Amazonas- Campus Manaus Centro (IFAM/CMC). Embora a pesquisa não proporcione benefícios diretos e imediatos aos participantes, os resultados poderão contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas educacionais, para o fortalecimento das políticas institucionais de

inclusão e para a construção de um ambiente escolar mais acessível, acolhedor e respeitoso à diversidade.

O estudo buscará compreender as dificuldades enfrentadas por Pessoas com Deficiência (PCDs) no contexto escolar, com destaque para as barreiras atitudinais e o preconceito, que muitas vezes dificultam a convivência e a participação integral desses alunos no ambiente educacional. A investigação permitirá dar visibilidade a

essas problemáticas, proporcionando um espaço de escuta e reflexão sobre as reais necessidades e desafios enfrentados por esse público. Espera-se que a pesquisa contribua para a sensibilização e formação de docentes, técnicos administrativos e demais atores institucionais, estimulando uma cultura organizacional mais empática, humanizada e comprometida com a inclusão. O trabalho poderá ainda orientar a gestão da instituição na

criação de estratégias, projetos e ações de combate às barreiras atitudinais, promovendo uma

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)98234-1140 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.703.532

educação que possa ser equitativa e participativa.

Outrossim, será relevante, pois corrobora para a elaboração de uma proposta de solução tecnológica, na forma de uma plataforma digital sociotécnica, que poderá funcionar como uma importante ferramenta de apoio à gestão educacional. A plataforma terá como finalidade organizar, monitorar e acompanhar informações dos alunos com deficiência, auxiliando na tomada de decisões e na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas. A longo prazo, os resultados da pesquisa poderão contribuir para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão no âmbito do IFAM e inspirar outras instituições de ensino a adotar práticas semelhantes, ampliando o compromisso social com a educação inclusiva e com o enfrentamento de preconceitos e barreiras que limitam a participação e o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta de pesquisa "Plataforma Digital de Monitoramento e Inclusão Escolar: uma Proposição Sociotécnica para o IFAM - Campus Manaus Centro" aborda um tema atual e necessário, ao tratar das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência no ambiente escolar, com foco nas barreiras atitudinais.

O estudo justifica-se pelo crescimento do número de alunos com necessidade específicas no IFAM/CMC e pela ausência de ferramentas sistematizadas para o acompanhamento desses estudantes. O projeto pretende desenvolver uma plataforma digital para esse fim, o que pode contribuir para a organização institucional e para a promoção de práticas mais inclusivas.

A metodologia é qualitativa e combina entrevistas, observação e análise documental, o que é adequado para o diagnóstico pretendido.

Em termos de benefícios, o estudo pode gerar informações úteis para melhorar a atuação institucional no campo da inclusão escolar, embora não haja garantia de impactos imediatos. A proposta de criação de uma plataforma digital representa um esforço interessante de articulação entre pesquisa acadêmica e aplicação prática.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acerca dos documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo

Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, identificamos que:

(APRESENTADA) a) Folha de rosto;

(APRESENTADA) b) Projeto Básico;

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 69.025-010

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)98234-1140

**E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.703.532

(APRESENTADA) c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (introdução, objetivos, hipóteses, metodologia, descrição de riscos e benefícios, etc.);

(APRESENTADA) d) Carta de anuência;

(APRESENTADA) e) Declaração de uso de infraestrutura;

(COM RESSALVA) f) Termo de Consentimento (TCLE) e assentimento (TALE);

(APRESENTADO) g) Instrumentos de Pesquisa;

(APRESENTADO) h) Cronograma;

(APRESENTADO) i) Orçamento.

**Recomendações:**

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O comitê, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º 510/16, decide pelo parecer de aprovado do projeto de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

A seguir, informamos as medidas necessárias para sanar as pendências/ressalvas identificadas:

a) Quanto ao termo de Consentimento (TCLE) e assentimento (TALE): (ajustar o endereço do CEP local).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)98234-1140 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.703.532

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                           | Postagem            | Autor                        | Situação |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2535664.pdf     | 19/06/2025 13:37:12 |                              | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_Resposta_Pendencias_UFRRJ.docx              | 19/06/2025 13:34:51 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Modelo_TCLE_Area_CienciasHumanas Socais_UFRRJ.pdf | 19/06/2025 13:33:04 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Detalhado_brochura.pdf                    | 19/06/2025 13:32:46 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaDeRosto_LARA_C_assinado.pdf                  | 19/06/2025 13:29:27 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Outros                                                    | Roteiro_Entrevista_Sociotecnico_IFAM.pdf          | 28/05/2025 10:15:24 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Outros                                                    | DIARIO_DE_CAMPO_IFAM.pdf                          | 28/05/2025 10:13:27 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Outros                                                    | Carta_de_Anuencia_IFAM_CMC.pdf                    | 28/05/2025 10:11:00 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_de_Uso_de_Infraestrutura_IFAM_CMC.pdf  | 28/05/2025 10:05:27 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                    | 16/04/2025 13:41:54 | LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 11 de Julho de 2025

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:  
EDSON MAIA  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 69.025-010  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)98234-1140 **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br

## APÊNDICE D- CARTA DE INTERESSE E RESPONSABILIDADE DO SERVIDOR PARCEIROS DO CONHECIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS MANAUS CENTRO



### CARTA DE INTERESSE E RESPONSABILIDADE DO SERVIDOR E PARCEIROS DO CONHECIMENTO

Manaus, 29 de Janeiro de 2024

A:

Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia – PPGE/UFRRJ

Prezados Senhores,

Seguem os termos da autorização para o Sra. Lara Viviane de Castro Silva, CPF 660.909.462-49, IDENTIDADE 15110435 SSP/AM, Matrícula SIAPÉ 1798151, que ocupa o cargo de Assistente em administração, na função de Coordenadora de contratos e licitações.

Caso seja aprovado no processo seletivo desta Instituição de Ensino, o servidor deverá solicitar a liberação parcial durante os módulos de aulas presenciais, e, quando necessário, liberação para atividades de pesquisa, ao longo dos 24 meses do curso, condicionada a um plano de trabalho acompanhado pela chefia imediata e Pro-Reitoria de Gestão de Pessoas.

O candidato aprovado deverá assinar o termo de compromisso junto a PPGE e PROGESP do IFAM, atendendo as condições para realização do curso.

Dessa forma, o IFAM ratifica conhecimento de que o candidato aprovado no processo seletivo do Edital irá compor a Turma 2024, e necessitará dedicar 20 horas semanais do tempo não laboral aos estudos desenvolvidos junto ao PPGE por 24 meses, com a liberação para as aulas de acordo com o calendário acadêmico durante todo o período do mestrado, até a defesa de seu Trabalho Final de Curso – TFC.

Caso o servidor aprovado neste Edital, e que tenha realizado matrícula iniciando as atividades acadêmicas, venha a desistir do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia – PPGE/UFRRJ, salvo na hipótese comprovada de força maior ou de caso fortuito, deverá ressarcir ao IFAM, na forma do artigo 47 e § 6º do artigo 96A, da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, dos gastos com seu aperfeiçoamento. (Incluído pela Lei nº 11.907, de 2009).

LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA  
Digitally signed by LARA VIVIANE DE CASTRO SILVA  
Date: 2024.01.29 19:43:27-0400  
Foxit Reader Version: 10.1.0

Nome e Assinatura do(a) Candidato(a) ao PPGE/UFRRJ  
Lara Viviane de Castro Silva- Coordenadora de Contratos e Licitações do IFAM/CMC

Nome Completo, carimbo e Assinatura do  
Reitor ou Pró-reitor(a) ou Diretor(a) Geral do Campus do IFAM, conforme a lotação do servidor

Edson Valente Chaves  
Dir. Geral CMC  
Port. Nº 1.115/GR/IFAM 26/06/2023

## APÊNDICE E– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
 Campus Manaus Centro  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM)  
 Departamento Geral: Diversos Setores/Departamentos do IFAM/CMC



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“A LEI GARANTE A VEZ, MAS NÃO GARANTE A VOZ: O QUE SIGNIFICA SER PCD NOS BANCOS ESCOLARES?”**. O objetivo desta pesquisa é compreender a extensão e o impacto das barreiras atitudinais, do preconceito e do engajamento da família e comunidade no processo de inclusão de alunos com deficiência no IFAM – Campus Manaus Centro, e propor estratégias sociotécnicas para o desenvolvimento de uma plataforma digital de monitoramento da inclusão escolar. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Lara Viviane de Castro Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia (PPGE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob a orientação da Profª Dra. Flávia Luzia Oliveira da Cunha Galindo.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Asseguramos que sua identidade não será divulgada, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, conforme estabelecido na Resolução CNS nº 510/2016, Art. 17, inciso IV.

As informações serão obtidas da seguinte forma: serão realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e presenciais, com quatro grupos distintos de participantes: docentes, gestores, técnicos administrativos em educação (TAEs) e responsáveis/familiares de alunos com deficiência (PCDs) vinculados ao IFAM – Campus Manaus Centro.

As entrevistas ocorrerão nas dependências da instituição, em ambiente reservado, com duração aproximada de 35 a 50 minutos. Serão conduzidas pela pesquisadora responsável e seguirão um roteiro previamente elaborado, adaptado à função e vivência de cada participante. Os principais temas abordados serão: processo de inclusão educacional, barreiras atitudinais, práticas institucionais inclusivas, engajamento da comunidade escolar e ações que favoreçam a permanência dos alunos com deficiência.

As entrevistas serão gravadas em áudio, mediante autorização, exclusivamente para fins de transcrição e análise. Não haverá registro fotográfico. Os arquivos de áudio serão armazenados com segurança e descartados após a conclusão da análise.

A análise dos dados será realizada com base na técnica de análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), com total respeito à confidencialidade, anonimato e sigilo, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016.

A sua participação envolve riscos mínimos, conforme definido pela Resolução CNS nº 510/2016 e pela Carta Circular nº 110/2017-CONEP. Tais riscos podem incluir cansaço, desconforto ou possível constrangimento emocional, especialmente ao relatar experiências relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, à vivência de preconceito ou às barreiras institucionais presentes no ambiente escolar.

Caso ocorra qualquer mal-estar durante a entrevista, será assegurado a você o direito de interromper ou encerrar sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal, acadêmico ou institucional.

Embora não existam benefícios diretos ou imediatos, sua colaboração poderá contribuir significativamente para o entendimento das percepções, desafios e práticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no IFAM – Campus Manaus Centro. Os dados obtidos poderão ainda auxiliar no aperfeiçoamento de políticas públicas e práticas institucionais mais inclusivas.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

CAMPUS E/OU DEPARTAMENTO  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro  
 Endereço: Rua Ferreira Pena, nº 1109 – Centro – Manaus/AM – CEP: 69025-010  
 Telefone: (92) 99137-6579 – E-mail: lara.silva@ifam.edu.br

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
| Rubrica do Pesquisador Principal | Rubrica do(a) Participante da Pesquisa |
|----------------------------------|----------------------------------------|

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
 Campus Manaus Centro  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM)  
 Departamento Geral: Diversos Setores/Departamentos do IFAM/CMC



Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pela pesquisadora responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. A pesquisadora poderá informar os resultados desta pesquisa. Os resultados poderão ser compartilhados com os(as) participantes interessados(as), mediante solicitação prévia à pesquisadora responsável, por meio de contato telefônico ou e-mail.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lara Viviane de Castro Silva, por meio do telefone (92) 99137-6579, pelo e-mail [Lara.silva@ifam.edu.br](mailto:Lara.silva@ifam.edu.br), ou pessoalmente no endereço do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, localizado na Rua Ferreira Pena, nº 1109, Centro, Manaus/AM, CEP: 69025-010.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 87966225.0.0000.8119. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: [eticacep@ufrj.br](mailto:eticacep@ufrj.br) ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

[http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

#### Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ local e data: \_\_\_\_\_

CAMPUS E/OU DEPARTAMENTO  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro  
 Endereço: Rua Ferreira Pena, nº 1109 – Centro – Manaus/AM – CEP: 69025-010  
 Telefone: (92) 99137-6579 – E-mail: [lara.silva@ifam.edu.br](mailto:lara.silva@ifam.edu.br)

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
| Rubrica do Pesquisador Principal | Rubrica do(a) Participante da Pesquisa |
|----------------------------------|----------------------------------------|

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
 Campus Manaus Centro  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM)  
 Departamento Geral: Diversos Setores/Departamentos do IFAM/CMC



**Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_



Assinatura Datiloscópica

*Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.*

**Testemunhas**

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*\*Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

CAMPUS E/OU DEPARTAMENTO  
 Instituto Federal do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro  
 Endereço: Rua Ferreira Pena, nº 1109 – Centro – Manaus/AM – CEP: 69025-010  
 Telefone: (92) 99137-6579 – E-mail: lara.silva@ifam.edu.br

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
| Rubrica do Pesquisador Principal | Rubrica do(a) Participante da Pesquisa |
|----------------------------------|----------------------------------------|